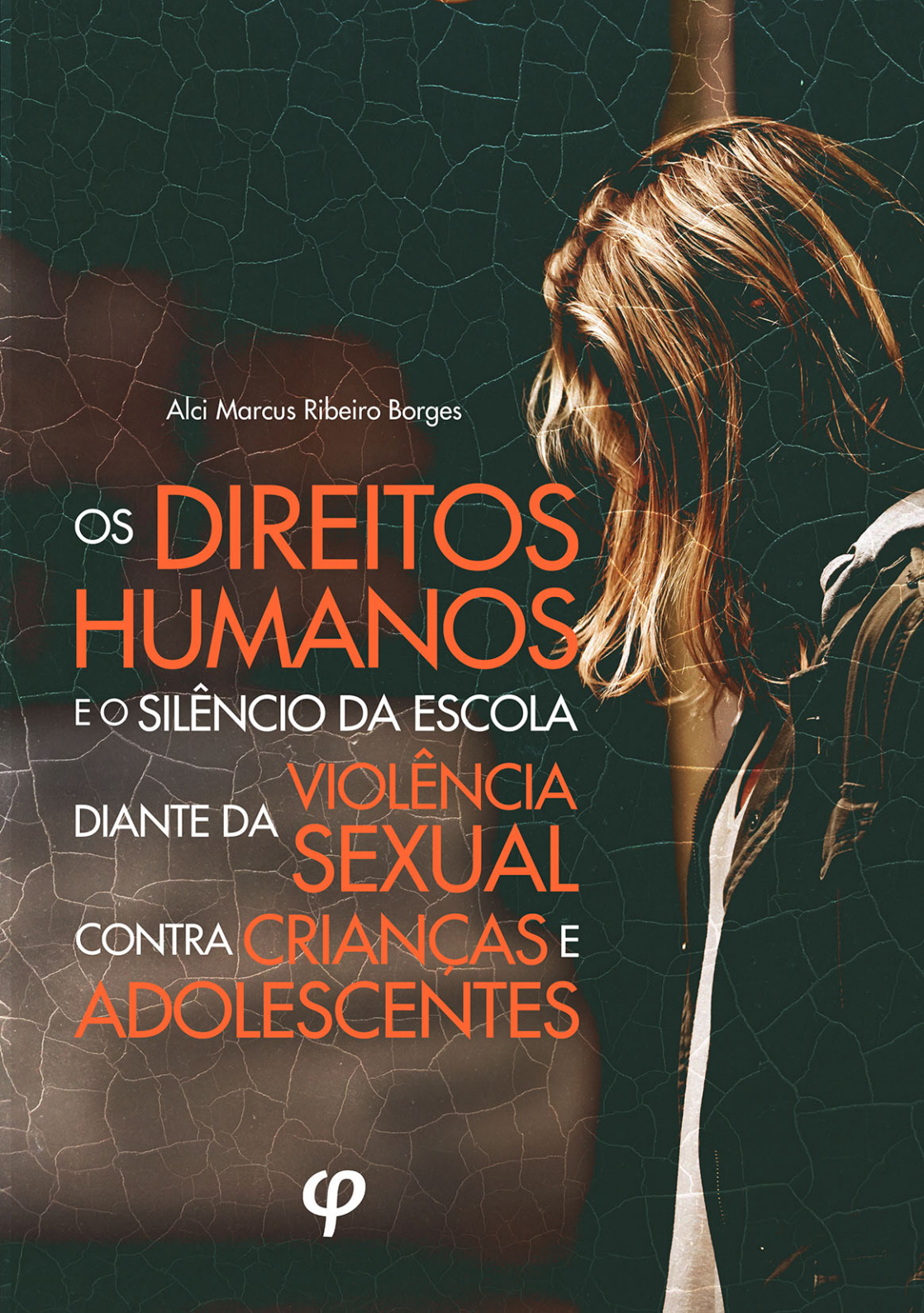
Alci Marcus Ribeiro Borges

OS DIREITOS HUMANOS E O SILÊNCIO DA ESCOLA DIANTE DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Esta obra apresenta um estudo que busca investigar as posturas de escolas de Teresina (duas escolas públicas e uma particular), durante o ano de 2009, diante das práticas de violência sexual contra seus alunos e suas alunas. Neste sentido, a presente pesquisa busca confirmar a hipótese inicial elaborada a partir dos relatórios anuais dos Conselhos Tutelares de Teresina, de que a escola tem silenciado diante de tais casos, apesar das exigências legais e principiológicas contidas em nosso arcabouço jurídico. Busca-se também identificar as razões deste incômodo silenciamento. Especificamente, levantam-se os casos de violações de direitos de crianças e adolescentes em Teresina, durante o ano de 2009; identificam-se, neste contexto, os casos de violência sexual notificados nos três Conselhos Tutelares. Dentre os notificantes, encontram-se as escolas e seus agentes, buscando-se, assim, confirma-se a hipótese acerca de seu generalizado silenciamento. A metodologia foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, contando-se com elementos quantitativos, coletados nos Conselhos Tutelares de Teresina. Nesta perspectiva, desenvolve-se um esforço para escutar a escola, dando-se atenção ao conteúdo de suas *falas*.

9 788556 964533

CC BY SA

editora fi
www.editorafi.org

Os direitos humanos e o silêncio da escola diante da violência sexual contra crianças e adolescentes

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico

Prof.ª Dr.ª Maria do Carmo Alves do Bomfim
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof.ª Dr.ª Kelma Socorro Alves Lopes de Matos
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.ª Dr.ª Maria Dalva Macedo Ferreira
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof.ª Dr.ª Olivette Rufino Borges Prado Aguiar
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Os direitos humanos e o silêncio da escola diante da violência sexual contra crianças e adolescentes

Alci Marcus Ribeiro Borges

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves
Capa: Carole Kümmecke - https://www.behance.net/CaroleKummecke

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

http://www.abecbrasil.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BORGES, Alci Marcus Ribeiro

Os direitos humanos e o silêncio da escola diante da violência sexual contra crianças e adolescentes [recurso eletrônico] / Alci Marcus Ribeiro Borges -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

146 p.

ISBN - 978-85-5696-453-3

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Violência Escolar. 2. Violência Sexual – Crianças e Adolescentes. 3. Escola – Violência. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação 370

Às crianças e adolescentes vítimas de violência sexual que tantas vezes buscaram socorro e encontraram omissão e silêncio.

Agradecimentos

Ao Senhor da Vida e da Esperança por sua misericórdia;

Ao meu pai Alcino, à minha mãe Antônia, pelo amor gratuito e acolhedor;

À Isabel, minha esposa, à Caroline e à Cristine, minhas filhas, pelo permanente incentivo, pelo amor compartilhado e por encantarem minha vida;

À Profª Drª Maria do Carmo Alves do Bomfim pela orientação segura, dedicada e generosa, bem como por seu testemunho de vida acadêmica comprometida com a promoção e proteção da dignidade humana;

À Profª Drª Olivette Rufino Borges Prado Aguiar e ao Prof. Dr. Juarez Dayrell pelas importantes considerações na fase de qualificação;

À Profª Drª Maria Amélia Azevedo e à Profª Drª Viviane Guerra, do Laboratório de Estudos da Criança – LACRI, do Instituto de Psicologia da USP pela semente plantada em meu coração acadêmico e pela inspiração permanente;

Aos professores e professoras, servidores e servidoras, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, pela disponibilidade, conhecimentos, reflexões e vivências compartilhados;

Aos companheiros e companheiras do Mestrado em Educação, pelas experiências repartidas.

Sumário

Introdução. 15

1 21
Violência sexual contra crianças e adolescentes: tecendo os fios do tecido teórico
1.1 Violência sexual contra crianças e adolescentes: do que se trata? 22
1.1.1 Contextualização conceitual. 22
1.1.2 Caracterizando a violência sexual. 26
1.1.3 Os sinais de alerta. 28
1.1.4 A dinâmica da violência sexual. 33
1.2 Violência sexual contra crianças e adolescentes: um retrato 3x4 em preto e branco 35
1.2.1 Uma fotografia quase global 35
1.2.2 Uma fotografia local. 37
1.3 Um breve inventário histórico-filosófico sobre a infância 41
1.3.1 A infância em Platão. 44
1.3.2 Quando a infância não existe. 47
1.3.3 Quando a infância existe. Século XX: o século da criança. 58

2 61
Enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes: um desafio dos direitos humanos
2.1 Direitos Humanos: conceitos e preconceitos. 61
2.1.1 Dos preconceitos aos conceitos de direitos humanos. 62
2.1.2 Diversos conceitos de direitos humanos. 64
2.1.3 A expressão e o conceito aqui propostos. 67
2.1.4 Um preconceito negativo: uma grave distorção dos direitos humanos ou o discurso "antidireitos humanos". 68
2.2 A violência sexual no contexto normativo dos direitos humanos 71
2.3 O papel da escola no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes à luz dos direitos humanos 75

3 87
O caminho metodológico
3.1 O referencial teórico-metodológico da pesquisa 88
3.2 A entrevista como instrumento de escuta..... 92
3.3 A seleção das escolas a serem *escutadas* 94
3.4 Os/as participantes da pesquisa. 96
3.5 A metodologia de análise. 98
3.5.1 Os passos para *escutar* pela Análise de Conteúdo. 99
3.5.2 Os passos para *escutar* pela Análise de Discurso. 100

4 103
O *dito* e o *não-dito* pela escola: discussões e resultados
4.1 Violações de direitos das crianças e adolescentes notificados nos Conselhos Tutelares de Teresina (2009). 104
4.1.1 As principais violações e seus notificantes no Conselho Tutelar I.....104
4.1.2 As principais violações e seus notificantes no Conselho Tutelar II. 106
4.1.3 As principais violações e seus notificantes no Conselho Tutelar III.....107
4.2 As notificações de violência sexual e a escola: o tamanho do silêncio..... 111
4.3 O *dito*: As razões do silêncio da escola diante da violência sexual contra seus alunos e suas alunas..... 112
4.3.1 O silêncio imposto pelo *tabu*. 114
4.3.2 O silêncio imposto pelo *medo*. 116
4.3.3 O silêncio imposto pela *vergonha*. 118
4.3.4 O silêncio imposto pelo *preconceito*. 120
4.4 O *não-dito*: a violência sexual contra crianças e adolescentes: a tensão escola-família – o público *versus* o privado.....124
4.4.1 A tensão escola (público) *versus* família (privado) nos discursos da escola. 126
4.4.2 A família como espaço *privado*. 127
4.4.3 A escola como espaço *público*. 129

Considerações finais 131

Referências 139

O crime do silêncio

1.
Preste atenção, minha gente
No tema que eu vou cantar
Abra bem o “escutador”
Pra melhor me escutar
Pois o tema é muito sério
E mesmo cheio de mistério
Eu não posso me calar.

2.
É assunto que arrepia
De tristeza é causador
Dá pena, nojo e vergonha
Revolta, angústia e horror
Pouca gente dele fala
Quase todo mundo cala
O silêncio é seu senhor

3.
Vou direto ao assunto
Não gosto de “arrudiar”
É das crianças sofrendo
O tema que eu vou cantar
Sofrendo porque seus pais
Pior do que os “animais”
Estão a lhes violentar

4.
Às vezes é o padrasto
Às vezes é o avô
Às vezes o primo ou tio
O irmão ou o tutor
Que para sentir prazer
Abusando do poder
Nas crianças causam dor.

5.
Violência sexual
Pornografia infantil
Pais abusando das filhas
Incestos “que ninguém viu”
Meu Deus, quanto tormento
Quanta dor e sofrimento
Pra`s crianças do Brasil

6.
É um tipo de violência
Que acontece toda hora
A criança é sempre vítima
Que o adulto, sem demora
Se aproveita da criança
E até onde o medo alcança
Abusa, agride, explora

7.
Todos eles, quase sempre
Sabem muito bem mentir
Põem a culpa na criança
Pra poder se eximir
Da vergonha e da polícia
E do martelo da Justiça
Não podemos permitir

8.
E se o agressor promete
Que vai se consertar
Garante que não repete
Que não volta a vitimar
Isso é conversa fiada
Isso não resolve nada
Ele precisa se tratar

9.
Acreditar na criança
É sempre o primeiro passo
Romper a lei do silêncio
Que causa tanto embaraço
Pois a cidadania desce
E a violência cresce
Na denúncia que não faço

10.
Por isso nós não podemos
Essa desgraça aceitar
Pois é um crime medonho
Não fazer nada e calar
Não se omita, dê um grito
Denuncie no Distrito
Ou no Conselho Tutelar

11.
Pois a boa cidadania
Não suporta a omissão
Não tolera a indiferença
Requer viva indignação
Mas pra mudar a realidade
Tem que ter capacidade
Pra fazer a intervenção

12.
É dever de todo mundo
Cuidar de todas as crianças
Educar com amor profundo
Agir com perseverança
Acabar com a violência
E com coragem e paciência
Multiplicar esperanças.

Introdução.

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

Rosa de Hiroshima, 1973
Vinicius de Morais e Gerson Conrad.

Antes de tudo, uma breve *fala na primeira pessoa*: Era 12 de outubro de 1983 (dia das crianças). Naquele dia, uma quarta-feira pela manhã, fomos celebrar o dia das crianças na Vila Amazônia, na periferia da zona sudeste de Teresina (eu participava da Pastoral da Juventude do Movimento Popular – PJMP). Conseguimos a doação de dezenas de bolas e bonecas para distribuir para as crianças da vila. Chegamos cedo ao local, uma "escola" comunitária improvisada sob uma "latada", que já estava tomada de crianças e suas mães, principalmente.

Animados, e para que a entrega não fosse pura e simples, combinamos – no grupo de jovens – que antes da distribuição dos brinquedos cada membro do grupo proclamaria, pela ordem numérica, um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Coube a mim o artigo 26, referente ao direito à educação (coincidência?). Foi meu primeiro "contato" com a tal Declaração. Assim, cada artigo foi sendo proclamado em alta voz, apesar da pouca atenção da platéia.

Todavia, parece que a ansiedade, o desejo veemente e impaciente das crianças de receberem as bolas e bonecas amontoadas às suas vistas, impediu que a proclamação dos artigos continuasse, eis que muitas crianças começaram uma algazarra,

pedindo logo a entrega dos brinquedos. Diante disto, resolvemos proceder logo à distribuição, sem concluir a proclamação pretendida. E eu fiquei sem anunciar o artigo 26, o qual ficou ecoando em minha cabeça.

Não bastasse tal frustração, acabaram-se as bolas e bonecas e restaram crianças. E logo se formou um tumulto, no qual várias crianças disputavam entre si os brinquedos. Bem perto de mim, dois meninos se estapeavam por uma bola, ocasião em que a mãe de um deles, puxando-o pelos cabelos, aplicou-lhe uma bofetada, gritando: *"não bate no outro não, diabo!"*. Pois bem, aquele dia 12 de outubro de 1983, dia das crianças na Vila Amazônia, em que crianças, escola, violência, direitos humanos e educação se misturavam em minha cabeça de jovem (eu tinha 17 anos) marcou o início de minha "militância". E nunca mais parei! Tornei-me advogado e tentei fazer do Direito a principal ferramenta de militância pelos direitos humanos. Exerci diversas funções, em diversos âmbitos, referentes à promoção e proteção dos direitos humanos, seja nos movimentos sociais e comunitários, seja na Igreja, na OAB – Ordem dos Advogados do Brasil ou no Governo. Cursei Especialização em Infância e Violência na Universidade de São Paulo – USP e, então, entrei na sala de aula: professor das disciplinas Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente e Direito de Família. Também escrevi artigos e publiquei livros sobre tais temáticas. Como disse: nunca mais parei!

Apresento, desde já, esta breve narração, apenas para anunciar "de onde falo" e que, nesta pesquisa, destaca-se principalmente o militante-pesquisador, eis que crianças, escola, violência, direitos humanos e educação continuam a ecoar em minha cabeça.

Ainda é certo que a violência contra crianças e adolescentes é uma realidade dolorosa, responsável por significativas taxas de mortalidade e de morbidade nessa faixa etária, exigindo-se respostas eficazes e urgentes do Estado e da sociedade em geral.

Infelizmente, as informações gerais indicadas logo no capítulo primeiro demonstram que é crescente o número de crianças e adolescentes, inseridos na escola, vítimas das mais diversas situações de violência, inclusive de violência sexual.

A violência sexual, nesse contexto, ganha especial destaque vez que parece conjugar, numa mesma modalidade (*sexual*), os sofrimentos das demais modalidades de violência (*física, psicológica e negligência*), causando às vítimas múltiplos danos e gravíssimas conseqüências, tais como, gravidez precoce e indesejada, abandono da escola, discriminação social e familiar, prostituição, desajustes sexuais, depressões e suicídios, dentre outras, quase todas gerando impactos no campo da educação, não podendo, pois, serem ignoradas ou escondidas, exigindo-se uma intervenção eficaz e contínua (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001, p.34).

Ao tratar a violência sexual como problema da escola, provocam-se novas exigências que são, ao mesmo tempo, indispensáveis e inquietantes. Importa, antes de tudo, provocar nos profissionais de educação, a indignação e o compromisso ético irrenunciáveis de agir, no cotidiano de suas vivências profissionais, para a prevenção e o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Entretanto, o estudo das questões ligadas à violência sexual contra crianças e adolescentes foi, durante muito tempo, interditado pela sociedade em geral, e, em especial, pelos profissionais de educação, muitos dos quais sob a justificativa de que *"não se trata de sua tarefa"*.

Ademais, tratar de violência sexual provoca certo desconforto, por referir-se a temas como *incesto, estupro e abuso sexual* de crianças. O constrangimento da vítima e o *"complô de silêncio"* contribuem para que tais fatos sejam *"escondidos",* guardados em segredo (AZEVEDO & GUERRA, 1989, p. 123). Todavia, de alguns anos para cá, o véu que cobria tal temática vem sendo, ainda que lentamente, levantado, inclusive pelos

profissionais de educação, talvez por sua natureza peculiar, caracterizada, dentre outras, por um vínculo afetivo com as crianças, onde, não raras vezes, encontram-se, frente a frente, com esse terrível fenômeno.

Ademais, o conjunto normativo de promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes destaca a importância e a necessidade da escola exercer um papel de sujeito ativo no cenário de garantia dos direitos e de proteção de nossas crianças e adolescentes, especialmente quanto às mais graves e hediondas formas de violações de seus direitos humanos.

Apesar disto, a escola parece ainda não se compreender, nem se considerar, integralmente, sujeito ativo neste cenário tão complexo, especialmente quando se exige sua atuação mais direta no enfrentamento de fenômenos como o das violências em geral e da violência sexual, em especial.

Neste sentido, a presente pesquisa busca confirmar a hipótese inicial de que a escola tem silenciado diante dos casos de violência sexual sofrida pelas crianças e adolescentes, seus alunos e suas alunas, apesar das exigências legais e principiológicas contidas em nosso arcabouço jurídico. E mais: busca-se identificar as razões deste incômodo silenciamento. Assim, questiona-se como a escola significa a violência sexual praticada contra seus alunos e suas alunas? Afinal, a escola e seus agentes não sabem que a violência deve ser denunciada e enfrentada? E que a cidadania que ela mesma contribui para desenvolver e disseminar não suporta a omissão, nem tolera a indiferença e a passividade diante das tantas formas de violências?

Diante das questões supracitadas, propõe-se como objetivo geral da pesquisa investigar a postura da escola diante dos casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas.

Os objetivos específicos, por sua vez, consistem em levantar os casos de violações de direitos de crianças e adolescentes em Teresina, notificados nos três Conselhos Tutelares da cidade, durante o ano de 2009; identificar, neste contexto, os casos de

violência sexual notificados, bem como se, dentre os notificantes, encontram-se as escolas e seus agentes, buscando-se, assim, confirmar-se a hipótese acerca de seu generalizado silenciamento, ponto de partida para fundamentar-se o objetivo geral supramencionado.

Nesta direção, estruturou-se a presente dissertação em quatro capítulos, além da presente introdução. No primeiro capítulo, trata-se de apresentar um conjunto de referenciais teóricos na tentativa de se explicitar as acepções conceituais, as características, os indicadores e os sinais, a dinâmica e algumas fotografias estatísticas sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, na tentativa de se compreender melhor este fenômeno tão complexo.

Ainda no primeiro capítulo, apresenta-se um breve inventário histórico-filosófico sobre a infância, na tentativa de se refletir sobre o longo e difícil processo de conquista de reconhecimento da criança como pessoa humana - sujeito de direitos -, exigente, portanto, de salvaguarda por todos, inclusive pela escola.

No segundo capítulo, busca-se ainda tecer fundamentos teóricos considerados importantes para o alcance dos objetivos propostos, provocam-se reflexões sobre o papel da escola no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes à luz das concepções dos direitos humanos, na perspectiva de se fundamentar a necessidade de refletir e investigar sobre suas práticas diante do objeto pesquisado.

No terceiro capítulo abordam-se os caminhos metodológicos percorridos, destacando-se o referencial teórico-metodológico da pesquisa, os procedimentos para a produção do *corpus,* a busca de informações nos Conselhos Tutelares de Teresina, o processo de escolha das escolas e de seleção dos participantes da pesquisa, bem como se indicam os passos para elaboração do plano de análise.

No quarto capítulo apresentam-se as discussões e os resultados da pesquisa, destacando-se a identificação das razões

pretendidas no objetivo geral, concluindo-se com as considerações finais, as quais buscam traduzir os esforços da pesquisa.

Neste sentido, busca-se, então, colaborar para que a escola e seus agentes reconheçam-se como atores e atrizes não-coadjuvantes, mas como protagonistas inseridos no processo de proteção e promoção dos direitos humanos de nossas crianças e adolescentes, seus alunos e suas alunas, especialmente.

1

Violência sexual contra crianças e adolescentes: tecendo os fios do tecido teórico

> O sexo de meu pai sobre o meu priva-me de toda humanidade, eu já não existo. É ele que comanda meus gestos, não posso resistir, já estou morta. Rouba-me os comandos do meu cérebro. Já não sei mais dizer não a um homem. Basta uma palavra, um olhar de autoridade para eu me tornar obediente, dócil, submissa. Sou prisioneira do desejo do Outro, presa fácil, sem defesa.
>
> Eva Thomas (1986, p. 144) sobrevivente de violência sexual incestuosa.

O desafio de desenvolver uma pesquisa que envolve um fenômeno tão reconhecidamente complexo como a violência – e neste caso a violência sexual – exige, antes de qualquer outra reflexão e análise, que se apresentem os referenciais a partir dos quais o fenômeno será abordado, sob pena de se incorrer em grave falta: a ausência de uma lente teórica pela qual se vai tentar observar o objeto de estudo. Assim, expõem-se, a seguir, os referenciais teóricos considerados na presente pesquisa e que, como tais, fundamentam as reflexões nela desenvolvidas.

1.1 Violência sexual contra crianças e adolescentes: do que se trata?

1.1.1 Contextualização conceitual.

Entende-se por conceito, "idéias gerais e abstratas, desveladas pela operação intelectual de abstração, e que permitem construir teoria sobre o fenômeno estudado", conforme analisa Faleiros (2000, p. 41). Entretanto, nesta pesquisa não se busca desenvolver uma teoria acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, mas apresentarem-se elementos conceituais já teorizados no sentido de colaborar para uma melhor análise do objeto estudado.

Ademais, reitera-se, a violência é um fenômeno complexo. Polissêmico, seu conceito possibilita múltiplas abordagens: sociológica, antropológica, etnológica, psicológica, dentre outras. Assim, a cada novo contexto ou perspectiva, um conceito diferente.

As acepções mais comuns de violência estão dicionarizadas, tais como em Houaiss (2009), em que violência é "ação ou efeito de empregar força física ou intimidação moral contra alguém; exercício injusto ou discricionário de força ou de poder; constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação, opressão, tirania".

Abramovay (2004, p. 94) inclui outras acepções:

> Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de "acidentes", além das diversas formas de agressão sexual. Compreendendo-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

Tavares dos Santos (*apud* ZALUAR & LEAL, 2001, p.148) inclui a idéia de abuso de poder no conceito de violência: "excesso

de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero, ou raça – mediante uso da força ou coerção [...]".

Almeida (2001, p. 24), por sua vez, conceitua violência, de forma ampla, como sendo "ação intencional (de um indivíduo ou grupo) que provoca uma modificação prejudicial no estado psicofísico da vítima (pessoa ou grupo de pessoas)".

O Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), adota a definição de violência contra criança como

> o uso intencional da força ou poder físico, em forma de ameaça ou efetivamente, contra uma criança, por um indivíduo ou grupo, que prejudica ou tem grandes probabilidades de prejudicar a saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade da criança.

Seja qual for a definição adotada, resta confirmada a idéia de que a violência é multicausal e multifatorial, ou seja, reclama para sua explicação conceitual diferentes causas e fatores diversos, exigindo-se sempre abordagens transdisciplinares.

A violência sexual, como tipo específico da violência, exige igualmente esforço teórico transdisciplinar para o desenvolvimento de seus conceitos e características. Uma breve análise do material bibliográfico mais usualmente disponível revela uma imprecisão terminológica, ou seja, o fenômeno da violência sexual, especialmente contra crianças e adolescentes, é denominado por diferentes termos, tais como *maus tratos, abuso sexual*, *exploração sexual*, dentre outros.

O termo *maus tratos* é o mais habitualmente utilizado para se referir à violência geral praticada contra crianças e adolescentes. Todavia, essa expressão não parece ser a mais adequada para o objeto do presente estudo, eis que, além de demasiadamente ampla, faz supor que aos *"**maus** tratos"* se contrapõem os *"**bons** tratos"*, ou seja, refere a uma concepção *moralista*, quando a violência sexual, tipo específico, em especial, transborda tal âmbito.

O termo *abuso sexual* é o mais comum para denominar as práticas de violência *sexual* contra crianças e adolescentes. Todavia, também não parece ser o mais indicado para o presente estudo. Faleiros (2000, p. 14) indica que "há críticas ao uso do termo abuso sexual, tradução do inglês *sexual abuse*, pois no mesmo estaria implícito que há um uso (sexual) permitido de crianças e adolescentes por adultos". E complementa que alguns autores "identificam o abuso como mau uso ou uso excessivo, como ultrapassagem de limites, como um *"surplus"* de poder" (FALEIROS, 2000, p.14).

Exploração sexual, por sua vez, é caracterizada por sua natureza predominantemente econômica, comercial, mercantil, numa relação sexual mediada quase sempre pelo dinheiro ou pela "troca de favores". Refere-se mais usualmente ao trabalho sexual infanto-juvenil autônomo ou agenciado, ao turismo sexual, à prostituição comercial, ao tráfico para fins de exploração sexual e à venda de *serviços sexuais*.

Faleiros (2000, p. 20) tecendo considerações sobre os conceitos supramencionados, explica:

> Violência é a *categoria explicativa* da vitimização sexual; refere-se ao processo, ou seja, à natureza da relação (de poder) estabelecida quando do abuso sexual.
> Abuso sexual é a *situação* de uso excessivo, de ultrapassagem de limites: dos direitos humanos, legais, de poder, de papéis, de regras sociais e familiares e de tabus, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe, compreende, pode consentir e fazer.
> Maus tratos é a *descrição empírica* do abuso sexual; refere-se a danos, ao que é feito/praticado/infringido e sofrido pelo vitimizado, ou seja, refere-se aos *atos e conseqüências* do abuso.

Assim, violência sexual, abuso sexual e maus tratos não são expressões equivalentes, sinônimas, mas epistemologicamente distintas, por isto, adota-se, no presente estudo, a expressão *violência sexual* eis que "é importante reter que a *categoria violência é um elemento constitutivo/conceitual, e, portanto,*

explicativo, de todas as situações em que crianças e adolescentes são vitimizados sexualmente" (FALEIROS, 2002, p. 18).

A Associação Brasileira Multidisciplinar de Proteção à Criança e ao Adolescente – ABRAPIA (1992) considera abuso sexual como:

> Situação em que uma criança ou adolescente é usado para gratificação de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, baseado em uma relação de poder e incluindo desde manipulação da genitália, mama ou ânus, exploração sexual, "voyeurismo", pornografia, exibicionismo, até o ato sexual com ou sem penetração, com ou sem violência.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2001) e o Ministério da Saúde (2001), por outro lado, assim conceituam violência sexual contra crianças e adolescentes:

> Todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicossexual mais adiantado que a criança ou o adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Estas práticas eróticas e sexuais são impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, por ameaças ou pela indução de sua vontade. Podem variar desde atos em que não existam contato sexual aos diferentes tipos de atos com contato sexual sem ou com penetração. Engloba ainda a situação de exploração sexual visando a lucros como prostituição e pornografia.

Shine (2003, p. 233-234), visitando vários autores nacionais e estrangeiros, apresenta a seguinte síntese conceitual:

> Tetelbom, Quinalha, Defavery e Zavaschi (1991), um grupo de psiquiatras e pediatras, definem abuso sexual como "esposição de uma criança a estímulos sexuais inapropriados para sua idade, seu nível de desenvolvimento psicossocial e seu papel na família" (cf. Luther e Price, 1980 e Ellerstein e Canavan, 1980). Fuks (1980), psicanalista paulista, afirma que "o abuso sexual infantil supõe uma relação de poder sobre as crianças para a gratificação sexual de um adulto ou de outra criança significativamente

> maior. O fator que o define é a relação de poder e a incapacidade das crianças em dar um consentimento informado". [...]

Azevedo & Guerra (1989, p. 42), por sua vez, propõem um conceito amplo, concedendo violência sexual contra crianças e adolescentes como sendo

> Todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa.

Por ser mais genérica, esta conceituação tem a vantagem de abranger os diversos tipos de violência sexual, incluindo todo o espectro de atos sexuais, com contato físico (carícias, beijos, cópulas orais, anais, vaginais) ou sem contato físico (voyerismo, exibicionismo), que podem se configurar com ou sem emprego de força física, bem como praticada por diversos sujeitos (heterossexuais, homossexuais, adultos ou adolescentes, geralmente parentes), cuja finalidade é sempre o prazer do agressor, servindo, pois, de suporte ao presente estudo.

1.1.2 Caracterizando a violência sexual.

A violência sexual está sempre vinculada a uma relação de poder autoritária, de dominação, de subordinação hierárquica das crianças e adolescentes em relação aos adultos. Saffioti (*In* AZEVEDO & GUERRA, 1989, p. 50) explica:

> A sociedade ocidental é androcêntrica e adultocêntrica. A relação de dominação-exploração que se estabelece entre o homem, de um lado, e a mulher e a criança, de outro lado, é uma relação de poder. O adulto em geral, independentemente de seu sexo, detém poder sobre a criança. Quer se trate de pai ou mãe, de avô ou avó, independentemente do grau de correção de suas ordens e argumentos, a criança deve submeter-se aos desígnios dos adultos. Muitas vezes a criança tem suficiente discernimento para

> verificar a incorreção da ordem que lhe dá o adulto. Todavia, segundo as normas sociais, não lhe cabe discutir tal ordem, uma vez que o adulto pode não ter razão, mas tem sempre autoridade.

Ademais, não se restringe às classes sociais mais vulnerabilizadas e ocorre com mais freqüência no âmbito doméstico, atingindo, principalmente, as meninas, conforme Azevedo & Guerra (1989, p. 43 e 44):

> - trata-se de um fenômeno que não é caudatário do sistema de estratificação social e do regime político vigente numa dada sociedade. Por outras palavras: (...) não pode ser dito um fenômeno característico da pobreza. Já há suficiente evidência empírica para suportar a afirmação de que não há nenhuma etnia, nenhum credo religioso, nenhuma classe social que esteja imune a sua ocorrência;
>
> - trata-se de um fenômeno que, embora não se restrinja ao lar, tem nele sua origem e sua ecologia privilegiada;
>
> - trata-se de um fenômeno que pode reproduzir-se em termos de um verdadeiro ciclo de violência.;
>
> - trata-se de um fenômeno que, embora vitimize meninos, tem na mulher-criança sua vítima mais freqüente.

De outra maneira, observa-se que sua ocorrência é mais facilmente caracterizada numa perspectiva relacional, promovendo-se a corrosão de sentimentos e papéis sócio-afetivos, como indica Faleiros (2000, p. 19, 20):

> Conceituar a violência sexual contra crianças e adolescentes implica compreender a natureza do processo que seu caráter sexual confere a este tipo de violência, ou seja, que a mesma:
>
> - deturpa as relações sócio-afetivas e culturais entre adultos e crianças/adolescentes ao transformá-las em relações genitalizadas, erotizadas, comerciais, violentas e criminosas;

- confunde, nas crianças e adolescentes violentados, a representação social dos papéis dos adultos, descaracterizando as representações sociais de pai, irmão, tio, professor, religioso, profissional, empregador, quando violentadores sexuais; o que implica a perda de legitimidade e da autoridade do adulto e de seus papéis e funções sociais;
- inverte a natureza das relações adulto/criança e adolescente definidas socialmente, tornando-as desumanas em lugar de humanas; desprotetoras em lugar de protetoras; agressivas em lugar de afetivas; individuais e narcisistas em lugar de solidárias; dominadoras em lugar de democráticas; dependentes em lugar de libertadoras; perversas em lugar de amorosas; desestruturadoras em lugar de socializadoras;
- confunde os limites intergeracionais.

Tais características colaboram para a configuração do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes e também contribuem para a construção de seus modelos explicativos. Assim, indicados os principiais caracteres da violência sexual contra crianças e adolescentes, pode-se igualmente indicar seus principais sinais de alerta.

1.1.3 Os sinais de alerta.

A violência sexual manifesta-se em uma multiplicidade de situações, tais como *penetração oral, anal ou genital, carícias não desejadas, exposição à material pornográfico, exibicionismo e masturbação forçados, uso de linguagem erotizada, em situação inadequada, ser forçado a ter ou presenciar relações sexuais com outras pessoas, telefonemas obscenos, voyeurismo, estupro*, dentre outras.

Assim, os sinais de alerta variam conforme o tipo de violência. No presente trabalho, apresentam-se os principais sinais de ocorrência de violência sexual contra crianças e adolescentes, destacando-se que nenhum destes sinais é específico desse fenômeno, e que sua ocorrência isolada pouco ou nada significa.

Azevedo & Guerra (1997), Ippolito (2003), Sadigursky (1999) e Abreu (1997) apontam o seguinte conjunto de indicadores na conduta da criança e do adolescente, os quais chamam a atenção como indícios de que estes podem estar sofrendo violência sexual:

1.1.3.1 Sinais corporais:

- Enfermidades psicossomáticas, as quais são uma série de problemas de saúde sem aparente causa clínica, tais como dor de cabeça, erupções na pele, vômitos e outras dificuldades digestivas, que têm, na realidade, fundo psicológico e emocional;
- Doenças sexualmente transmissíveis (DST`s, incluindo AIDS), diagnosticadas através de coceira na área vaginal, infecções urinárias, ou odor vaginal, corrimento ou outras secreções vaginais e penianas e cólicas intestinais;
- Infecções urinárias de repetição sem etiologia definida;
- Dificuldade de engolir devido à inflamação causada por gonorréia na garganta (amídalas) ou reflexo de engasgo hiperativo e vômitos (por sexo oral);
- Dor, inchaço, irritações, assaduras, hematomas, lesão ou sangramento nas áreas da vagina ou ânus a ponto de causar, inclusive, dificuldade para caminhar e sentar;
- Canal da vagina alargado, hímen rompido e pênis ou reto edemaciados ou hiperemiados;
- Baixo controle dos esfíncteres, constipação ou incontinência fecal;
- Sêmen na boca, nos genitais ou na roupa;
- Roupas íntimas rasgadas ou manchadas de sangue;
- Gravidez precoce ou aborto;
- Ganho ou perda de peso, visando afetar a atratividade do agressor;
- Traumatismo físico ou lesões corporais, por uso de violência física.

1.1.3.2 Sinais no comportamento:

1.1.3.2.1 Comportamento / sentimento:

- Medo ou mesmo pânico de certa pessoa ou um sentimento generalizado de desagrado quando a criança é deixada sozinha em algum lugar com alguém;
- Medo do escuro ou de lugares fechados;
- Mudanças extremas, súbitas e inexplicadas no comportamento, tais como oscilações no humor;
- Mal-estar pela sensação de modificação do corpo e confusão de idade;
- Regressão a comportamentos infantis, tais como choro excessivo sem causa aparente, enurese, chupar dedos;
- Tristeza, abatimento profundo ou depressão crônica;
- Fraco controle dos impulsos e comportamento autodestrutivo ou suicida;
- Baixa auto-estima e excessiva preocupação em agradar os outros;
- Vergonha excessiva, inclusive de trocar de roupa na frente de outras pessoas;
- Culpa e autoflagelação;
- Ansiedade generalizada, comportamento tenso, sempre em estado de alerta, fadiga;
- Comportamento destrutivo, agressivo, raivoso, principalmente dirigido contra irmãos e um dos pais não incestuosos;
- Alguns podem ter transtornos dissociativos na forma de personalidade múltipla.

1.1.3.2.2 Sexualidade:

- Interesse ou conhecimento súbitos e não usuais sobre questões sexuais;

- Expressão de afeto sensualizada ou mesmo certo grau de provocação erótica, inapropriado para uma criança;
- Desenvolvimento de brincadeiras sexuais persistentes com amigos, animais e brinquedos;
- Masturbar-se compulsivamente;
- Relato de avanços sexuais por parentes, responsáveis ou outros adultos;
- Desenhar órgãos genitais com detalhes e características além de sua capacidade etária.

1.1.3.2.3 Hábitos, cuidados corporais e higiênicos:

- Abandono de comportamento infantil, dos laços afetivos, dos antigos hábitos lúdicos, das fantasias, ainda que temporariamente;
- Mudança de hábito alimentar – perda de apetite (anorexia) ou excesso alimentar (obesidade);
- Padrão de sono perturbado por pesadelos frequentes, agitação noturna, gritos, suores, provocado pelo terror de adormecer e sofrer abuso;
- Aparência descuidada e suja pela relutância em trocar de roupas;
- Resistência em participar de atividades físicas;
- Frequentes fugas de casa;
- Prática de delitos;
- Envolvimento em prostituição infanto-juvenil;
- Uso e abuso de substâncias como bebidas alcoólicas e outras drogas.

1.1.3.2.4 Frequência e desempenho escolar:

- Assiduidade e pontualidade exageradas, quando ainda frequenta a escola. Chega cedo e sai tarde da escola,

demonstrando pouco interesse ou mesmo resistência em voltar para casa após a aula;
- Queda injustificada na frequência escolar;
- Dificuldade de concentração e aprendizagem, resultando em baixo rendimento escolar;
- Não participação ou pouca participação nas atividades escolares.

1.1.3.2.5 Relacionamento social:

- Tendência ao isolamento social, com poucas relações com colegas e companheiros;
- Relacionamento entre crianças e adultos com ares de segredo e exclusão dos demais;
- Dificuldade de confiar nas pessoas a sua volta, especialmente nos adultos que lhe são próximos;
- Fuga de contato físico.

Além dos *sinais de alerta* especialmente verificáveis nas condutas das crianças e adolescentes vitimizados, as pesquisadoras supramencionadas também apontam um conjunto de indicadores nas condutas dos *pais ou responsáveis* (eventuais agressores sexuais) e que merecerem observação atenta, posto indicarem possíveis práticas de violência sexual no âmbito doméstico, a saber:

- O agressor tende a ser extremamente protetor, zeloso ou possessivo com a vítima, ou extremamente distante;
- Afirma que a vítima é má, culpada por problemas que ocorrem na família;
- Defende comportamentos severos ou não coloca limites (permissividade excessiva);
- Trata a vítima com privilégios, como uma forma sutil de obrigá-la ao silêncio;

- Crê no contato sexual como única forma de manifestação de afeto e amor;
- Acusa a vítima de promiscuidade e sedução;
- Faz ameaças, chantagens, impedindo que a criança ou adolescente saia de casa ou tenha amigos;
- Comporta-se de forma insinuante, sedutor, especialmente com crianças e/ou adolescentes;
- Oferece explicações não convincentes sobre as lesões que a vítima apresenta;
- Pode possuir antecedentes de violência física ou sexual na infância;
- Possui baixa auto-estima;
- É desleixado com a higiene e aparência pessoal;
- Abusa de álcool e/ou outras drogas.

O conhecimento e a observância dos sinais de alerta colaboram diretamente com a tarefa de identificar e denunciar a violência, papel que deve ser exercido por todos, geralmente, e pela escola, especialmente.

1.1.4 A dinâmica da violência sexual.

As atividades sexuais envolvendo crianças e adultos seguem, geralmente, uma dinâmica caracterizada em cinco etapas, quais sejam, a etapa do envolvimento; a etapa da interação sexual; a etapa do sigilo ou segredo, a etapa da revelação e a etapa da negação (VIEIRA e ABREU, 1997, p. 112-115):

Na fase do envolvimento:

> O perpetrador começa a buscar o acesso à criança através de estratégias de sedução – recompensa, possivelmente apresentando atividades como se fossem jogos ou algo "especial e divertido". Quanto mais hábil for o perpetrador, menos ameaças serão utilizadas para induzir a "aquiescência".

Vieira e Abreu também registram que o uso da força e ameaças podem ocorrer, nesta fase, no contexto de uma família violenta, como forma de forçar o envolvimento sexual. As autoras confirmam, neste contexto, que é na fase da interação sexual que a dignidade sexual da criança é diretamente violada, pois seu corpo passa a ser objeto de prazer do agressor, seja através de toques que vão gradativamente progredindo para outras formas de contato mais íntimas, como carícias, beijos, sexo oral, dentre outros, seja por atos sexuais com penetração.

Na fase do sigilo, o agressor usa seu poder para manter a criança em silêncio, geralmente um silêncio sob ameaças, para manter-se impune, como exemplificam as autoras supramencionadas:

> As ameaças podem ser usadas para reforçar o sigilo. [...]
> Algumas ameaças não incluem violência física. Por exemplo, a ameaça de irritação de uma terceira pessoa ("se você contar à mamãe ela ficará muito zangada!"). A separação é uma forte ameaça ("se você contar para alguém, vão te mandar embora"). De auto prejuízo ("se você contar para alguém, eu me mato"). De fazer mal a outra pessoa ("se você contar para alguém, eu machuco sua irmã"). Finalmente a ameaça pode conter violência contra a criança ("se você contar a alguém, eu te machuco ou te mato").

A fase da revelação caracteriza-se pela quebra do silêncio, seja pela própria vítima que decide contar a alguém, rompendo o segredo, seja por outra pessoa que, observando os sinais de alerta, consegue desvelar a violência e iniciar a sua interrupção.

Por fim, a fase da negação da violência, seja por parte do agressor ou mesmo da própria família, como também informam Vieira e Abreu (1997, p. 115):

> Os familiares provavelmente reagirão tentando suprimir a publicidade, as informações e a intervenção após a revelação.
> Isto pode acontecer em razão dos responsáveis pela criança/adolescente se sentirem culpados pelo abuso sexual do(a) seu (sua) filho(a) [...]

> A supressão poderá ser ainda mais intensa quando o abuso ocorre dentro do circulo familiar. O próprio perpetrador tentará pressionar a criança/adolescente ou qualquer outro membro da família para que a queixa seja retirada. Muitas vezes, além do perpetrador, outras pessoas da família também pressionam a criança/adolescente com ameaças e isolamento afetivo, por medo da pessoa que sustenta a família, do prestígio do parceiro/parceira, etc.

Assim, apresentados os conceitos, as principais características, os sinais indicadores que alertam para as possíveis situações de violência sexual contra crianças e adolescentes e a dinâmica desenvolvida neste contexto de violências, importa igualmente apresentar referências estatísticas capazes de revelar traços do *rosto* desse fenômeno tão hediondo, rompendo-se o mito de sua raridade.

1.2 Violência sexual contra crianças e adolescentes: um retrato 3x4 em preto e branco

1.2.1 Uma fotografia quase global

No mundo inteiro, a enorme frequência e gravidade das situações diversas de violências praticadas contra crianças e adolescentes vêm mobilizando profissionais de diversas áreas. A violência sexual, especialmente aquela que atinge pessoas tão vulnerabilizadas, vem assumindo índices assustadores naqueles países que já se organizaram para o recebimento de denúncias e que mantêm pesquisas sistemáticas.

Nos Estados Unidos, por exemplo, são registrados anualmente cerca de 300 mil casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Na França, morrem 400 crianças por ano vítimas dos próprios pais. Acredita-se que, para cada 20 situações de violência, somente uma é registrada (MONTEIRO FILHO, 1997, p. 05).

A Organização Mundial de Saúde - OMS (2006) estima que 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos abaixo de 18 anos foram forçados a manter relações sexuais ou sofreram outras formas de violência sexual que envolveu contato físico em 2002. E estimativas da Organização Internacional do Trabalho – OIT indicam que, em 2000, 1,8 milhões de crianças e adolescentes se envolveram com a exploração sexual e a pornografia.

A literatura científica tem relatado múltiplos casos de contatos sexuais forçados com crianças e adolescentes. Os estudos de Seabra (a*pud* SADIGURSKY,1999, p. 61), por exemplo, mostraram que 15% das vitimizações em crianças e adolescentes ocorreram com pessoas estranhas à família, mas em 80% dos casos as crianças conheciam os seus agressores e, em 68%, tais agressores eram membros da família. Azevedo & Guerra (1997) informam que os casos de violência sexual são mais comuns na faixa etária entre 7 e 14 anos, porém, mais de um terço das notificações envolvem crianças de cinco anos ou menos.

O Laboratório de Estudos da Criança – LACRI, da USP (UNICEF, 2006, p. 17), estima que 20% das mulheres e 10% dos homens teriam sido vítimas de violência sexual antes dos 18 anos. Em 2001, por recomendação do Comitê dos Direitos das Crianças, a Assembléia Geral da ONU solicitou ao Secretário Geral que promovesse um estudo detalhado sobre a violência contra as crianças. Em fevereiro de 2003, o Secretário Geral da ONU designou o brasileiro Paulo Sérgio Pinheiro para dirigir o estudo solicitado, cujo relatório foi apresentado à ONU em agosto de 2006, indicando que:

> Num resumo de estudos realizados em 21 países (principalmente países desenvolvidos), de 7 a 36 por cento das mulheres e de 3 a 29 por cento dos homens relataram ter sido vítimas de violência sexual na infância e a maioria dos estudos observou que meninas sofreram abusos numa proporção 1,5 a 3 vezes mais alta que meninos. Na maioria dos casos, o abuso ocorreu dentro do círculo familiar. Da mesma maneira, num estudo multipaíses realizado

> pela OMS envolvendo países desenvolvidos e em desenvolvimento, entre 1 e 21 por cento das mulheres relataram que haviam sofrido abuso sexual antes de completarem 15 anos, na maioria dos casos por parte de parentes do gênero masculino que não eram o pai ou o padrasto (PINHEIRO, 2006, p. 15).

Diante do cenário descrito pelo estudo referido, a ONU reconheceu a gravidade das violências praticadas contra crianças e adolescente, confirmando-se que:

> Se reconoce em el estúdio que la violência contra los niños afecta a todos los países y no conoce fronteras sociales, culturales, religiosas ni étnicas, siendo um fenômeno muy difundido, oculto em gran medida y com frecuencia condonadao por la sociedad. Además, la violência contra los niños tiene efectos emocionales y de la salud graves sobre los niños que duran toda da vida; socava el desarollo y la capacidad de aprendizaje de los niños, inhibe las relaciones positivas, ocasiona traumas y depressión y com frecuencia conduce a conductas de riesgo y agressivas.

Em seguida, e em face de tal constatação, o Secretário Geral da ONU anunciou a designação da Sra. Marta Santos Pais, de Portugal, para o cargo de Representante Especial Sobre a Violência Contra as Crianças[1], a qual deve atuar como defensora mundial, independente e de alto nível com o objetivo de promover a prevenção e a erradicação de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes.

1.2.2 Uma fotografia local.

No Brasil, ainda faltam pesquisas nacionais especializadas, sistematicamente realizadas. Neste sentido, Saffioti (1997, p. 35) confirma que:

[1] Resolução 62/141 da Assembléia geral da ONU.

> Sobre este fenômeno não se conta com dados globais no Brasil. Obviamente, está-se pensando no abuso sexual denunciado e não no praticado. Mesmo assim, porém, há dois fatores que tornam impossível o esboço de um quadro nacional: de um lado, a precariedade do registro da ocorrência tanto no que respeita à relação entre vítima e agressor, quando no que tange à descrição dos fatos e suas circunstâncias e, de outro, a ausência de um levantamento global destes registros.

No entanto, a autora referida (1997, p. 35/38) recorre aos dados da Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI, realizada em 1992, destinada a investigar as violências contra as mulheres, para demonstrar que:

> Se, de acordo com os dados da CPI, mais da metade dos estupros ocorre no seio da própria família, que se pode pensar dos atos libidinosos que não ultimam a penetração vaginal, definidora do estupro?
> [...]
> Pode-se, pois, afirmar, sem grande margem de erro, que praticamente todos os estupros intrafamiliares são perpetrados contra menores.
> [...]
> Dadas as características de segredo de família apresentadas pelo abuso incestuoso, este é um fenômeno coberto por um pesado e espesso véu.

Ainda com base nos dados da CPI, pode-se verificar um *perfil* da vitima, principalmente crianças:

> A faixa etária de maior incidência deste fenômeno, segundo este levantamento, era a de 7 a 10 anos (32,7%). A segunda preferência recaía sobre as crianças entre 11 e 13 anos (28,6%). Isto é, mais de 60% dos abusos atingiram crianças entre 7 e 13 anos de idade [...] A preferência por crianças aponta para o abuso sexual enquanto afirmação de poder e não como resultado de uma pulsão sexual irreprimível. Mais uma informação que corrobora este argumento consiste na maior incidência do abuso sexual contra crianças de até 6 anos (20,2%) quando comparada

> à presença do fenômeno na faixa de 14 a 18 anos (18,5%) (SAFFIOTI, 1997, p. 39).

Pode-se, igualmente, constatar algumas referências quanto aos agressores, confirmando-se sua proximidade com as vítimas:

> [...] o pai em 41,6% dos casos, o padrasto com uma incidência de 20,6%, o tio com 13,9%, primo com 10,9%, distribuindo-se o restante entre irmão: 3,8%; cunhado: 3,8%; companheiro da mãe: 2,1%; avô: 1,7%; concunhado: 0,4%; sobrinho do padrasto: 0,4%; tio-avô: 0,4%; madrasta: 0,4%.

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República divulgou Relatório de Pesquisa no qual constata denúncias de práticas de violência sexual contra crianças e adolescentes em quase 1.000 (mil) municípios brasileiros (SEDH, 2005).

E o Disque Denúncia Nacional de Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes[2], por sua vez, em seu Relatório Geral 2010 (SEDH, 2010), confirma o recebimento mais de 2,4 milhões de atendimentos, tendo recebido e encaminhado mais de 130 mil denúncias, em mais de 4.800 municípios, de todos os estados brasileiros, no período de maio de 2003 a julho de 2010.

---

[2] O serviço Disque Denúncia Nacional de Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescente é um serviço que recebe, encaminha e monitora denúncias de violência contra crianças e adolescentes recebidas de todos os estados brasileiros. Foi criado em 1997, sob a coordenação da Associação Brasileira Multidisciplinar de Proteção à Criança e ao Adolescente (Abrapia). Em maio 2003, o serviço foi trazido para o Governo Federal, sendo coordenado e executado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em parceria com a Petrobrás e o Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes (Cecria). O serviço atende a uma diretriz estabelecida no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes de 2000 de estabelecer um canal de comunicação entre a população e o Governo Federal, para a recepção, encaminhamento e monitoramento das denúncias de violência contra crianças e adolescentes, buscando interromper a situação revelada e subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para a proteção de crianças e adolescentes. O Disque 100 funciona diariamente de 8h às 22h, inclusive finais de semana e feriados, recebendo denúncias anônimas e garantindo o sigilo. As denúncias podem ser feitas de todo o Brasil através de discagem direta e gratuita para o número 100 (SEDH, Relatório Geral, 2010).

Segundo o Relatório supramencionado, das 214.689 vítimas com sexo informado nas denúncias, 62% são do sexo feminino e 38% do sexo masculino. Entretanto, quando se trata de violência sexual, o percentual para o sexo feminino sobe para 82%, demonstrando que a violência sexual aqui é tão freqüente quanto nos países do chamado Primeiro Mundo e revelando ser esse um problema público de grandes proporções (SEDH, 2005).

No Piauí, informação produzida pelo Projeto Sentinela[3], em Teresina, registrou 255 casos de abuso sexual e 121 casos de exploração sexual, somente durante o período de 2002 a 2004, nesta cidade.

O Conselho Tutelar[4] de Teresina, por sua vez, registrou 74 casos de situações de violência sexual envolvendo crianças e adolescentes, no ano de 2003, demonstrando, assim, que a violência sexual não pode ser ignorada pelos profissionais de educação, em seu âmbito de atuação. Todavia, nas duas entidades de atendimento mencionadas não constam registros, nos períodos indicados, de que os casos tenham como fonte de denúncia, encaminhamento ou notificação os sujeitos integrantes da comunidade escolar, fazendo parecer que a violência sexual não está visível, também, no espaço da escola.

Pinheiro (2006, p. 09) colabora para o entendimento acerca dessa invisibilidade da violência:

> [...] No entanto, grande parte da violência contra crianças continua camuflada por muitas razões. Uma delas é o medo: muitas crianças têm medo de denunciar incidentes de violência contra elas. O medo está estreitamente relacionado ao estigma freqüentemente associado a denúncias de violência,

[3] O PROJETO SENTINELA é um programa de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência sexual (bem como às suas famílias), implementado pelo Governo Federal em parceria com a Prefeitura Municipal de Teresina e pela Ação Social Arquidiocesana – ASA. Os dados foram extraídos do Relatório de Casos Atendidos em 2002/2004.

[4] O CONSELHO TUTELAR é o órgão previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente com a missão de zelar pelo cumprimento de todos os direitos previstos em seu conteúdo. Os dados foram extraídos do Relatório de Atividades de 2003.

> particularmente em locais onde a "honra" da família é mais valorizada do que a segurança e o bem-estar das crianças.
> [...]
> A violência também é invisível porque crianças ou adultos não dispõem de mecanismos seguros ou confiáveis para denunciá-la. Em algumas partes do mundo, as pessoas não confiam na polícia, nos serviços sociais ou em outras autoridades; em outras, particularmente em áreas rurais, não há nenhuma autoridade acessível à qual elas possam denunciar atos de violência.

Ademais, deve-se ainda considerar que a violência denunciada é apenas a "ponta do iceberg das incontáveis agressões cometidas contra crianças e adolescentes em qualquer sociedade" (AZEVEDO & GUERRA, 2006).

Diante desse retrato pode-se verificar que se está mais perto da violência sexual do que se gostaria e ela é mais extensa do que se pensa, bem como se pode ainda perceber o tamanho do "silêncio", muitas vezes compartilhado pela escola. Este silêncio parece encontrar raízes em fontes históricas e filosóficas, as quais devem ser visitadas

1.3 Um breve inventário histórico-filosófico sobre a infância

Há diversas idéias, crenças, discursos, concepções e acepções de/sobre *infância*. E diferentes áreas do conhecimento ocupam-se de seu estudo, com destaque para a psicologia, a biologia, a psicanálise e a pedagogia, as quais se dedicam, com mais freqüência, a percorrer caminhos em busca de desenvolver formulações teóricas sobre seus sentidos e significados.

No entanto, tais tentativas, geralmente, confirmam-se como um discurso *sobre ela*, *externo, de fora*. Neste sentido, Lajolo (2009, p. 229) dispõe que:

> Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas

> daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d`aquele que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*.
> [...]
> Assim, por não falar, a infância *não se* fala e, *não se falando*, não se ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, consequentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheiros, a infância é sempre definida *de fora*.

Assim, confirma a autora (idem, p. 230) "não se estranha, portanto, que esse silêncio que se infiltra na noção de infância continue marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação".

Freitas (2009, p. 253), nesta direção, também assevera que:

> Habitualmente, a relação tormentosa entre a criança e a sociedade é objeto de estatísticas alarmantes acerca das precariedades que assolam os universos infantis no mundo todo. Entretanto, uma questão ausente das estatísticas deve ser trazida ao debate e discutida com o mesmo grau de seriedade que as questões econômicas e políticas encarecem. Isso diz respeito ao fato de que as representações da infância muitas vezes voltam-se contra ela, e raramente, atuam em seu favor.

Em verdade, basta um breve passeio nas diferentes e diversas fontes bibliográficas para se perceber que a infância foi tratada de diferentes maneiras em tempos e lugares distintos de nossa história, quase sempre no sentido de sua *negação* ou *coisificação*. Lajolo (2009, p. 232) também colabora para demonstrar, em apertada síntese, as diferentes concepções de infância que circularam:

> [...] primeiro, vendo a criança como um adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois ... Fomos acreditando sucessivamente que a criança é a *tabula rasa* onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, ou ainda que as crianças do sexo feminino já nascem carentes do pênis que não têm, ou então tudo isso, ou nada disso, ou então ou então ou então.

E, em seguida, explica:

> Se o conjunto de idéias e crenças sobre a infância, quando lido em seqüência, soa como uma divertida ciranda de contradições, é admirável observar que, não obstante a contradição, todas estas crenças (conhecimentos?) subsistiram. Por quê? Talvez porque funcionaram, isto é, porque construíram, para a infância de que falavam, uma representação adequada tanto aos pressupostos da disciplina no bojo da qual tal conhecimento (crença?) foi formulado, quanto adequada às expectativas que, em face da infância, alimentava a comunidade onde se produziram e pela qual circula(va)m os saberes em causa.

Sendo assim, antes de se identificar as posturas da escola diante de uma forma tão complexa e terrível de violência e de se questionar acerca de seus papeis, suas providências, seus procedimentos e rotinas, suas competências e habilidades, importa investigar que concepções filosóficas e históricas sustentam as representações para a idéia de *infância,* conceito que poderá colaborar para uma compreensão mais profunda sobre o fenômeno em estudo.

Buscar-se-á, nesta etapa, elementos para compreender, *explicar ao invés de apenas descrever* o fenômeno da violência sexual, eis que "a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno". (VYGOTSKY, 1989)

Que representações filosóficas e históricas foram estabelecidas para *infância, (principal objeto da violência)?* Terá a escola – seus agentes – um comportamento filosoficamente

"fossilizado" (VYGOTSKY, 1989) acerca de sua prática docente em face da violência sexual contra seus alunos e alunas? Nesta etapa, considera-se que as idéias histórico-filosóficas sobre *infância* podem estar nas raízes que fundamentam eventuais respostas para tais questionamentos.

Deve-se considerar, por fundamental, que a violência sexual contra crianças e adolescentes não deve ser percebida de forma isolada do seu contexto social, econômico, político e cultural, engendrada em uma estrutura social marcadamente ainda machista, patriarcalizada, adultocêntrica, sexoviolenta e discriminatória, exigente de uma leitura também a partir de uma perspectiva histórico-filosófica, referenciais que podem colaborar para uma investigação mais ampla e adequada. Neste sentido, apresentam-se, a seguir, algumas *vozes* filosóficas e históricas sobre a infância.

1.3.1 A infância em Platão.

Kohan (2005) indica que a infância, embora não fosse para Platão um problema filosófico relevante, esteve presente em seus discursos, seja como *pura possibilidade*, seja como *inferioridade*, seja como *outro desprezado* ou como *material da política*.

Na análise de Kohan (2005, p. 33), a primeira marca que se distingue no conceito platônico de infância é que esta pode ser quase tudo, "é a marca dos sem-marca, a presença de uma ausência". Para o autor, na análise de *A República*, "os diálogos de Platão não estão alheios ao sentido mais primário da infância que a associa a uma etapa primeira da vida humana", destacando que:

> Enquanto primeiro degrau da vida humana, a infância representa também seu caráter de incompleta, sua falta de acabamento. Porém é verdade que, para Platão, a vida humana e o gênero humano como um todo são considerados como incompletos. A natureza dos seres humanos não está dada de uma vez por todas,

> mas vai se constituindo em função de certa educação que a transforma de geração em geração. [...]
> A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela pode ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos. (2005, p. 40)

Ou seja, a infância é considerada apenas como *pura possibilidade*.

Numa outra vertente de sua análise dos discursos platônicos, Kohan (2005) destaca outra visão marcante da infância: a inferioridade. E é em *As Leis*, principalmente, de que Kohan (2005, p. 42,43) afirma extrair tal visão:

> [...]
> A obra em que esse relato aparece mais nítido, e também mais descarnado, é seu último texto, recém referido, As Leis. Ali se afirma que as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprias do homem adulto, e de temperamento arrebatado. As crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir sem seus pastores.
> [...]
> O Ateniense estipula que uma criança, enquanto homem livre que será (no futuro), deve aprender diversos saberes, e enquanto escravo que é (no presente), pode e deve ser castigado por qualquer homem livre que se encontre com ela.

Em *Diálogos*, Kohan (2005, p. 44-48) também identifica a figura da infância como a vergonha, uma metáfora da inferioridade:

> Em muitos outros Diálogos, a infância ocupa um espaço semelhante de inferioridade. [...]
> No *Teeteto*, as crianças são alinhadas com as mulheres e as bestas como exemplos de indivíduos de uma classe que diferem entre si em sua relação com a saúde. Em vários lugares e de diversas formas, Platão diz que as crianças não têm razão, compreensão ou juízo. Por exemplo, para referir-se a um argumento óbvio, simples ou sem importância, muitas vezes afirma-se que é próprio de uma criança; nesses casos, o adjetivo infância é sinônimo de pueril, ingênuo, débil. [...]
> Em suma, nos diferentes sentidos e capacidades físicas e intelectuais que, para Platão, constituem uma pessoa, ele considera a criança inferior...

Evidenciada, pois, a condição de *inferioridade* da infância.

Outra marca identificada por Kohan (2005, p. 55) nos discursos platônicos sobre a infância é a que a considera como *não-importante, acessória, supérflua, depreciada* e, portanto, que não tem lugar na *pólis*. Veja-se:

> [...]
> Assim Sócrates responde a Cálicles com sua mesma moeda: "as crianças são vocês". As crianças são sempre os outros. Esse talvez seja o único ponto em que Sócrates e Cálicles coincidem. Discordam sobre quase tudo: sobre a filosofia, sobre a política, a retórica, o bem, o prazer. Mas em uma coisa coincidem: "as crianças são vocês, os outros". As crianças são a figura do não-desejado, daqueles que não aceitam a "minha" verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação, e por isso deve ser vencido, azotado, expulso da *pólis*. As crianças são, para Sócrates e para Cálicles, portanto, para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis, tà politikà*.

Eis, pois, em síntese, como a infância se configura como "a marca dos sem-marca", "pura possibilidade", um *vir a ser*, o que

ainda *não é*, inferiorizada, subjugada, castigada, corrigida, não-importante, depreciada, o *outro desprezado, na voz de* Platão.

Por fim, Kohan (2005, p. 55-59) destaca que "tanto em *Alcebíades I*, quanto no *Górgias*, *A República* e *As Leis*, as discussões que alcançam a infância e a educação adquirem sentido em função de sua significação política:

> Neste registro, as crianças não interessam pelo que são – crianças -, mas porque serão os adultos que governarão a *pólis* no futuro. [...] Para isso, as educaremos, desde a mais tenra idade. [...] Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma *pólis* que se define, previamente, para eles. As relações entre política e educação são carnais: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a *pólis* tão sonhada.

E Kohan (2005) conclui:

> Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento. Marcas de uma Filosofia da Educação. Marcas que situam a infância em uma encruzilhada entre a educação e a política. Primeiras marcas da infância na Filosofia da Educação. Antigas marcas da infância. Marcas distantes. Primeiras? Antigas? Distantes?

Como se apresenta a seguir, nem *primeiras*, nem assim tão *antigas*, nem mesmo tão *distantes*.

1.3.2 Quando a infância não existe.

O reconhecimento da criança como pessoa humana - sujeito de direitos - parece constitui-se como algo novo no contexto histórico-social da humanidade. A perspectiva da "proteção integral", configurada no final do século XX e no começo do século XXI confronta-se com a histórica negação da humanidade da criança, sua coisificação, sua dominação absoluta ou seu

disciplinamento rigoroso, historicamente perpetuados (FALEIROS, 2007).

Pode-se afirmar, sem vacilações, que a infância foi objeto das mais diversas tentativas de silenciamento e que a história da criança é a história da sua *descoisificação*, de sua *desobjetalização*. DeMause (1991, p. 14) considera que

> a história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressamos na História, mais reduzido o nível de cuidados com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente.

Segundo Ariés (1978) até o século XII não se considerava a infância como uma especificidade e a infância não era sequer representada pela arte medieval, mas, quase sempre as crianças eram representadas como adultos em miniaturas. Ademais, afirma o autor, as crianças pequenas eram de tal maneira insignificantes que nem mesmo eram contadas em face do alto índice de mortalidade e ao mesmo tempo de nascimentos. Não existia nem mesmo o atual pudor frente às crianças a respeito de assuntos sexuais.

É certo que tais perspectivas devem ser relativizadas conforme os diversos grupos sociais, seus diferentes *modus vivendi*, seus respectivos contextos sociais, históricos e culturais, bem como suas múltiplas visões de mundo. Entretanto, parecem consenso as constantes práticas de violências contra crianças e adolescentes ao longo da história.

Delgado (2000, p. 12-13) confirma, por exemplo, que:

> En la primera literatura escrita aparecen com frequencia relatos cuyos protagonistas son los niños abandonados por sus padres em los bosques, em el campo o em outro lugar. A estos niños se lês há llamado *expósitos* a lo largo de la historia. La mayoría de estos niños abandonados debió morir sin dejar rastro.

E comentando as práticas dos fenícios, cartagineses e hebreus, na antiguidade, Delgado (2000, p. 22-23) destaca:

> Los fenícios y sus herederos los cartagineses practicaban sacrifícios humanos, sobre todo de niños, em situaciones excepcionales. Los historiadores de la Antiguedad se escandalizaron por esta "costumbre bárbara llena de infâmia". Cuenta Diodoro Sículo que, cuando Cartago estaba asediada por sus enemigos, em el 310 a.C., inmolaron a um centenar de niños de lãs mejores famílias, al dios Crono, dios que los griegos recordaron como devorador de sus próprios hijos.
> [...]
> Antes de estabelecerse em la tierra prometida, el legislador Moisés tropezó con la perversa costumbre de sacrificar a los niños a los ídolos paganos como rito heredado de los pueblos vecinos. La imagem de Abraham dispuesto a sacrificar a su único hijo Isaac, concebido em su ancianidad y heredero de su nombre, de sus riquezas y, lo que era más importante para El, de lãs promesas de Yavé, se nos hace más comprensible a La luz de uma sociedad que valoraba positivamente el infanticídio como un acto, quizás heróico, de sentido religioso y de sumisión a la divinidad.

No Antigo Testamento encontram-se registros dessas práticas violentas, das mais variadas formas. Para exemplificar, no Segundo Livro de Reis indica-se que o povo hebreu comia os próprios filhos: "Dá-me o teu filho, para o comermos hoje; amanhã comeremos o meu. Cozemos então meu filho e o comemos" (II REIS 6: 26-29). E no Deuteronômio (21: 18-21) destacam-se as providências destinadas aos "filhos incorrigíveis":

> Se um homem tiver um filho indócil e rebelde, que não atenda às ordens de seu pai nem de sua mãe, permanecendo insensível às suas correções, seu pai e sua mãe tomá-lo-ão e o levarão aos anciãos da cidade à porta da localidade onde habitam, e lhes dirão: este nosso filho é indócil e rebelde; não nos ouve, e vive na embriaguez e na dissolução. Então, todos os homens da cidade o apedrejarão até que ele morra".

Práticas "correcionais" e "disciplinares" também se encontram registradas em outros textos bíblicos, tais como em Provérbios (13:24): "Aquele que poupa a vara, quer mal ao seu filho, mas o que o ama, corrige-o continuamente".

DeMause (1974) relata uma longa e horrorosa história de violências praticadas contra crianças, desde os tempos mais antigos até a atualidade. O infanticídio e o abandono eram práticas comuns desde os tempos mais remotos. Práticas sacrificiais estão presentes, segundo ele, desde 7000 a.C, entre celtas, gauleses, escandinavos, egípcios, fenícios, israelitas e babilônios, bem como na Grécia e em Roma. Ainda segundo o autor, o assassinato de crianças era uma prática diária e até o século XVIII, o tempo que os pais dispensavam ao cuidado dos filhos era mínimo.

Na Roma antiga, o *pater famílias* tinha direito de vida e de morte sobre seus filhos (COULANGES, 2004). Tranquilo (1937, p. 165/6), biógrafo dos doze Césares, destacou que Tibério Nero César pervertia sexualmente crianças de tenra idade.

Na Antiguidade e na Idade Média, mesmo considerando que a criança e a infância não eram abordadas diretamente pela história, aparecendo apenas na abordagem a outros tópicos, bem como havendo certa imprecisão quanto ao emprego dos termos "criança" e "infância" (LYMAN, 1974), pode-se confirmar que a caracterização da infância como um estágio específico e valorizado não existia.

Delgado (2000, p. 26-27) também colabora neste sentido, ao comentar sobre tal temática na Grécia arcaica e clássica:

> Hablar del niño griego nos lleva inmediatamente a la infância de los héroes homéricos (...)
> El mundo de los héroes mitológicos cantado por Homero había pasado, si bien continuaba como um buen espejo em el que mirarse y al que imitar. Estos personajes, más legendários que reales, eran héroes adultos, sin infância, educados no por um padre y uma madre, sino por centauros em el bosque. Irrumpen en su pequeña historia colectiva a partir de la muchachez y de la

> juventud, nunca desde la infância. El centauro Quirón recuerda a su alumno Aquiles las vomitonas que le producía el vino que le daba cuando era niño, anécdota problabemente histórica, que indica el afán de los adultos em quemar cuanto antes la etapa infantil considerada inútil y sin valor.

E sobre a criança espartana, Delgado destaca que:

> Nada más triste que um niño en Esparta, si hemos de creer em los mitos que la história nos há suministrado. No existe la família, la vida privada, la liberdad individual. Sólo existe el estado omnisciente, omnipotente y temible, que gobierna mediante el terror y la ejecución, sin control político de ningún tipo.
> [...]
> ?Qué valor podia tener el niño en este ambiente?
> [...]
> Nada más nacer, los niños eran lavados com vino para conocer su resistência. Posteriormente eran examinados por uma comisión de expertos, que dictaminaba si merecia o no la pena dejar vivir al racién nacido. Los débiles y defectuosos eran arrojados a las llamadas Apoyetas (literalmente "expositorios"), sima en las laderas del monte Taigeto. Ni se les ponían fajas ni se atendían sua llantos y miedos em la oscuridad de la noche. Si sobrevivían, les esperaba la vida triste de los cuarteles sometidos a los campeonatos de resistência, a los azotes y al caldo negro de la comida colectiva.
> [...]
> Su máxima gloria consistia em llegar a formar parte de los iguales (homoioi)...

Segundo Ariés (1978) é somente a partir do século XVII que a criança passa a ocupar um novo lugar, conseqüências das diversas transformações sociais e culturais processadas; a conformação da idéia de família, na acepção mais próxima à da moderna; o desenvolvimento do sentimento de infância como inocente e conseqüente necessidade de sua proteção; as novas idéias iluministas em circulação; a industrialização e o acelerado desenvolvimento urbano; a escolarização específica da criança; a ascensão da burguesia comercial, dentre tantas outras

transformações que, apesar das chicotadas e correções humilhantes continuarem, a infância foi "inventada".

No Brasil, a infância é marcada, duramente, pela interminável e indelével violência, pela sua *coisificação*. Segundo Chaves (1995, *apud* GUERRA, 1998), relatos em diversas capitanias indicam que os índios não praticavam castigos físicos para o disciplinamento de seus filhos e que foram os jesuítas, da Companhia de Jesus, que introduziram a aplicação de castigos físicos contra crianças na Colônia.

Castigos diversos, extremamente violentos, com o uso de palmatórias, varas de marmelo com alfinetes nas pontas, cipós, espancamentos sistemáticos, tinham o intuito de disciplinar e corrigir (FREYRE, 1984). Em Casa-grande & Senzala, Freyre (1984, p. 50) registra que "através da submissão do moleque, seu companheiro de brinquedos e expressivamente chamado *leva-pancadas*, iniciou-se muitas vezes o menino branco no amor físico", sendo comum o homem branco "sifilizar" a menina negra. Além disso, as crianças escravas eram costumeiramente estupradas por rapazes brancos, sem que nenhuma ação fosse promovida para inibir e punir os violentadores (NEVES, 1992).

A literatura confirma tais registros de representações, imagens e sentidos de infância em circulação igualmente marcantes. Monteiro Lobato, por exemplo, citado por Lajolo (2009, p. 239/240), em seu conto "Negrinha", narra:

> [...]
> Assim cresceu Negrinha – magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava, com pretexto de que ás soltas reinaria no quintal, estragando as plantas.
> [...]
> O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nela os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse

> motivo. Sua pobre carne exercia para cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço.
> [...]
> Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como gato sem dono.
> [...]

Freitas (2009, p. 259) analisando a obra de Freyre, confirma a permanente situação de violência a que as crianças eram submetidas: "ser criança em qualquer situação significa estar em algum elo da cadeia agressor/agredido com variação e troca circunstancial dos papéis". E para explicar, cita Freyre: "a vítima desse esnobismo dos barões foi o filho. Que judiasse com os moleques e as negrinhas, estava direito; mas na sociedade dos mais velhos, o judiado era ele."

Leite (2009, p. 28), analisando relatos de viagens e memórias de estrangeiros pelo Brasil da escravidão, destaca o seguinte trecho do relato de Thomas Ewbank, em sua passagem pelo Brasil, em 1828, num mercado de escravos:

> Freqüentemente tive a oportunidade de ver senhoras brasileiras nesses mercados. Elas chegam, sentam-se, examinam e apalpam suas aquisições e as levam consigo, com a mais absoluta indiferença. Muitas vezes vi grupos de senhoras bem vestidas comprando escravos com a mesma animação com que as senhoras inglesas fazem compras nos bazares. [...] Senti-me atraído por um grupo de crianças, uma das quais, uma menina, tinha um ar triste e cativante. Ao me ver olhando para ela, o cigano a fez levantar-se dando-lhe uma lambada com uma comprida vara, e lhe ordenou com voz áspera que se aproximasse. Era desolador ver a pobre criança de pé à minha frente, toda encolhida, em tal estado de solidão e desamparo que era difícil conceber como pôde chegar àquela situação um ser que, assim como eu, é dotado de uma mente racional e uma alma imortal. Algumas das meninas tinham um ar muito doce e cativante. Apesar de sua pele escura, havia tanto recato, delicadeza e cordura nos seus modos que era impossível deixar de reconhecer que eram dotadas dos mesmos sentimentos e da

> mesma natureza das nossas filhas. O vendedor preparava-se para colocar a menina em várias posições e exibí-la da mesma maneira como faria com um homem, mas eu declinei da exibição e ela retornou timidamente ao seu lugar, parecendo contente por poder se esconder no meio do seu grupo. [...]

Nos séculos XVIII e XIX o abandono de crianças e o infanticídio eram práticas encontradas entre brancos, negros, inclusive entre índios (LEITE, 2009). Bebês eram deixados nas ruas, em lixeiras, terrenos baldios, nas calçadas, o que provocou a idéia de criação da Roda dos Expostos, um cilindro giratório na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada sem que a autora do ato fosse reconhecida (VENANCIO, 1997).

A grande maioria dessas crianças abandonadas, rejeitadas, eram de origem "ilegítima" e 90% morriam por ausência de cuidados ou por falta de condições da própria Santa Casa. No período republicano as rodas foram sendo transformadas em asilos de "meninos desvalidos", sendo que a última Roda dos Expostos só foi extinta nos anos cinqüenta do século XX (FALEIROS, 2007). Sobre a roda dos expostos. Marcílio (2009, p. 53) dispõe que:

> A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevindo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar o triste sistema da roda dos enjeitados.

E sobre o destino dos expostos, Marcílio (idem, p. 69) indica que "parte considerável deles acabava por morrer, logo após o abandono, por fome, frio ou comidos por animais, antes de poderem encontrar uma alma caridosa que os recolhesse dos caminhos, portas de igrejas ou de casas, praças públicas ou até monturos de lixos".

No regime disciplinar escolástico também se encontram registros de práticas violentas pela própria escola, conforme relata Macêdo (2006, p. 250):

> A história disciplinar, do século XV ao século XVII, nos revela dois aspectos importantes: o primeiro é que se tratava de uma disciplina humilhante, onde o uso do chicote era critério do mestre. Nesse período, o castigo corporal se generalizou e todas as crianças e jovens, independentemente da idade que tivessem, eram submetidas ao mesmo regime disciplinar e igualmente surradas. O segundo aspecto é a dilatação da idade escolar que era submetida ao chicote, inicialmente reservado às crianças pequenas, estendendo-se depois a todos os alunos, até mesmo àqueles que já tinham 20 anos. No ambiente escolar não havia distinção entre crianças e adolescentes e todos partilhavam as humilhações dos castigos corporais.

Além das diversas formas de violências praticadas contra crianças e adolescentes, abandono e rejeição, humilhação e espancamentos, a indigência igualmente marca a história das crianças e adolescentes brasileiros, inclusive durante o século XX, colaborando para a multiplicação dos sofrimentos. Neste sentido, o Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, em 1979, Ano Internacional da Infância, revela que:

> Por detrás da maior parte dos problemas das crianças se tropeça com as desigualdades e pobreza. Os problemas anteriormente assinalados respondem a causas múltiplas que seria perigoso simplificar excessivamente. Sem dúvida, parece claro que a maior parte deles estão, direta ou indiretamente, ligados à pobreza e, portanto, à desigualdade da distribuição dos resultados do desenvolvimento. [...] Porém, todas essas conseqüências empurram por sua vez, para a pobreza. Através das carências infantis, a pobreza se reproduz a si mesma.

Moncorvo Filho (1926, p. 15/16), por sua vez, considerando aspectos voltados à história da pediatria e ao atendimento da

infância empobrecida, divide a história da criança no Brasil em três períodos:

> 1º período (antigo) – de 1500 a 1874 – período em que a criança brasileira teria vivenciado abandono por parte das autoridades públicas, sendo amparadas por instituições religiosas e caritativas;
> 2º período (médio) – de 1874 a 1889 – fundação da pediatria e cultivo da especialidade;
> 3º período (moderno) – de 1889 a 1922 – época em que começou intensa a propaganda sobre higiene infantil e o interesse geral pela criança como fator social. Medidas oficiais protetoras.

Toma-se como interessante esta periodização em face da importância de se apresentar um olhar "científico", especializado, não leigo sobre a infância, pretensamente diferente das idéias até então. Todavia, Pereira (2008, p. 65) anuncia:

> Ao se debruçar sobre o tempo da infância – como tempo singular da vida humana -, os primeiros médicos de crianças afirmariam as idéias de incompletude e de crescimento infantil como anátemas, distinto dos demais tempos de vida humana. Não sem desdobramentos simbólicos, éticos e políticos, a compreensão da infância como tempo de incompletude (e, neste pensamento, também de doenças), reforçará concepções acerca da vida humana como plena apenas na adultez – tempo de saúde, civilidade, realização. Ao criar um desenho solipsista, a pediatria também virá a contribuir para solidificação da imagem da superioridade do tempo adulto da vida sobre os demais, reforçando estereótipos ...

E mais adiante (idem, p. 97), proclama:

> A medicina pediátrica transformaria o corpo infantil num registro objetivado pela estatística, um corpo sem palavra (infante). Como objeto de uma palavra controlada pelo médico, o corpo infantil é reduzido a um objeto falado, sujeito de estudo, objeto. Objeto de uma palavra erudita, desprovido de fala própria.

Freitas (2009, p. 252/253) ainda destaca a relação infância e identidade brasileiras:

> Quero chamar a atenção para o fato de que a criança pode ter sido uma metáfora viva da violência numa sociedade que proclamou em inúmeras ocasiões sua destinação à civilização, mas que, via de regra, não cessou de embrutecer-se.
> Entre os temas infância e identidade da nação brasileira é possível reconhecer um conjunto de analogias que surpreende pela reelaboração constante das perspectivas de futuro. O Brasil e as crianças do Brasil acontecerão um dia; serão um "não sei onde" definido após um "depende de". A incompletude natural da criança é projetada como metáfora da nação inconclusa, e a "peculiaridade" da nação inconclusa é o recurso argumentativo com o qual a história social da infância torna-se depositária dos exemplos de um quotidiano no qual tudo é fratura, fragmento e dispersão.

Por fim, resta, então, confirmar-se que:

> A antiga – mas fundamentalmente atual – polêmica divisão entre natureza e cultura assenta-se nesse caso, sobretudo, nas concepções que se difundem e se transformam, desde o século XVIII, a respeito da humanidade intrínseca à infância. São acompanhados, pois, de interrogações a respeito da humanidade latente ou emergente da infância: afinal, nascemos humanos ou tornamo-nos humanos no decurso da vida? Tornar-se humano, nesse sentido, inclui previsivelmente a ultrapassagem da infância. A dúvida quanto à humanidade pressuposta do tempo de infância – *infans* – é o pano de fundo da enunciação dos ritos fundamentais de transformação da criança em humana e, por suposto e como decorrência circunstancial e contextual, em adulto saudável, cidadão responsável e produtivo (PEREIRA, 2008, p. 98).

Assim, tristemente negada, abandonada, rejeitada, empobrecida e violentada foi/é a infância em quase todos os tempos e lugares.

1.3.3 Quando a infância existe. Século XX: o século da criança.

O filósofo francês Lyotard (a*pud* KOHEN, 2005, p. 239) indica, por sua vez, que a infância não nos abandona e não pode ser apenas considerada a idade sem razão:

> Por infância entendo que nascemos antes de nascer para nós mesmos. E, portanto, nascemos através dos outros, mas também para outros, entregues, sem defesa, aos outros. Estamos sujeitos a seu *mancipium* que eles próprios não podem avaliar. Porque, embora sejam mães e pais, eles mesmos são também infantes. Eles não estão emancipados de sua própria infância, da ferida da infância ou do apelo que ela lança.

Agamben (*apud* KOHEN, 2005, p. 243) confirma o reconhecimento histórico da infância e destaca:

> O ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe vem dada por natureza [...] Se não há possibilidade de que o ser humanos seja a-histórico, é precisamente porque não fala desde "sempre", porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser naturalizada, universalizada nem antecipada. No humano, a infância é a condição da história.

Novamente recorre-se a Kohen (2005, p. 246) para explicar que "este conceito de Agamben permite-nos pensar a infância desde outras bases. Ele parece indicar uma ruptura, uma diferença, uma quebra, na continuidade dos discursos filosóficos e pedagógicos tradicionais sobre a infância". E criticando as visões platônicas de infância, explicita em referência à sua filosofia:

> [...] se ela não quer ser totalitária, arrogante e tola em relação à infância, é preciso quebrar essa linha que pensa a infância apenas como possibilidade, como inferioridade, como outro excluído ou como matéria dos sonhos políticos; aquela imagem que concebe a educação da infância como preenchimento de um receptáculo disposto por natureza para acolher os sonhos adultos.

Azevedo (2001) considera que a "emergência da infância" indicada por Ariés (1978) refere-se à criança burguesa, pois à criança pobre restou o trabalho precoce, desvelado por longas e pesadas jornadas de trabalho abusivamente explorado.

Todavia, é somente no início do século XX que as idéias de infância foram transformadas em discurso normativo e promove-se a universalização dos direitos das crianças, quando a infância foi juridicamente inventada.

Em 1924, a Liga das Nações proclama a Declaração de Genebra reconhecendo a criança como sujeito de direitos, confirmando-se, por exemplo, seu direito ao desenvolvimento saudável, à alimentação e à saúde. Embora escrita num contexto de minimização dos problemas decorrentes da Primeira Guerra, a Declaração constituiu-se no primeiro documento de âmbito internacional que tinha como destinatária exclusiva a criança.

Em seguida, aos poucos se foi desenvolvendo um verdadeiro Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes, constituído de múltiplos mecanismos de promoção e proteção dos direitos das crianças, confirmando-se a idéia de expressa necessidade de proteção das crianças e adolescentes como um imperativo dos direitos humanos, conforme se demonstra no capítulo a seguir.

2

Enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes: um desafio dos direitos humanos

> No Brasil, como já se comentou, a violência é endêmica. Está entranhada a tal ponto no tecido social que a quase totalidade da população comete atos fora da lei. [...] O futuro destas crianças, assim como seus sofrimentos atuais, não constituem uma preocupação senão para um punhado restrito de pessoas que lutam, de alguma maneira, pelos direitos humanos.
>
> Heleieth Saffioti (1997, p. 56)

2.1 Direitos Humanos: conceitos e preconceitos.

Conceitos são idéias elaboradas, organizadas e desenvolvidas a respeito de um assunto e exigem análise, reflexão e síntese (SÁTIRO e WUENSCH, 1997). Mas, geralmente, antes de chegarmos a um conceito, formamos um *preconceito*.

O *preconceito* é uma primeira compreensão, em geral, parcial, incompleta, *fosca*, de alguma coisa. Uma opinião formada sem reflexão. Talvez, por isso, muitos preconceitos têm um sentido negativo. O preconceito pode ser um ponto de partida que, se for bem desenvolvido, pode tornar-se um conceito, ou seja, um conhecimento mais amplo e completo. O preconceito só se torna negativo quando ficamos nele, sem desenvolvê-lo. Aí ele nos limita, nos impede de ver as coisas de uma maneira mais desenvolvida, ampla, transparente. Assim, para chegarmos ao *conceito* mais

recente de *direitos humanos*, precisamos, portanto, começar pelos preconceitos e tentar desenvolvê-los.

2.1.1 Dos preconceitos aos conceitos de direitos humanos.

São diversos os preconceitos referentes aos *direitos humanos*. Consideram-se, logo, alguns que são revelados nas várias expressões usadas para designar os *direitos humanos*, tais como *direitos naturais*, *direitos individuais*, *direitos públicos subjetivos*, *liberdades fundamentais*, *liberdades públicas*, *direitos fundamentais do homem* e *direitos humanos fundamentais*.

Silva (1991, p. 157) esclarece que não se aceita mais com tanta facilidade a idéia de que os *direitos humanos* sejam confundidos com os *direitos naturais*, provenientes da natureza das coisas, inerentes à natureza da pessoa humana; *direitos inatos* que *cabem ao homem só pelo fato de ser homem*, mas que são *direitos positivos, históricos e culturais,* que encontram seu fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais em cada momento histórico.

Bobbio (1992, p. 17-32) manifestando seu descrédito quanto a se conseguir elaborar um conceito preciso de *direitos humano*s e sobre as diversas tentativas de definição, afirma que a idéia de que os *direitos humanos* são *direitos naturais, os que cabem ao homem e à mulher enquanto seres humanos* é meramente *tautológica,* não servindo para traduzir seu verdadeiro significado e seu preciso conteúdo.

Acrescenta ainda, o referido pensador, que a enfática expressão *"direitos do homem"*, tomada nesta perspectiva, pode provocar equívocos, já que faz pensar na existência de direitos que pertencem a um ser humano *essencial e eterno*, de cuja contemplação derivaríamos o conhecimento infalível dos seus direitos e deveres. No entanto, contrapõe que os direitos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana;

enquanto *direitos históricos*, eles são *mutáveis*, ou seja, *suscetíveis de transformação e ampliação*.

As expressões *direitos individuais* e *direitos públicos subjetivos* referem-se à concepção individualista da pessoa humana, no Estado liberal, exprimindo a situação jurídica subjetiva do indivíduo em relação ao Estado, sendo geralmente empregada para denominar uma parte dos direitos fundamentais, qual seja, a dos direitos civis concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, por isso não são suficientes para traduzir a amplitude dos *diretos humanos*.

As expressões *liberdades fundamentais* e *liberdades públicas* igualmente carregam estreitas ligações com as concepções de tradição individualista dos *direitos individuais* e dos *direitos públicos subjetivos*. Referem-se, geralmente, apenas às liberdades individuais clássicas – direitos civis - e às denominadas liberdades políticas – os direitos políticos -, sendo, portanto, limitantes e insuficientes para indicar o abrangente conteúdo dos *direitos humanos*, nos quais estão também contidos os direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Contra o termo *direitos fundamentais do homem,* alega-se que o termo "*do homem*" já não é suficientemente indicativo de toda a espécie humana, ou seja, abrangente dos dois gêneros/sexos, em face da evolução, inclusive no Direito, da situação da mulher, e, seguindo-se a tendência dominante na ordem jurídica e social é preferível utilizar-se a expressão "*pessoa humana*".

A expressão *direitos humanos fundamentais,* ao coligir, num mesmo termo, *direitos humanos* e *direitos fundamentais,* pode parecer redundante, reduplicativa, vez que ambas referem-se aos mesmos objetos e conteúdos.

Bonavides (1998, p. 16) entende que quem diz *direitos humanos*, diz *direitos fundamentais*, e quem diz estes diz aqueles, sendo aceitável a utilização das duas expressões indistintamente, como sinônimas. Porém, afirma que razões de vantagem didática

recomendam, para maior clareza e precisão, o uso das duas expressões com leve variação de percepção, sendo a fórmula *direitos humanos*, por suas raízes históricas, adotada para referir-se aos direitos da pessoa humana antes de sua *constitucionalização* ou *positivação* nos ordenamentos nacionais, enquanto *direitos fundamentais* designam os direitos humanos quando trasladados para os espaços normativos.

Canotilho (2002, p. 369) aduz que *direitos humanos* e *direitos fundamentais* são termos utilizados, no mais das vezes, como sinônimos. Entretanto, segundo a origem e o significado, podem ter a seguinte distinção:

> direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista): direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espacio-temporalmente. Os direitos humanos arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intemporal e universal: os direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta.

Na opinião de Farias (2004), a despeito dessa semelhança, importa assinalar que ultimamente vem-se utilizando a expressão *direitos fundamentais* para referir-se à dimensão constitucional desses direitos, reservando-se a aplicação da expressão *diretos humanos* para aludir-se à dimensão internacional dos mesmos, ou seja, quando proclamados em declarações e demais tratados internacionais.

2.1.2 Diversos conceitos de direitos humanos.

Ao tomar-se como ponto de partida as reflexões supramencionadas, e, confirmando-se a tradicional polissemia que caracterizam as tentativas de conceituação dos *direitos humanos*,

apresentam-se múltiplos conceitos, quase todos construídos e desenvolvidos a partir de diferentes concepções e *preconceitos*.

Extrai-se de Vieira de Andrade (1997) que essa *pluralidade conceitual* dos direitos humanos pode ser justificada pela diversidade de perspectivas a partir das quais eles são considerados. Segundo este autor (1997, p. 12-30), foi em uma perspectiva *filosófica* ou *jusnaturalista* que os direitos humanos foram primeiramente considerados, ou seja, traduzidos, em primeira dimensão, pelo *direito natural*, vistos, pois, como *direitos de todas as pessoas humanas, em todos os tempos e em todos os lugares*, sendo, portanto, *absolutos*, *imutáveis*, *anespaciais* e *atemporais*.

Nesta maneira de ver, são *paradigmas axiológicos*, anteriores e superiores ao Estado e à própria Sociedade. Afirma também que tal perspectiva não desapareceu, sendo a ela que, às vezes, ainda se recorre, nos dias atuais, sempre que há deficiências ou dificuldades na aplicação das normas positivas referentes aos direitos humanos.

Em uma segunda perspectiva, impulsionada pelos efeitos do *pós-guerra* (segunda grande guerra), os direitos humanos são concebidos como *direitos de todas as pessoas, em todos os lugares*, sendo declarados, pactuados e convencionados para serem promovidos e protegidos no âmbito da comunidade internacional, em uma visão *universalista* ou *internacionalista*.

Em uma terceira perspectiva, os direitos humanos são entendidos como *direitos das pessoas ou de certas categorias de pessoas, num determinado tempo e lugar*, mais precisamente em seus estados nacionais, como direitos positivos, *constitucionalizados*, tornando-se, assim, por meio da consagração constitucional, *direitos fundamentais*, caracterizando uma visão *constitucionalista* de tais direitos.

Atualmente, impulsionados por esse movimento constitucionalista, já não existem notícias de constituições que não

apresentem disposições que destaquem os *direitos fundamentais* como *direitos humanos constitucionalizados*.

Assim, basta breve e simples passeio na doutrina e encontram-se diversos conceitos de direitos humanos de inspiração *jusnaturalista*, ou *universalista*, ou *constitucionalista,* e até mesmo conceitos *híbridos,* conjugando elementos de mais de uma perspectiva, na tentativa de elaboração conceitual mais precisa.

Segundo Herkenhoff (1994, p. 30) direitos humanos são, modernamente entendidos, "aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente."

Aragão (2000, p. 105) também conceitua os direitos humanos como sendo "os direitos em função da natureza humana, reconhecidos universalmente pelos quais indivíduos e humanidade, em geral, possam sobreviver e alcançar suas próprias realizações".

Benevides (1994, p. 12) entende, na mesma linha, que os direitos humanos

> são aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da lei -, embora devam ser garantidos por esses mesmos poderes.

Moraes (2002, p. 39), numa perspectiva mais *constitucionalista* e preferindo a expressão *direitos humanos fundamentais,* considera-os como sendo

> o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o

> estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana.

Perez Luño (1990, p. 73), um dos poucos a enfrentar o desafio de refletir, analisar, desenvolver, fundamentar e sintetizar um conceito de direitos humanos que considere as suas dimensões históricas, axiológicas e normativas, propõe que os direitos humanos sejam entendidos como sendo

> um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional.

Bobbio (1992) indica o itinerário de desenvolvimento dos direitos humanos, ensinando que estes nascem como *direitos naturais universais*, desenvolvem-se como *direitos positivos particulares* (quando cada Constituição incorpora Declarações de Direitos), para finalmente encontrarem sua plena realização como *direitos positivos universais*.

2.1.3 A expressão e o conceito aqui propostos.

Considerando-se tais posicionamentos, adota-se, neste contexto, a expressão *direitos humanos*, eis que aqui interessa, principalmente, promover-se uma reflexão a partir de sua proteção no âmbito da comunidade internacional, porém em uma visão para além de universalista ou internacionalista.

Quanto ao conceito, adota-se aquele proposto por Perez Luño (1990), com o acréscimo dos valores *fraternidade* e *solidariedade,* eis que tais valores são distintos e não entendidos como tendo igual significado ou representativos do mesmo momento histórico, mas reveladores de diferentes e novas

dimensões dos direitos humanos e refletindo o seu processo histórico evolutivo.

Esclarecendo melhor: Perez Luño (1990) justifica que incluiu em seu conceito de direitos humanos os valores da *dignidade*, da *liberdade* e da *igualdade* por considerar que foram sempre em torno deles que os direitos humanos foram historicamente reivindicados. Todavia, os valores da *fraternidade* e da *solidariedade* ampliam seus horizontes axiológicos e, atualmente, fundamentam os direitos humanos em sua terceira e quarta gerações/dimensões, emergindo das reflexões sobre temas referentes ao desenvolvimento auto-sustentável, à paz mundial, ao meio ambiente global saudável e ecologicamente equilibrado, aos direitos relacionados à biotecnologia, à bioengenharia e à bioética, bem como às questões relativas ao desenvolvimento da cibernética, da realidade virtual, da chamada *era digital*, *global*, numa perspectiva *holística* dos direitos humanos.

Assim, os direitos humanos seriam hoje um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, buscam concretizar as exigências da dignidade, da liberdade, da igualdade, da fraternidade e da solidariedade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente, em todos os níveis.

2.1.4 Um preconceito negativo: uma grave distorção dos direitos humanos ou o discurso "antidireitos humanos".

Importa ainda destacar, neste contexto de conceitualizações, um *preconceito* com grave carga negativa que vem sendo difundido, desde os anos 80, acerca dos direitos humanos: é a idéia distorcida que insiste em descrever os direitos humanos como instrumento de *"proteção dos bandidos contra a polícia"*.

Tal deturpação vem quase sempre acompanhada das retóricas perguntas: "*e os direitos humanos das vítimas*?" ou "*por que esse pessoal dos direitos humanos não defende as vítimas desses bandidos*?".

Tal preconceito carrega dois problemas. *Primeiro*: a tentativa de aprisionar os direitos humanos às questões meramente policiais e, *segundo*, em conseqüência, estigmatizar os defensores dos direitos humanos como "*protetores de bandidos*".

Ora, as questões *policiais* enfrentadas pelos direitos humanos constituem apenas pequena parte (situada no âmbito dos direitos civis) de seu amplo conteúdo. Lopes (1994, p. 14) esclarece que os casos de defesa dos direitos humanos de meados da década de 70 para cá só parcialmente se referem a questões policiais. A sua imensa maioria – não noticiada pela grande imprensa – esteve concentrada nas chamadas questões sociais (direito à terra e à moradia, direitos trabalhistas e previdenciários, direitos políticos, direitos à saúde, à educação, etc).

E no decorrer da segunda metade da década de 80, principalmente nos anos de 1985 a 1988, as organizações de defesa dos direitos humanos multiplicaram informações sobre a Constituição e a Constituinte, inclusive apresentando proposta (incluída no regimento interno do Congresso Constituinte) de emendas ao projeto de Constituição por iniciativa popular.

Assim, a tentativa de restringir os direitos humanos às questões policiais é, senão carregada de *ignorância* quanto ao amplo conteúdo e alcance dos direitos humanos, motivada de *má-fé* por grupos de poder historicamente obstruidores do irreversível processo evolutivo dos direitos humanos.

Quanto ao questionamento referente às *vítimas*, Lopes (1994) também esclarece que os direitos humanos buscam defender a pessoa humana não de um indivíduo qualquer, isolado, *atomizado*, mas do exercício abusivo do poder, principalmente das instituições do poder político, econômico, social e cultural.

Ainda segundo Lopes (1994), a expressão direitos humanos refere-se aos conflitos entre as pessoas humanas e as organizações de poder: o Estado, o mercado, organizações burocráticas, havendo sempre uma *situação de desequilíbrio estrutural de forças entre a vítima e o violador*, sendo aquela permanente e estruturalmente

subordinada a este. Sob este aspecto, a relação de conflito *criminoso x polícia* é considerada pelos direitos humanos como relação pessoa humana (acusado/criminoso) x Estado (polícia), não sendo permitido ao Estado (polícia) abusar do poder (prisões ilegais, torturas) contra as pessoas (mesmo consideradas "criminosas").

Deste modo, tem-se uma questão de direitos humanos *quando se tem uma relação de poder geradora de desigualdade e discriminação*, em que a parte hipossuficiente/vulnerabilizada desta relação é discriminada, subjugada, coagida, submetida, forçada abusivamente aos interesses e/ou vontades da outra parte, como nas relações de poder entre *mercado x consumidor, capital x trabalho, homem x mulher (relações de gênero), adulto x criança, rico x pobre, hetero x homo, sadio x doente, pessoa não-deficiente x pessoa com deficiência, pessoa jovem x pessoa idosa* e até mesmo na relação *espécie humana x outras espécies*. Em todas essas relações de poder, os direitos humanos buscam a defesa da parte hipossuficiente/vulnerabilizada, sendo, portanto *direitos das vítimas*, das vítimas de abuso de poder.

Neste sentido, Cançado Trindade (2006, p. 31,32) enfatiza:

> O Direito dos Direitos Humanos não rege as relações entre iguais; opera precisamente em defesa dos ostensivamente mais fracos. Nas relações entre desiguais, posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção. Não busca um equilíbrio abstrato entre as partes, mas remediar os efeitos do desequilíbrio e das disparidades. Não se nutre das barganhas da reciprocidade, mas se inspira nas considerações de *ordre public* em defesa dos interesses superiores, da realização da justiça. É o direito de proteção dos mais fracos e vulneráveis, cujos avanços em sua evolução histórica se têm devido em grande parte à mobilização da sociedade civil contra todos os tipos de dominação, exclusão e repressão. Neste domínio de proteção, as normas jurídicas são interpretadas e aplicadas tendo sempre presentes as necessidades prementes de proteção das supostas vítimas.

Logo, os direitos humanos não são *neutros*, mas tomam partido da pessoa humana e buscam proteger, promover e zelar pela sua dignidade, eis que qualquer desrespeito à pessoa humana (independentemente de sua condição) significa amesquinhar, empobrecer e desrespeitar toda a humanidade, porquanto cada pessoa humana, em sua imagem, reflete toda a humanidade.

2.2 A violência sexual no contexto normativo dos direitos humanos

Como se demonstrou, os direitos humanos são universais, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, indivisíveis e interdependentes (BORGES, 2009, p.17). E a dignidade da pessoa humana constitui-se seu principal fundamento, seu núcleo essencial e sua força-motriz, verdadeira "invariante axiológica". (BITTAR, 2001, p. 454 - 456). Nesse sentido, a violência sexual é uma grave violação dos direitos humanos de uma pessoa, eis que fere diretamente sua integridade e sua dignidade humanas.

Diversos instrumentos e mecanismos universais e regionais de proteção dos direitos humanos estabelecem normas internacionais que buscam promover efetivamente a proteção da dignidade da pessoa humana, inclusive das crianças e adolescentes, contra todas as formas de violações de direitos humanos.

O Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos, também denominado de Sistema das Nações Unidas, através de suas principais fontes normativas – a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os grandes Pactos Internacionais - expressa a necessidade de proteção das crianças e adolescentes como exigência dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU em 1948, constituindo-se o principal marco ético-normativo da ideia contemporânea de direitos humanos dispõe, expressamente, que "toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à

segurança pessoal" (Art. 3º) e que a "infância tem direito a cuidados e assistência especiais" (Art. 25, §2º).

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos proclamados pela ONU em 1966 e ratificados pelo Brasil em 1992, desenvolvidos para reforçar, consolidar, complementar e aperfeiçoar os direitos consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacam, respectivamente, que "toda criança terá direito, sem discriminação alguma por motivo de cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, situação econômica ou nascimento, às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte de sua família, da sociedade e do Estado" (Art. 24) e que "devem-se adotar medidas especiais de proteção e assistência em prol de todas as crianças e adolescentes" (Art. 10).

O Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, delineado pela Organização dos Estados Americanos – OEA paralelamente ao Sistema das Nações Unidas e integrado principalmente pela Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem e pela Convenção Americana de Direitos Humanos também colabora com esta perspectiva de proteção.

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem proclamada em 1948, em termos semelhantes à Declaração Universal, explicita que "todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança de sua pessoa" (Art. I) e complementa: "toda criança tem direito à proteção, cuidados e auxílios especiais" (Art. VII).

A Convenção Americana de Direitos Humanos, aprovada pela OEA em 1969 e ratificada pelo Brasil em 1992, seguindo a mesma linha das demais disposições declaratórias supramencionadas, também dispõe que "toda pessoa tem direito de que se respeite sua vida" (art. 4º, 1) e que "toda pessoa tem direito de que se respeite sua integridade física, psíquica e moral" (Art. 5º).

O Sistema Europeu, cujo principal instrumento normativo é a Convenção Européia de Direitos Humanos, o Sistema Africano, mediante a Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos e o Sistema Árabe, pela Carta Árabe dos Direitos Humanos e pela Declaração Islâmica dos Direitos Humanos, proclamam, igualmente aos demais instrumentos internacionais já indicados, a inviolabilidade da integridade e da dignidade da pessoa humana, sempre destacando a necessidade da criança e do adolescente de receberem proteção especial e os cuidados necessários ao seu bem-estar, considerando sua condição de pessoa em peculiar situação de desenvolvimento.

É certo que os instrumentos normativos internacionais de direitos humanos acima referidos, embora dotados de fundamentos e princípios básicos próprios, tratam da temática em questão – a violência sexual contra crianças e adolescentes - apenas mediante princípios gerais, nos termos das disposições indicadas.

Entretanto, buscando aperfeiçoar esse *corpus júris* referente à criança, a ONU proclamou, em 1989, e o Brasil ratificou em 1990, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança com a tarefa específica de "confirmar que os direitos humanos são de fato universais, que incluem realmente as crianças: que as crianças também têm direitos humanos" (PETER NEWELL, *In* HART, 2008, p. 27).

Além disso, a Convenção sobre os Direitos da Criança é o primeiro instrumento internacional de direitos humanos que trata, expressamente e especificamente, da prevenção de todas as formas de violência contra as crianças e adolescentes, inclusive da ***violência sexual***, dispondo que os Estados Partes devem adotar medidas legislativas, administrativas, sociais e inclusive ***educacionais*** apropriadas para protegê-las (Art. 19).

No Brasil, não bastassem as mencionadas disposições internacionais de proteção dos direitos humanos, confirmando a necessidade de promover proteção efetiva às crianças em toda parte, eis que os direitos humanos não deixam de existir na porta

da casa da família ou da escola, encontram-se fontes normativas que igualmente expressam e explicitam, de forma cogente, impositiva e vinculante, a exigência de enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes.

A Constituição Federal de 1988 institui como dever de todos – família, sociedade e Estado – proteger as crianças e adolescentes contra todas as formas de violência, negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (Art. 227, caput), impondo, inclusive, a punição severa da violência sexual contra crianças e adolescentes (Art. 227, § 4º).

O Código Penal Brasileiro, no capítulo referente aos crimes sexuais, tipifica as principais condutas caracterizadoras de violência sexual praticadas contra crianças e adolescentes, tais como *estupro, atentado violento ao pudor, posse sexual mediante fraude, atentado ao pudor mediante fraude, corrupção de menores e rapto violento ou mediante fraude* (Arts. 213 a 220).

E o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a principal referência normativa para a promoção, proteção e reparação dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, logo nas Disposições Preliminares, em seu artigo 5º, dispõe que:

> Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

No Capítulo II, referente ao Direito à Liberdade, ao Respeito e a Dignidade, dispõe expressamente o ECA, no art. 18, que "é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor". E no art. 20, destaca que "é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente".

Ademais, o Estatuto criminaliza e penaliza a utilização de crianças e adolescentes em cenas de sexo ou pornografia, seja em

teatro, televisão, cinema, fotografia, seja em qualquer meio de comunicação, inclusive na rede mundial de computadores ou internet (Arts. 240 e 241), bem como penaliza as pessoas que submetem criança ou adolescente à prostituição ou à exploração sexual (Art. 244-A).

Como se vê, mesmo em síntese, a história da infância carrega a marca indelével da violência generalizada, inclusive da violência sexual, a qual não pode ser escondida, sob silêncio criminoso, sendo que seu enfrentamento, no contexto escolar, e em outro qualquer contexto, somente possível com sua exposição à luz do dia e com a efetividade do conjunto normativo duramente construído ao longo do século XX, configurando-se como um imperativo ético-normativo dos direitos humanos, impondo-se à família, à sociedade e ao Estado promover ações de prevenção e combate a esse fenômeno tão hediondo.

Como diz Kohan (2005, p. 247):

> Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele como Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que "há que pensar". É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. "Nossa" história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância.

Assim, importa compreender quais posturas se espera da escola num contexto de violações dos direitos de seus alunos e alunas.

2.3 O papel da escola no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes à luz dos direitos humanos

Conforme evidenciado, a violência é um fenômeno cotidiano crescente em todos os âmbitos da vida social, familiar e

comunitária. A escola, então, considerada comumente como caminho entre a família e a comunidade, recebe exigências quanto à sua postura diante dos conflitos de seus cotidianos. E seus principais agentes de educação são chamados a não ser neutros diante de quaisquer situações de violências, especialmente daquelas que marcam dolorosamente a vida de seus alunos e alunas. Afinal, a tarefa docente, enquanto prática formadora que se propõe a intervir no mundo e transformá-lo está fundamentada na *ética universal do ser humano*, a qual Freire (1996, p. 17) convida os educadores a assumirem:

> É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.

Ribeiro (2006. P. 166), com fundamento em Rodrigues (1998) tecendo considerações sobre o papel da escola no processo de construção da cidadania, manifesta que:

> Esta é uma instituição inserida num contexto histórico, que recebe influências externas e pode influenciar naquilo que acontece ao seu redor. Não deve ser uma instituição neutra ante ao seu contexto social. A escola está inserida numa determinada realidade, que é o resultado das ações, dos valores e dos princípios de um povo.

Segundo Pimenta (2002, p. 98), a educação, enquanto prática histórica, "tem o desafio de responder às demandas que o contexto lhe apresenta". E dentre os desafios de hoje, encontra-se diante do que a referida autora denomina de "esgarçadura das condições humanas", traduzida, dentre outras situações, pelas múltiplas formas de violências, neste caso, por uma de suas mais

hediondas formas: a violência sexual contra crianças e adolescentes.

Araújo e Silva (2006, p. 182), ao desenvolverem reflexões sobre o fazer pedagógico do professor na direção de uma educação pela paz, consideram que:

> Neste contexto, a escola, como construtora de valores éticos, culturais, sociais e humanos deve incluir no elenco de suas funções o despertar para práticas que desenvolvam um ensino de valores para o combate à violência, senão nas ruas, ao menos, no seu interior, sensibilizando a comunidade escolar para o desenvolvimento de autoconceito, autocontrole e auto-estima, possibilitando a construção do respeito mútuo. Com isso, ela poderá contribuir para a descontrução de sentimentos destrutivos, minimizando atos violentos que emergem não de pontos distantes, mas daqueles que estão próximos de nós.

Importa também destacar que a prática educativa pressupõe o compromisso ético irrenunciável com os direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes. E, neste sentido, os educadores devem ser provocados a "confrontar sua prática educativa cotidiana com as questões que envolvem a problemática dos Direitos Humanos" (CANDAU, 1995, p. 15).

Boff (1999, p. 139), ao desenvolver cativante reflexão sobre as "concretizações do cuidado"[5] na rede de relações entre as pessoas, especialmente com as mais vulnerabilizadas, aquelas merecedoras de um cuidado especial e essencial, afirma:

> O rosto do outro torna impossível a indiferença. O rosto do outro me obriga a tomar posição porque fala, pro-voca, e-voca e com-voca. Especialmente o rosto do empobrecido, marginalizado, excluído.
> O rosto possui um olhar e uma irradiação da qual ninguém pode subtrair-se. O rosto e o olhar lançam sempre uma pro-posta em

[5] Para Leonardo Boff o cuidado é um modo-de-ser essencial. E fundamentado em Heidegger, Boff considera que o cuidado está na raiz primeira do ser humano, possuindo uma "dimensão ontológica" que entra na constituição do ser humano, portanto, atitude essencial.

> busca de uma res-posta. Nasce assim a res-ponsa-bilidade diante do rosto do outro, particularmente do mais outro que é o oprimido. [...]
> Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinergética e construtora de aliança perene de paz e de amorização.

Nesses termos, a escola e seus principais agentes, comprometidos que devem ser com a promoção e a proteção da vida, da saúde e dos direitos das crianças e adolescentes, seus alunos e alunas, já não devem se esquivar do enfrentamento da violência sexual, mas, ao contrário, considerar que "os direitos humanos devem ser o princípio fundamental para o exercício profissional, de modo que todos os professores passam a ver-se como educadores e defensores dos direitos humanos" (FLOWERS & SHIMAN, *In* CLAUDE & ANDREOPOULUS, 2007, p. 254).

Assim, não seria exagero defender que a escola e a própria profissionalidade docente devem incorporar dentre os seus saberes, as competências, as habilidades e as atitudes necessárias para o enfrentamento da violência como fenômeno multidimensional que, por atingir tão danosamente seus alunos e alunas exige como desafio cotidiano, uma práxis educativa para além da mera indignação, como imperativo ético-moral, social, político, educacional e legal.

Contreras (2002, p. 76 – 85) ao referir-se às dimensões da profissionalidade docente, destaca o compromisso ético-moral que o ensino supõe para os educadores, acima de qualquer obrigação contratual. E a razão para esta obrigação moral reside em que "a finalidade da educação incorpora a noção de pessoa humana livre", portanto, com a dignidade da pessoa humana, eis que o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, seus sentimentos, suas angústias e sofrimentos, e o cuidado e atenção que podem exigir como pessoas, "mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas", confirma.

Freire (1996, p. 144) reforçando tal assertiva, assim se expressa:

> Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. [...]. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso [...] recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. [...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social.

Assim, o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes é um imperativo ético-moral fundamental, não secundário, para o educador e para a escola! Entretanto, o enfrentamento da violência sexual praticada contra os alunos e alunas não é uma mera opção pessoal de cunho puramente moral ou um problema da vida privada do professor, dependente de seu grau de indignação e repulsa ante a violência sexual, mas "sua função é socialmente recomendada e responsabilizada publicamente" (CONTRERAS, 2002).

Como atores sociais, a escola e seus educadores são provocados a produzir respostas aos diferentes desafios que a realidade social e comunitária requer, *in casu*, que a violência sexual, como problema concreto e complexo que repercute de forma profunda na vida dos alunos a alunas impõe.

E como atores políticos, a escola e seus/suas agentes devem assumir a educação como práxis política, como ação-reflexão transformadora, que não pode ser exercida apenas eventualmente em momentos formais, mas que tem que se fazer experiência vital cotidiana, especialmente diante dos sofrimentos de seus alunos e alunas, afinal, não se pode exercer a práxis educativa a favor simplesmente da *pessoa humana* ou da *humanidade*, termos de "uma vaguidade demasiadamente contrastante com a concretude da prática educativa", pois "devo ser professor contra o abuso de

poder, contra as injustiças, contra a violência [...], a favor da boniteza de minha própria prática" (FREIRE, 1996. p. 102, 103).

Koehler (2006, p. 219) refletindo sobre o papel do professor em face da violência na escola, afirma, sem vacilar que:

> Com certeza, no enfrentamento das violências na escola, o professor é apenas um elo, mas um elo fundamental. Em primeiro lugar, os professores devem (re)conhecer historicamente o fenômeno como parte das profundas mudanças na sociedade e nas relações sociais que se refletem na própria escola; portanto, o professor precisa ver-se como pessoa muito importante, fundamental nas relações da Escola, sujeito capaz de transformar.
>
> Quer queira, quer não, o professor interfere na realidade [...] Desta forma, posicionar-se na profissão depende da opção, da intencionalidade da pessoa do professor em compreender o "poder" do seu papel naquela dada situação. O professor precisa compreender que o "poder" é exercido em diferentes instâncias: no governo, na mídia, mas está também, em cada um de nós, no dia-a-dia de nosso ofício.

Então, enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescente é, também, um desafio social e político para o educador e para a escola!

Parece, então, ter ficado demonstrado que a escola tem um compromisso ético – moral – social – político com seus alunos e alunas, bem como com a comunidade social na qual realiza sua prática educativa. Igualmente parece consenso que a atuação da escola tem efeito sobre as vidas, presentes e futuras, de seus alunos e alunas, com evidente significado social e político impactante, não podendo silenciar-se diante das situações de violências, mesmo constrangida ou desconfortável.

Sendo assim, o que a escola pode fazer diante de uma forma tão complexa e terrível de violência que se faz presente em seu cotidiano? Existem normas e rotinas de procedimento previstas que regulamentam as condutas da escola e dos profissionais de educação diante de tais casos? Quais medidas devem ser

promovidas pela escola para o atendimento de proteção às vítimas e de apoio às suas famílias? Quais saberes, competências, habilidades e atitudes são necessárias para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes?

Diante de tantas exigências e questionamentos, algumas respostas já podem ser apresentadas. Em primeiro lugar, importa recorrer, novamente, às fontes normativas que tratam da temática referenciada. Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA dispõe que "os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais" (Art. 13).

E no artigo 56 o Estatuto, dirigindo-se especificamente à escola, determina expressamente que "os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de [...] maus-tratos envolvendo seus alunos" [...]. Mais: o Estatuto prevê punição (pena de multa de 3 a 20 salários de referência) ao professor ou dirigente de estabelecimento de ensino que deixar de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo situações de violência contra seus alunos (Art. 245)[6], portanto, o enfrentamento da violência sexual é também uma exigência legal.

Extrai-se, portanto, da exigência legal, que a comunidade escolar deve ser devidamente (in) formada sobre a realidade da violência sexual, suas formas, causas, sinais e indicadores observáveis, características, dinâmicas, efeitos e seus diversos aspectos multifatoriais, bem como capacitada para identificá-la e promover a devida notificação. Mas, como esses saberes devem ser adquiridos?

---

[6] Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Bem, "os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*" (TARDIF, 2008, p. 16). Ou seja, o Estado deve promover programas de formação/educação continuada de professores para o enfrentamento eficaz da violência sexual contra seus alunos e alunas, possibilitando a prevenção, a notificação necessária e a interrupção dos ciclos de violência, nos termos dos mecanismos legais previstos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2008, p. 33), por exemplo, estabelece dentre suas ações programáticas que:

> a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica; estimular junto aos profissionais da educação básica, [...] a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos; promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação, envolvendo-os em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.

Ademais, além do saber-fazer técnico, normatizado, some-se o saber experiencial, prático, interativo, sincrético, plural, ligado às funções dos professores, adquiridos a partir da experiência de trabalho e da natureza da atividade docente, carregada de afetividade, "na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos" (TARDIF, 2008, p. 130).

Na Pedagogia da Autonomia, resultado da reflexão crítica de muitas práticas como educador, Freire (1996, p. 63) indica:

> O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante,

> temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido.

Note-se, por oportuno, que os estudos sobre a violência sexual (AZEVEDO & GUERRA, 1997, ABREU, 1997, SADIGURSKY, 1999 e IPPOLITO, 2003) já referidos, apontam, os diversos sinais indicadores na conduta das crianças e adolescentes, os quais podem chamar a atenção dos professores como indícios de que seus alunos e alunas podem estar sofrendo violência sexual, confirmando-se, por exemplo, que o conhecimento experiencial e o exercício do "bom senso" do qual Freire indicava, colabora com a identificação das possíveis situações de violência sexual.

Em segundo lugar, identificada a suposta situação de violência sexual, exige-se da escola, de seus dirigentes e professores, que comunique, sem vacilar, os casos de suspeita ou confirmação da violência ao Conselho Tutelar.

Neste ponto vale destacar que muitos educadores acabam por se omitir, seja por resistências psicológicas ou emocionais, seja pela falta de percepção dos sinais e indicadores de violência, seja pela falta de informações de como proceder, seja porque, em geral, essas ações demandam tempo tanto para a proteção da criança quanto para a responsabilização do agressor, seja pelo medo de se envolver em complicações, seja ainda pela falta de credibilidade na Polícia e na Justiça (IPPOLITO, 2004, p. 67-68).

Entretanto, importa destacar que diante do alto risco característico da criança ou adolescente sofrer repetição da violência, diante da possibilidade de grave traumatismo sexual, diante de todas as danosas conseqüências desse tipo de violência, até mesmo do risco de vida, a escola não pode se esquivar de promover a notificação.

A notificação, portanto, não é um favor, um mero ato de caridade, mas um direito da criança e do adolescente, um dever

ético – moral – social – político - pedagógico e legal da escola e de seus educadores.

A notificação visa interromper a violência sexual, não se traduz em denúncia policial, mas reconhece a violência sexual como demanda especial e urgente e chama o Poder Público à sua responsabilidade. A notificação pode salvar a vida de uma criança ou adolescente. Por outro lado, a não notificação é considerada, como já exposto, infração administrativa e negligência profissional.

Em terceiro lugar, diante da gravidade da violência sexual, não basta apenas promover os saberes que a escola e seus educadores precisam para conduzir-se adequadamente no processo de identificação e notificação, mas, e talvez principalmente, no exercício da prática educativa, promover práticas preventivas eficazes para a proteção dos alunos e alunas.

Neste sentido, a escola pode desenvolver programas educativos que informem à comunidade escolar, incluindo-se as famílias, sobre os direitos e as normas de proteção das crianças e adolescentes; organizar debates com profissionais de outras áreas envolvidas, possibilitando a transdisciplinaridade; contribuir com o fortalecimento dos vínculos afetivos das crianças e adolescentes com suas famílias e amigos; favorecer a vinculação das famílias com a rede de apoio da comunidade (unidades de saúde, associação de moradores, grupos religiosos), enfim, promover atividades e desenvolver ações pedagógicas que colaborem para a eliminação ou redução dos fatores sociais, culturais e ambientais que favorecem a violência sexual, além de aperfeiçoar a formação inicial e continuada de seus educadores, eis que a formação política, social e pedagógica dos professores "tem que ser explicitada e aprimorada constantemente quando o que se quer é estreitar e fortalecer os vínculos da prática pedagógica com os interesses populares" (RIBEIRO, 1995, p. 69).

Konzen (1999, p. 185) sintetiza bem o papel da escola neste contexto:

> Tem a escola, por quaisquer de seus operadores, oportunidade invulgar para a percepção de qualquer anomalia no desenvolvimento do educando, tanto em relação ao seu núcleo familiar, como em relação ás suas relações sociais já concretizadas ou em relação ao processo de aprendizagem. A intervenção positiva nesse momento tem conotação altamente preventiva e, não raras vezes, apresenta-se como a última oportunidade para a reação proveitosa em favor do desenvolvimento da criança ou do adolescente. Por isso a escola passou a ser inserida no contexto dos responsáveis pela tomada de providências em relação à educação de crianças e adolescentes, responsabilidade que ultrapassa o exercício do processo ensino-aprendizagem. Possui a escola, portanto, ao lado do Conselho Tutelar, a missão de desencadear o processo concreto das providências destinadas à reversão das dificuldades. Não podem, nesse momento, a instituição de ensino e o Conselho Tutelar e em assunto de tamanha envergadura, prescindir de mútua colaboração.

Entretanto, ainda que a escola tenha conhecimento sobre o fenômeno da violência sexual contra seus alunos e alunas; ainda que a escola reconheça todas estas suas funções e tarefas, a violência sexual continua sob o manto do seu silêncio quase generalizado. E por quê? Quais as razões deste eloqüente silêncio? A busca por respostas a tais questões seguiu a metodologia desenvolvida o capítulo a seguir.

3

O caminho metodológico

> Eu não sei dizer, nada por dizer, então eu escuto.
> Se eu não entender, não vou responder então eu escuto.
> Eu só vou falar na hora de falar, então eu escuto.
> Fala.
>
> Fala, 1973
> Secos e Molhados
> João Ricardo e Leli.

Etimologicamente, a palavra método tem fonte grega – *méthodos (pesquisa,busca); hodos (caminho)* - (HOUAISS, 2009). Assim, o método é o caminho escolhido para alcançar os objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa.

Oliveira (2008, p. 48-49) confirma:

> Entendemos o método como sendo um procedimento adequado para estudar ou explicar um determinado problema. Para esse estudo ou explicação faz-se necessária a utilização de técnicas, visando atingir os objetivos preestabelecidos. Em outras palavras, o método é o caminho que se deve percorrer para consecução de nossos objetivos.

Nesta pesquisa, o caminho apresenta-se, desde logo, referenciado teoricamente, apontando-se as técnicas e instrumentos utilizados como meios específicos para viabilizar sua aplicação.

3.1 O referencial teórico-metodológico da pesquisa

Investigar posturas da escola diante dos casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas reclama, antes de tudo, escutar seus principais agentes de educação, seus/suas educadores/as, sendo este, portanto, o caminho escolhido.

Escutar é mais do que ouvir. Houaiss (2009), por exemplo, considera que escutar é "estar consciente do que está ouvindo", "ficar atento para ouvir", "esforçar-se para ouvir com clareza", "dar atenção a".

No presente estudo, desenvolveu-se um esforço para escutar a escola atentamente, dando-se atenção aos discursos dos seus agentes e ao conteúdo de suas *falas*. Ficar atento ao que foi dito, mas, também, ao que *não* foi dito.

Para *escutar* o conteúdo do que foi dito pela escola, utilizou-se da Análise de Conteúdo - AC na perspectiva de Bardin (2010), para o qual a Análise de Conteúdo é considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações (neste caso, as falas da escola) visando obter por meio da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Recorre-se diretamente a Bardin (2010, p. 42, 43) para tentar esclarecer:

> [...] parece que o fundamento da especificidade da análise de conteúdo (e os trabalhos atuais produzidos acerca deste assunto indicam um certo consenso) reside nesta articulação entre:
> - a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e
> - os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente.
>
> Ou por outras palavras, o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise de conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e

> as estrutura psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados.

E Bardin complementa:

> A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros "significantes" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.
> [...]
> A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades *através* das mensagens.
> [...]
> A análise de conteúdo fornece informações ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele lingüista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano que deseja distanciar-se da sua leitura "aderente", para saber mais sobre esse texto.

Ademais, "as pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento" (BAUER e GASKELL, 2008, p.194). Neste sentido, construção social que é, a Análise de Conteúdo, para reconstruir esse conhecimento, vai além das unidades do texto e busca orientar-se na direção "de construção de redes de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações (BAUER e GASKELL, idem).

No presente estudo, as técnicas da Análise de Conteúdo são utilizadas numa abordagem predominantemente qualitativa, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 2009), tal como o objeto sob pesquisa.

Oliveira (2008, p. 59) considera que "a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas". E complementa: "na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica".

Richardson (2009, p. 90) também colabora com o entendimento de que:

> A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características e comportamentos.

Entretanto, importa destacar, por oportuno, que alguns elementos *quantitativos* são utilizados como dados complementos que buscam reforçar e subsidiar as informações necessárias para a investigação, descrição e explicação do objeto pesquisado, combinando-se técnicas de análise qualitativa com técnicas de análise quantitativa, num esforço de proporcionar maior "nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa (OLIVEIRA, 2008). Por outro lado, se para *escutar* o conteúdo do que foi dito pela escola utilizou-se da Análise de Conteúdo – AC, para *escutar* o *não dito* pela escola recorreu-se à Análise de Discurso – AD. Orlandi (2009, p. 15-16) colabora para uma melhor compreensão acerca da Análise de Discurso:

> A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

> [...]
> Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade [...] em uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam [...] Em conseqüência, não se trabalha com a língua fechada nela mesma mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico.

Importa destacar, por oportuno e importante, que o termo "discurso" "é empregado para se referir a todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo tipo" (BAUER e GASKELL, 2008, p.247).

Nesta perspectiva, o discurso da escola será o objeto a partir do qual se busca investigar, pelas técnicas da Análise do Discurso, como a violência sexual tem sido tratada pela escola, bem como as razões das posturas adotadas, o que não se revela apenas pelo discurso *dito*, mas, de outra parte, muito mais se explica pelo discurso *não dito*.

Pela Análise de Discurso, portanto, busca-se desenvolver *escutas* que permitam compreender, a partir do contexto sócio-histórico, as formulações feitas que determinam o que a escola *diz* e *não diz*, através dos discursos de seus agentes.

Orlandi (2009, p. 34) explica:

> Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Isto porque (...) só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras.

Também neste sentido, Bauer e Gaskell (2008, p.255) igualmente explicam que "os analistas de discurso, ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem também estar atentos àquilo que não é dito – aos silêncios".

Confirma-se, pois, que ao *dizer* sobre as razões de seu silêncio, a escola não revela tudo que deveria, havendo uma margem de *não-ditos* que também significam, ou seja, há um *não-dizer* no *dizer* da escola que precisa ser revelado.

E mais, é preciso investigar, além do *dito* e do *não-dito*, os silêncios da escola e de seus agentes de educação. Nesta perspectiva, recorre-se novamente a Orlandi (2009, p. 83) para esclarecer que:

> Vale lembrar que há outra forma de se trabalhar o não-dito na análise de discurso. Trata-se do silêncio. Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido.
> [...]
> As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc.

Assim é que pelas técnicas da Análise de Discurso busca-se investigar, no processo sócio-histórico, marcado por posições ideológicas em suas formações discursivas, as razões ditas, não-ditas e silenciadas do generalizado silêncio da escola diante das práticas de violência sexual contra seus alunos e suas alunas.

3.2 A entrevista como instrumento de escuta

A entrevista é uma das metodologias mais comumente empregadas para a coleta de dados em diversos tipos de pesquisas sociais. Richardson (2009, p. 207) apresenta algumas razões para o amplo uso da entrevista pelos pesquisadores e pesquisadoras:

> A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos.
> [...]
> A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas.

Bauer e Gaskell (2008, p. 65-66) destacam a versatilidade e o valor da entrevista como técnica amplamente empregada em muitas disciplinas sociais científicas, bem como a possibilidade de, mediante seu uso, obter-se uma compreensão mais profunda e coletar informações contextuais valiosas para colaborar na explicação de diversos fenômenos sociais.

Oliveira (2008, p. 86) também confirma que "a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando".

Na presente pesquisa, para escutar a escola e seus agentes de educação, utiliza-se a entrevista como principal instrumento de coleta de informações, falas, discursos, silêncios, enfim, os *ditos* e *não-ditos* acerca das razões de seu silenciamento diante das violências supramencionadas.

Bardin (2010, p. 89) refere-se a várias formas de se fazer uma entrevista, classificando-as segundo seu grau de diretividade e não-diretividade. Aquelas, as diretivas, "necessitam de uma prática psicológica confirmada, enquanto estas, também chamadas de semidiretivas, são desenvolvidas com plano, com guia, semi-estruturadas.

Nesta perspectiva, e dentre os tipos de entrevistas, aplica-se, *in casu*, a entrevista não estruturada, porém guiada, sobre a qual Richardson (2009, p. 208) esclarece:

> A entrevista não estruturada, também chamada entrevista em profundidade, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a freqüência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

As entrevistas desenvolveram-se individualmente e baseadas em um guia, o qual Bauer e Gaskell (2008, p. 66) consideram como "parte vital do processo de pesquisa". Elaborou-se um guia para se desenvolver a entrevista no sentido de alcançar os objetivos da pesquisa, permitindo-se aos entrevistados e às entrevistadas expressarem-se com maior liberdade.

3.3 A seleção das escolas a serem *escutadas*

Inicialmente foi realizado um levantamento junto aos atuais três Conselhos Tutelares de Teresina objetivando-se identificar, durante o ano de 2009, casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, cujas informações nos prontuários constassem a escola em que as vítimas estudavam - dados que serão apresentados mais detalhadamente no capítulo referente ao relato das discussões – para que não se negasse a existência de tais violências.

Importa também destacar a consideração de que num mesmo município as realidades podem variar conforme seja a escola pública ou particular e/ou conforme sua localização no território do município.

Para se proceder ao levantamento dos casos notificados nos Conselhos Tutelares promoveram-se contatos telefônicos com a coordenação de tais Conselhos e se agendaram visitas iniciais para

esclarecimentos acerca da pesquisa. Em seguida, as autorizações foram solicitadas e concedidas.

Em Teresina, conforme supramencionado, existem três Conselhos Tutelares denominados I, II e III, com atuação nas zonas centro e norte, leste e sudeste e sul, respectivamente. As notificações recebidas nestes Conselhos são incorporadas em *prontuários* abertos para todos os casos notificados.

Nos prontuários constam informações diversas referentes às supostas vítimas e seus familiares (nomes, endereços, data de nascimento, sexo, escola em que estuda), bem como referente ao tipo de violação (descrição da violação, suposto agressor, denunciante, local dos fatos) e ainda sobre as medidas e encaminhamentos promovidos pelo Conselho.

O Conselho Tutelar I recebeu, em 2009, 444 notificações de violações diversas, das quais 37 referem-se a algum tipo de violência sexual. O Conselho Tutelar II, por sua vez, recebeu, em 2009, 498 notificações de múltiplas violações, das quais 45 referem-se a algum tipo de violência sexual e o Conselho Tutelar III recebeu, naquele ano, 288 notificações igualmente diversas, sendo 28 consideradas como violência sexual.

Considerando-se que diversos prontuários registram as várias escolas em que as supostas vítimas estudavam, optou-se por separá-las por situação territorial segundo as zonas de atuação dos Conselhos Tutelares e promoveram-se contatos telefônicos nos quais se explicavam os objetivos da pesquisa e se indagava sobre o interesse da escola em participar do estudo proposto, indicando agentes de educação para as entrevistas.

Assim, os dados coletados nos Conselhos Tutelares e os contatos telefônicos realizados permitiram a seleção de três escolas – duas escolas públicas e uma particular – sendo cada uma das escolas situadas na área geográfica de atuação de cada um dos Conselhos Tutelares.

Para manter-se o sigilo acerca da identificação das escolas, elas são designadas pelas letras A, B, C, esta última a particular. Os

Conselhos Tutelares são denominados de I, II e III, sendo: I – o primeiro implementado em Teresina, com atuação nas zonas centro e norte da cidade; II – o segundo instalado, com atuação nas zonas leste e sudeste; III – o último implementado, com atuação na zona sul. Veja-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Conselhos Tutelares e escolas.

CONSELHO TUTELAR	ÁREA DE ATUAÇÃO	ESCOLA
Conselho Tutelar I	Zonas centro e norte	A
Conselho Tutelar II	Zonas leste e sudeste	C
Conselho Tutelar III	Zona sul	B

3.4 Os/as participantes da pesquisa.

Identificadas e selecionadas as escolas, o passo seguinte foi promover-se a identificação e seleção dos sujeitos a serem entrevistados. Neste sentido, as escolas foram visitadas para apresentação e esclarecimentos sobre a pesquisa – no primeiro contato -, bem como para a indicação dos sujeitos a serem entrevistados – no segundo contato.

Optou-se por entrevistar dois/duas agentes de educação em cada escola, sendo um(a) Dirigente e um(a) Professor(a) considerando-se, de um lado, que as técnicas de Análise de Conteúdo e de Análise de Discurso exigem um esforço de análise que não se desenvolveria adequadamente com o envolvimento de muitos sujeitos e, de outro lado, porque o Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe, em seus artigos 56[7] e 245[8], que compete aos

[7] ECA – Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;

[...]

[8] ECA – Art. 245. Deixar o medido, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena: multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental e aos *professores* comunicar ao Conselho Tutelar os casos de violência sexual envolvendo seus alunos e suas alunas, ou seja, dirigentes de escola e professores(as) são os sujeitos por excelência da presente pesquisa.

Outrossim, importa registrar, desde logo, na primeira visita, um visível desconforto inicial dos sujeitos, quando da apresentação do objeto da pesquisa, especialmente diante da expressão "violência sexual". Pareceu que a escola seria "fiscalizada" pelo pesquisador, em razão de pública atuação no campo da promoção e proteção dos direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes. Entretanto, após os esclarecimentos prestados acerca dos objetivos da pesquisa, e dos procedimentos adotados, especialmente de que a abordagem seria desenvolvida a partir das experiências e conhecimento dos dirigentes e professores, o constrangimento inicial pareceu mitigado.

Passo seguinte, na visita para a entrevista, após os esclarecimentos sobre a pesquisa, a adesão voluntária e a assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido, foram entrevistados/as individualmente seis agentes de educação, sendo três dirigentes e três professores/as, estes últimos, embora indicados pelos dirigentes, concordaram em prestar seus depoimentos.

E para manter-se o sigilo quanto à identificação dos(as) entrevistados(as), foram indicados codinomes de brinquedos ou brincadeiras infantis para não se perder de vista o que, dentre outras coisas, a violência sexual rouba de nossas crianças e adolescentes, o que inclusive colaborou para uma maior adesão à temática.

Assim, as entrevistadas escolheram os codinomes de *Boneca*, *Casinha* e *Amarelinha*, enquanto os entrevistados escolheram *Bola*, *Carrinho* e *Game*. Veja-se a seguir o quadro com as informações gerais sobre os sujeitos:

Quadro 2 – Informações gerais sobre os sujeitos.

INFORMAÇÕES GERAIS	BONECA	CASINHA	AMARELINHA	BOLA	CARRINHO	GAME
SEXO	FEM.	FEM.	FEM.	MASC.	MASC.	MASC.
IDADE	52	34	32	34	32	43
ESTADO CIVIL	SOLT.	CASADA	CASADA	CASADO	SOLTEIRO	CASADO
FILHOS	00	02	02	01	00	03
ANOS NA PROFISSÃO	28	11	06	08	06	20
ANOS NA ESCOLA	25	05	03	05	03	12

Importa destacar, por importante, que *Boneca*, *Casinha*, *Bola* e *Carrinho* confirmaram já terem participado de eventos que trataram acerca das questões envolvendo a temática da violência sexual, por meio de palestras, oficinas ou cursos de capacitação, elementos que foram considerados para a elaboração da metodologia de coleta e análise dos dados e entrevistas.

3.5 A metodologia de análise.

Os dados obtidos mediante os levantamentos realizados nos três Conselhos Tutelares acerca dos casos de violações em geral e de violência sexual contra crianças e adolescentes, em especial, foram objeto de análise quantitativa. Todas as informações foram organizadas em planilhas desenvolvidas por meio do programa *Excel* e tratadas pelo critério de freqüência e porcentagem, visando-se identificar as violações mais notificadas, bem como os principais denunciantes, conforme os quadros 3 a 11 constantes no item 5.1.1. referente aos resultados e discussões.

As entrevistas, por sua vez, foram analisadas numa abordagem qualitativa. Foram analisadas seis entrevistas, quais sejam, três de dirigentes de estabelecimentos de educação de ensino fundamental – dois públicos e um particular - e três de

professores(as) das mesmas escolas sob a direção dos(as) dirigentes entrevistados(as), conforme método de seleção anteriormente descrito.

3.5.1 Os passos para *escutar* pela Análise de Conteúdo.

O conjunto das entrevistas, gravadas em áudio e depois transcritas integralmente, foi a fonte de produção do *corpus* submetido à análise textual qualitativa, inicialmente pelas técnicas da Análise de Conteúdo, pela qual se buscou investigar, no conteúdo de suas mensagens, as razões *ditas* pela escola, através de seus/suas agentes, para o seu generalizado silenciamento diante dos casos de violência sexual praticados contra seus alunos e suas alunas.

Moraes (2005, p. 89) colabora para esclarecer:

> Sintetizando, podemos dizer que a análise textual qualitativa é um processo integrado de análise e síntese, que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, visando descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos no interior dos quais foram produzidos.

Antes, porém, submeteu-se o *corpus* resultante das entrevistas ao que Bardin (2010) denomina de pré-análise, ou seja, a um processo prévio de organização e sistematização das idéias iniciais. Em seguida, mediante atentas, minuciosas e repetidas leituras dos textos de conteúdos das entrevistas, promoveu-se o que Moraes (2005) considera como "unitarização", ou seja, identificou-se e se separou os enunciados que compõem os textos das entrevistas, definindo-se as unidades de análise, as quais colaboram para identificar e destacar aspectos significativos nos textos analisados, pertinentes ao objeto pesquisado, *in casu*, as razões do silêncio.

Identificadas as unidades de análise, promoveu-se sua categorização temática, sobre a qual Moraes (2005, p. 91) novamente explica: "A categorização é um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*. É com base nela que se constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados".

Desenvolvida a categorização, a organização das mensagens destacadas como dimensões importantes do objeto de estudo que emergiram do *corpus* analisado, passou-se, então, a partir da análise textual qualitativa, ao processo de realização de inferências, descrição e interpretação das mensagens categorizadas, cujos resultados apresentam-se no capítulo seguinte referente ao relato das discussões, utilizando-se inclusive de recursos gráficos como estratégia para facilitar a compreensão e visualização da análise desenvolvida.

3.5.2 Os passos para *escutar* pela Análise de Discurso.

O conjunto das entrevistas, agora consideradas como discursos contextualizados, assumidos por sujeitos historicamente inscritos, foi, igualmente, a fonte de produção do *corpus* submetido, em outra perspectiva, às técnicas da Análise de Discurso, pelas quais, desta vez, se buscou investigar não mais as razões *ditas* no conteúdo de suas mensagens, mas as razões *não-ditas* e *como* ditas pela escola.

Assim produziram-se novas leituras, novas maneiras de escutar, ou seja, de analisar os discursos enunciados, eis que "o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando", pois "o estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca" (ORLANDI, 2009, p. 15).

Nesta perspectiva, para se compreender os procedimentos referentes à Análise de Discurso volta-se a algumas questões teóricas para destacar, por exemplo, que:

> A análise de discurso não é um enfoque que pode ser pego simplesmente da prateleira, como o substituto de uma forma mais tradicional [...] Os analistas dos discursos não vêem os textos como veículos para descobrir alguma realidade pensada como jazendo além, ou debaixo da linguagem. Ao invés disso, eles estão interessados no texto em si mesmo, e por isso fazem perguntas diferentes (GILL, 2008, p. 251).

Orlandi (2009, p. 17) complementa a explicação:

> Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? Há aí um deslocamento. Já prenunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é o "o quê" mas o "como". [...] Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.

Em palavras mais simples, promove-se uma mudança de foco: de *o que é dito* no conteúdo das mensagens para *como é dito* nos enunciados contidos nos discursos, como estes discursos significam, buscando-se, outrossim, identificar o que as entrevistas não disseram, os silenciamentos, bem como outros sentidos para o que não foi inicialmente revelado.

Nesta etapa do procedimento, promoveram-se os cotejamentos discursivos, identificando-se outros sentidos nos discursos, exercitando uma escuta discursiva para verificar em que medida as razões apontadas no processo de Análise de Conteúdo explicam as razões do silenciamento da escola diante das violências sexuais sofridas por seus alunos e por suas alunas.

Neste cenário de procedimentos, a interpretação do *corpus* foi, portanto, sustentada, teoricamente, pela Análise de Discurso, nos termos apresentados por Orlandi (2009) e outros, eis que se consideram as acepções de discurso, sujeito e ideologia desenvolvidas nessa abordagem mais adequadas para identificar e explicar como a escola significa a violência sexual indicada como objeto da presente pesquisa, posto que tal análise se fundamenta na "historicização dos sujeitos e dos sentidos dos discursos", conforme igualmente defende Grigoletto (1997, p. 86).

Neste sentido, a autora supracitada explica que "o discurso é o processo de se habitar a língua pelo social e histórico: é o lugar onde se articula o sistema lingüístico com a historicidade que lhe confere sentidos" e que a ideologia, por sua vez, "interpela os indivíduos em sujeitos".

Assim, retomando-se os procedimentos, das novas leituras e explorações das entrevistas identificaram-se as formulações discursivas que possibilitaram a composição do dispositivo de análise, qual seja, às questões iniciais – qual a postura da escola diante das práticas de violência sexual contra seus alunos e suas alunas – juntou-se como a escola significa tal violência.

Debruça-se sobre o material em análise não mais em busca de explicações subjetivas, mas, no âmbito da formação discursiva que domina os sujeitos e nas quais seus discursos se fundamentam ideologicamente, outras explicações para tal silenciamento.

O resultado deste esforço, destas escutas, nas quais se tentou substituir o militante de direitos humanos indignado pelo silêncio da escola pelo analista-pesquisador, é que se pretende apresentar no capítulo seguinte.

4

O *dito* e o *não-dito* pela escola: discussões e resultados

Acreditar na criança
É sempre o primeiro passo
Romper a lei do silêncio
Que causa tanto embaraço
Pois a cidadania desce
E a violência cresce
Na denúncia que não faço.
(BORGES, 1997)

A coleta de dados nos três Conselhos Tutelares de Teresina teve como objetivo obter informações e indicadores que servissem como critérios para a seleção das escolas a serem pesquisadas. Ou seja, pretendeu-se identificar, a partir dos dados coletados, escolas, nas áreas de jurisdição de cada Conselho Tutelar, que, de um lado nunca notificaram casos de violência sexual contra seus/suas alunos/alunas e, por outro lado, já tenham feito alguma notificação.

Todavia, a análise dos dados coletados permitiu ainda verificar os casos gerais de violações de direitos de crianças e adolescentes e, neste contexto, as situações de violência sexual notificadas, bem como evidenciar quais foram seus principais notificantes, incluindo-se a escola neste contexto.

4.1 Violações de direitos das crianças e adolescentes notificados nos Conselhos Tutelares de Teresina (2009).

4.1.1 As principais violações e seus notificantes no Conselho Tutelar I.

Os dados obtidos informam 444 casos de violações diversas notificados ao Conselho Tutelar I, durante o ano de 2009, dos quais 79 notificações denunciam violência física; 74 denunciam negligência; 50 referem-se à privação do acesso às diversas políticas públicas, tais como educação, saúde, previdência e justiça; 47 noticiam conflitos familiares; 46 informam situações de risco pessoal e social; 39 denunciam abandono moral; 37 denunciam vários tipos de violência sexual; 28 relatam situações de violência psicológica; 10 indicam fuga do lar e 43 referem-se a outros tipos de violações diversas.

Veja-se o quadro a seguir com as principais violações notificadas no Conselho Tutelar I:

Quadro 3 – Principais violações notificadas no Conselho Tutelar I, em ordem decrescente (2009).

VIOLAÇÕES NOTIFICADAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL - %
VIOLÊNCIA FÍSICA	79	17,79
NEGLIGÊNCIA	74	16,66
PRIVAÇÃO DO ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DIVERSAS	50	11,26
CONFLITOS FAMILIARES	47	10,58
SITUAÇÕES DE RISCO PESSOAL E SOCIAL	46	10,36
ABANDONO MORAL	39	8,78
VIOLÊNCIA SEXUAL	37	8,33
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	28	6,30
FUGA DO LAR	10	2,25
OUTRAS VIOLAÇÕES	34	7,65
TOTAL	444	100

Importa destacar, por importante e oportuno na espécie *in casu*, que do total de notificações de violações de direitos consignadas neste Conselho Tutelar 163 foram realizadas por familiares da própria vítima; 110 foram oriundas de telefonemas anônimos ao próprio Conselho Tutelar; 28 tiveram o Disque 100 como fonte de notificação; 14 advieram de outros Conselhos Tutelares de Teresina e de outras cidades do Piauí e de outros Estados; 11 foram procedentes de escolas; 10 originaram-se de órgãos de assistência social, tais como os Centros de Referência Especializados de Assistência Social; 09 procederam de serviços de saúde, tais como o SAMVVIS – Serviço de Atendimento à Mulher Vítima de Violência Sexual, situado no Centro de Perinatologia da Maternidade Evangelina Rosa e hospitais diversos; 05 originaram-se de organizações não-governamentais e as demais notificações foram oriundas de outras fontes, tais como desconhecidos, vizinhos, ou não há registro da fonte denunciante.

O quadro abaixo demonstra a origem das notificações, em ordem decrescente.

Quadro 04 – Principais notificantes ao Conselho Tutelar I, por ordem decrescente (2009)

NOTIFICANTES	**QUANTIDADE**	**PERCENTUAL**
FAMILIARES	163	36,72
DENÚNCIA FONADA	110	24,77
DISQUE 100 NACIONAL	28	6,30
OUTROS CONSELHOS TUTELARES	14	3,15
ESCOLA	11	2,47
ÓRGÃOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	10	2,25
SERVIÇOS DE SAÚDE	09	2,02
ONG`S	05	1,12
OUTROS/NÃO INFORMA NOTIFICANTE	80	18,00
TOTAL	444	100

4.1.2 As principais violações e seus notificantes no Conselho Tutelar II.

No Conselho Tutelar II, os dados de 2009 registraram 498 notificações de violações diversas, das quais 126 referem-se a conflitos familiares; 117 notificações denunciam violência física e psicológica; 88 denunciam algum tipo de privação do acesso às diversas políticas e serviços públicos (educação, saúde, justiça, previdência, registro civil, etc.); 71 noticiam negligência; 45 denunciam vários tipos de violência sexual; 19 informam casos de evasão escolar; 12 informam abandono e 20 notificações referem-se a outras formas de violações de direitos.

Veja-se, a seguir, o quadro com as principais violações notificadas no Conselho Tutelar II:

Quadro 05 – Principais violações notificadas ao Conselho Tutelar II, por ordem decrescente (2009).

VIOLAÇÕES NOTIFICADAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL - %
CONFLITOS FAMILIARES	126	25,30
VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA	117	23,49
PRIVAÇÃO DO ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS	88	17,67
NEGLIGÊNCIA	71	14,25
VIOLÊNCIA SEXUAL	45	9,03
EVASÃO ESCOLAR	19	3,81
ABANDONO	12	2,40
OUTRAS VIOLAÇÕES	20	4,01
TOTAL	498	100

Neste Conselho Tutelar a maioria das notificações – 189 - são provenientes de familiares das vítimas (pai, mãe, avós, tios, dentre outros); 99 foram oriundas de telefonemas anônimos ao próprio Conselho Tutelar; 23 tiveram o Disque 100 como fonte de

notificação; outras 23 foram procedentes de escolas; 09 advieram de outros Conselhos Tutelares (de Teresina, de outras cidades do Piauí e de outros Estados); outras 09 originaram-se de órgãos de assistência social, tais como os Centros de Referência Especializados de Assistência Social - CREAS; 08 procederam de serviços de saúde, tais como o SAMVVIS, Estratégia Saúde da Família e hospitais diversos; e as demais notificações foram provenientes de outras fontes, tais como desconhecidos, vizinhos, ou não há registro da fonte denunciante.

O quadro a seguir demonstra a origem das notificações, em ordem decrescente.

Quadro 06 – Principais notificantes ao Conselho Tutelar II, por ordem decrescente (2009).

NOTIFICANTES	QUANTIDADE	PERCENTUAL
FAMILIARES	205	41,16
DENÚNCIA FONADA	117	23,49
DISQUE 100 NACIONAL	37	7,42
ESCOLAS	23	4,61
ÓRGÃOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	09	1,80
SERVIÇOS DE SAÚDE	09	1,80
OUTROS/NÃO INFORMA NOTIFICANTE	98	19,67
TOTAL	498	100

4.1.3 As principais violações e seus notificantes no Conselho Tutelar III.

Importa considerar, preliminarmente, que o Conselho Tutelar III foi instalado há cerca de dois anos e abrange apenas uma zona (sul) da cidade, não sendo sequer conhecido por muitas pessoas, órgãos e instituições.

Neste Conselho Tutelar, por sua vez, os dados obtidos mediante consulta direta nos 288 prontuários registrados em 2009 consignam 75 notificações de conflitos familiares; 62 referem-se a

diferentes formas de negligência; 47 informam violência física e psicológica; 28 denunciam algum tipo de violência sexual; outras 28 notificam situações de vulnerabilidade social; 25 registram privação de acesso a algum tipo de política ou serviço público; 06 denunciam abandono e 04 noticiam casos de evasão escolar. As demais notificações referem-se a outras formas de violações. Veja-se o quadro seguinte:

Quadro 07 – Principais violações notificadas ao Conselho Tutelar III, por ordem decrescente (2009)

VIOLAÇÕES NOTIFICADAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL - %
CONFLITOS FAMILIARES	75	26,04
NEGLIGÊNCIA	62	21,52
VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA	47	16,31
VIOLÊNCIA SEXUAL	28	9,72
VULNERABILIDADE SOCIAL	28	9,72
PROVAÇÃO DE ACESSO A POLÍTICAS/SERVIÇOS PÚBLICOS	25	8,68
ABANDONO	06	2,08
EVASÃO ESCOLAR	04	1,38
OUTRAS	13	4,51
TOTAL	288	100

Das 288 notificações, 146 são provenientes de familiares das próprias crianças e adolescentes vitimizados; 61 foram oriundas de telefonemas anônimos ao próprio Conselho Tutelar; 14 procederam de serviços de saúde, tais como o SAMVVIS e hospitais diversos; 12 tiveram o Disque 100 como fonte de notificação; 11 foram procedentes de escolas; 07 foram notificadas pela própria Delegacia Especializada; 06 advieram de outros Conselhos Tutelares (de Teresina, de outras cidades do Piauí e de outros Estados); outras 06 originaram-se de vizinhos e terceiros e as demais notificações foram provenientes de outras fontes ou não há registro da fonte denunciante.

O quadro seguinte demonstra a origem das notificações, em ordem decrescente.

Quadro 08 – Principais notificantes ao Conselho Tutelar III, por ordem decrescente (2009).

NOTIFICANTES	QUANTIDADE	PERCENTUAL
FAMILIARES	146	50,69
DENÚNCIA FONADA	61	21,18
SERVIÇOS DE SAÚDE	14	4,86
DISQUE 100	12	4,16
ESCOLAS	11	3,81
DELEGACIA ESPECIALIZADA	07	2,43
OUTROS CONSELHOS TUTELARES	06	2,08
VIZINHOS/TERCEIROS	06	2,08
OUTROS/NÃO INFORMA NOTIFICANTE	25	8,68
TOTAL	288	100

Reunindo-se os dados dos três Conselhos Tutelares de Teresina apresenta-se o seguinte quadro - síntese:

Quadro 09 – Principais violações notificadas nos três Conselhos Tutelares de Teresina, por ordem decrescente (2009).

VIOLAÇÕES	QUANTIDADE	PERCENTUAL - %
VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA	271	22,03
CONFLITOS FAMILIARES	248	20,16
NEGLIGÊNCIA	207	16,82
PRIVAÇÃO DO ACESSO POLÍTICAS PÚBLICAS	163	13,25
VIOLÊNCIA SEXUAL	110	8,94
VULNERABILIDADE SOCIAL	74	6,01
ABANDONOS	57	4,63
EVASÃO ESCOLAR	23	1,86
FUGA DO LAR	10	0,81
OUTRAS	67	5,44
TOTAL	1.230	100

Quanto aos principais notificantes de violações gerais aos Conselhos Tutelares de Teresina, extrai-se que, dos dados coletados nos Conselhos Tutelares de Teresina em 2009, das 1.230 notificações de supostas violações diversas de direitos de crianças e adolescentes, 514 foram promovidas pelos familiares das vítimas; 288 foram procedentes de telefonemas anônimos aos respectivos Conselhos Tutelares; 77 foram provenientes do Disque 100; 45 tiveram a escola como notificante; 32 resultaram de notificações de serviços de saúde; 20 vieram de outros Conselhos Tutelares de outras cidades; 19 advieram de órgãos de assistência social; 07 de Delegacias e 05 de organizações sociais. As demais se originaram de outras fontes, tais como vizinhos, terceiros ou não se registrou a fonte de notificação.

Veja-se o quadro-síntese:

Quadro 10 – Principais notificantes aos Conselhos Tutelares de Teresina, por ordem decrescente (2009).

NOTIFICANTES	QUANTIDADE	PERCENTUAL
FAMILIARES	514	41,78
DENÚNCIA FONADA	288	23,41
DISQUE 100	77	6,26
ESCOLA	45	3,65
SERVIÇOS DE SAÚDE	32	2,60
OUTROS CONSELHOS	20	1,62
ÓRGÃOS DE ASSIT. SOCIAL	19	1,54
DELEGACIAS	07	0,56
ONG`S	05	0,40
OUTRAS FONTES	223	18,13
TOTAL	1.230	100

Conforme se demonstra, a escola colabora com apenas 45 notificações de violações gerais, o que corresponde a 3,65% das denúncias. Considerando-se a sua posição no cenário de vivências das crianças e adolescentes, pois depois da família a escola é

considerada o lugar de maior vivência das crianças e adolescentes, os dados indicam uma subnotificação por parte da escola.

4.2 As notificações de violência sexual e a escola: o tamanho do silêncio

Do conjunto de informações coletadas nos três Conselhos Tutelares de Teresina, pode-se extrair que, das 1.230 notificações de violações de direitos de crianças e adolescentes, 110 referem-se a situações que caracterizam violência sexual, (37 no Conselho Tutelar I, 45 no Conselho Tutelar II e 28 no Conselho Tutelar III), o que corresponde a 8,94% do total de notificações.

Das 37 notificações de violência sexual registradas no Conselho Tutelar I, nenhuma foi proveniente de escolas, ou seja, 0,00%. Das 45 notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes informadas pelo Conselho Tutelar II, apenas 04 foram oriundas de escolas, o que corresponde a 8,88% das denúncias. E das 28 notificações de violência sexual consignadas no Conselho Tutelar III, nenhuma teve a escola como fonte.

Em síntese, das 110 notificações de violência sexual que chegaram aos três Conselhos Tutelares de Teresina, em 2009, apenas 04 foram provenientes de escolas, o que corresponde a apenas 3,63%. Entretanto, os prontuários revelam que todas as crianças e adolescentes supostamente vitimizados sexualmente estavam matriculados em escolas, públicas ou privadas. Veja-se o quadro-síntese:

Quadro 11 – Resumo das notificações de violência sexual procedentes da escola aos Conselhos Tutelares de Teresina, em 2009.

CONSELHO TUTELAR	CASOS DE VIOLÊNCIA SEXUAL NOTIFICADOS	Nº DE NOTIFICAÇÕES PELA ESCOLA	% DE NOTIFICAÇÕES PELA ESCOLA
CONSELHO TUTELAR I	37	00	0,00
CONSELHO TUTELAR II	45	04	8,94
CONSELHO TUTELAR III	28	00	0,00
TOTAL	110	04	3,63

Eis, pois, o tamanho do silêncio!

4.3 O *dito*: As razões do silêncio da escola diante da violência sexual contra seus alunos e suas alunas

Para identificar e compreender as razões do silenciamento quase generalizado da escola diante dos casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas realizaram-se entrevistas com 06 (seis) dirigentes e professores do ensino fundamental de 03 (três) escolas de Teresina, conforme os procedimentos já indicados.

Para resguardar o sigilo exigido sobre as escolas e sobre os/as entrevistados/as, designou-se as escolas de A, B e C e cada entrevistado(a) foi identificado pelos codinomes já referidos.

Buscou-se identificar, nas entrevistas, trechos nos quais foram apresentadas, direta ou indiretamente, indicações de razões para o silêncio da escola em face da violência sexual contra seus alunos e suas alunas.

Em seguida, promoveu-se a unitarização, ou seja, reuniram-se todas as razões comuns e semelhantes identificadas nas entrevistas, chegando-se a 04 (quatro) categorias de razões, ou seja, os entrevistados consideraram que a ausência quase generalizada de denúncias de violência sexual pelas escolas encontra justificativas no ***tabu***, no ***medo***, na ***vergonha*** e no ***preconceito***, conforme os seguintes trechos de relatos:

> Professora Boneca: "... sexo é um tabu, é um assunto que causa distância nas pessoas, é muito complicado, é uma questão histórica e cultural de dificuldade de falar sobre o assunto, já precede uma distância..."
>
> Professora Casinha: "... as pessoas não querem ver, não querem enfrentar o problema..."
> "... não é adequado trazer assuntos domésticos para fora de casa..."
>
> Professora Amarelinha: "o medo fala mais alto... acho que é o medo de se expor... é muito difícil, medo de sofrer retaliações, sabe..."
>
> Professor Bola: "Acho que é o medo de denúncia, faz parte do medo de denunciar... medo de represálias..."
>
> Professor Carrinho: "A família sente vergonha, não quer ser exposta, pois compromete a família, os vizinhos vão falar... acho que também as pessoas não querem expor a família..."
>
> Professor Game: "A família vai ser discriminada e a criança abusada acaba sendo vítima de outro preconceito... depois, há um entendimento de que as famílias agressoras são problemáticas, perigosas... a gente não sabe o que se passa lá dentro, sei lá.
> [...]
> E tem outra coisa que não se fala, que é o fato da criança pode estar gostando da situação, afinal sexo é bom, carinho, etc, não se fala disso..."

Passo seguinte: desenvolveu-se uma análise de conteúdo das unidades de registro selecionadas, a seguir apresentada.

4.3.1 O silêncio imposto pelo *tabu*.

As acepções indicadas para a palavra *tabu* no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2009), revelam seu significado mais usual:

> *tabu*
> substantivo masculino
>
> **1** instituição religiosa que, atribuindo caráter sagrado a determinados seres, objetos ou lugares, proíbe qualquer contato com eles [A violação desse interdito acarreta, supostamente, castigo divino, que pode recair sobre o culpado ou sobre seu grupo.]
> **2** Derivação: por extensão de sentido.
> proibição de tocar uma pessoa, animal ou coisa por temor de punição de uma força sobrenatural
> Ex.: *em Samoa, distribuía-se todo o pescado pelo chão e ele era lavado em água doce para livrá-lo do t.*
> **3** Derivação: por metonímia.
> pessoa, animal ou coisa em que é vedado tocar por deter um poder sobrenatural julgado perigoso ou impuro
> Ex.: *os t. dos povos da Polinésia e da África negra*
> **4** Derivação: por extensão de sentido.
> escrúpulo aparentemente injustificado, sem fundamento ou imotivado
> Ex.: *é uma pessoa que vive presa a tabus*
> **5** Derivação: por analogia.
> interdição cultural e/ou religiosa quanto a determinado uso, comportamento, gesto ou linguagem
> Ex.: *t. sexuais*
> **6** Derivação: por extensão de sentido.
> proibição imposta por costume social ou como medida protetora

Ex.: *os t. convencionais da era vitoriana*
adjetivo de dois gêneros

7 proibido ao toque
Ex.: *animais t. entre os povos da Guiné*

8 que não pode ser us., feito ou pronunciado, por crença, respeito ou pudor
Ex.: *os palavrões são palavras t.*

9 que é objeto de veneração ou respeito inquestionáveis (diz-se de pessoa)
Ex.: *artistas t. da cena internacional*

Etimologicamente, ainda segundo Houaiss (2009), a palavra *tabu* tem origem Tonga – *tapu* – significando "proibido, ilegal".

Nestes termos, e tomando-se como referências as acepções por derivação, mediante extensão de sentido e por analogia, bem como sua origem etimológica, considera-se o *tabu* uma das razões indicadas pelos (as) entrevistados (as) para explicar o silêncio diante da violência sexual, conforme aponta, explicitamente, o seguinte relato da Professora Boneca:

> "... sexo é um tabu, é um assunto que causa distância nas pessoas, é muito complicado, é uma questão histórica e cultural de dificuldade de falar sobre o assunto, já precede uma distância..."

A afirmativa da Professora Boneca expressa o sentido de que sexo é um *tabu*, pois é um tema complicado, de difícil abordagem e que já precede uma distância, confirmando-se as acepções mais usuais de tabu, quais sejam, *proibição, vedação, interdição*.

Já da Professora Casinha, por sua vez, expressa que:

> "... as pessoas não querem ver, não querem enfrentar o problema..."
> "... não é adequado trazer assuntos domésticos para fora de casa..."

Nestes termos, ao afirmar que as pessoas *não querem ver*, *não querem enfrentar o problema* e que *não é adequado trazer assuntos*

domésticos para fora de casa, a Professora Casinha evidencia, ainda que não explicitamente, a "proibição" e a "vedação" de "tocar" no assunto, configurando-se, também o *tabu* em referência.

Ao referirem-se ao tema como muito complicado, proibido de tocar, vedado, as entrevistadas traduzem a interdição cultural historicamente construída sobre a temática, ou seja, a proibição imposta por costume social ou como medida protetora, conforme as acepções por derivação da palavra *tabu* supramencionadas. Ademais, revelam um pudor aparentemente injustificado, sem fundamento ou imotivado considerado um "comportamento fossilizado" sobre o tema.

4.3.2 O silêncio imposto pelo *medo*.

As acepções indicadas para a palavra *medo* no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2009), também revelam seu significado mais usual:

> medo
> substantivo masculino
>
> **1** Rubrica: psicologia.
> estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência
> Ex.: *m. ao se sentir ameaçado*
> **2** temor, ansiedade irracional ou fundamentada; receio
> Ex.: *m. de tomar injeções*
> **3** apreensão em relação a (algo desagradável)
> Ex.: *m. de decepcionar*

A *fraseologia* e a *etimologia* da palavra medo também colaboram para uma compreensão de seu uso igualmente significante:

• **não ter m. de caretas**
fraseologia
não se deixar intimidar
• **pelar-se de m.**
ser tomado por grande pavor
• **ter m. da própria sombra**
fraseologia
1 assustar-se por qualquer coisa
2 ser covarde
lat. *mètus,us* 'id.'

E para complementar, mas não por menos importante, Houaiss (2009) recomenda observar-se *medo* como a antonímia de *coragem*: *acovardamento, covardia, desânimo, desbrio, fraqueza, horror, ignávia, pavor, poltronaria, pusilanimidade, receio, sobressalto, susto, temor, terror, tremor.*

Nesta perspectiva, vale destacar o que disse a professora Amarelinha:

> "o medo fala mais alto... acho que é o medo de se expor... é muito difícil, medo de sofrer retaliações, sabe..."

O *medo* considerado como imponente, que fala mais alto, o medo de se expor e de sofrer retaliações em face do envolvimento nos casos de violência sexual é também apontado como freqüente razão para que os casos não sejam notificados.

No mesmo sentido o professor Bola igualmente se expressa:

> "Acho que é o medo de denúncia, faz parte do medo de denunciar... medo de represálias..."

E, novamente, o medo de denunciar e de sofrer represálias é indicado como razão para o silenciamento diante dos casos de violência sexual.

Todavia, se, de um lado, o medo expressado pelas professoras e professor aproximam-se das acepções mais usuais de ***medo*** indicadas por Houaiss (2009) – ***receio, temor, apreensão*** – de outro lado, também se aproximam da ***antonímia de coragem***, ou seja, ***acovardamento*** e ***fraqueza*** diante do horror da violência contra seus alunos e suas alunas, ainda que as razões apresentadas para tal medo (sofrer represálias e retaliações) pareçam justificá-lo.

Ademais, tais depoimentos revelam também o desconhecimento das entrevistadas e do entrevistado acerca do adequado procedimento de como deve ser feita a notificação, na qual, não se informa, expressamente, a identificação da/do denunciante.

4.3.3 O silêncio imposto pela *vergonha*.

Novamente recorre-se ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2009) para uma melhor compreensão da razão indicada neste tópico:

> vergonha
> substantivo feminino
>
> **1** desonra que ultraja, humilha; opróbio
> Ex.: *a v. de um insulto*
> **2** o sentimento desse ultraje, dessa desonra ou humilhação; opróbio
> Ex.: *redimiu sua v. com um duelo*
> **3** sentimento penoso causado pela inferioridade, indecência ou indignidade
> Exs.: *tinha v. de pedir*
> *a v. de estar nu*
> *expulso, quase morreu de v.*
> **4** sentimento de insegurança causado por medo do ridículo e do julgamento dos outros; timidez, acanhamento, recato, decoro

Exs.: *v. de cantar*
v. de errar

5 sentimento da própria honra, dignidade, honestidade; brio
Ex.: *o homem que tem v. não age como um crápula*

6 atitude ou situação indecorosa ou vexatória
Exs.: *roubar é uma v.*
passei uma v. no ônibus

7 Rubrica: angiospermas.
m.q. ***dormideira*** (*Mimosa pudica*)

Etimologicamente, ainda segundo Houaiss (2009), a palavra *vergonha* tem origem latina – lat. *verecundìa, ae* ou provç. ant. *vergonha*, *vergonia*, *vergoigna,* - significando "'pudor, pejo, vergonha".

Nestes termos, e tomando-se como referências as acepções supramencionadas, bem como sua origem etimológica, *vergonha* é uma das razões também invocadas para justificar a ausência de notificação dos casos de violência sexual, conforme aponta, explicitamente, o relato do Professor Carrinho:

> "A família sente vergonha, não quer ser exposta, pois compromete a família, os vizinhos vão falar... acho que também as pessoas não querem expor a família..."

A vergonha a que a família será submetida, a exposição que quer evitar, bem como um eventual julgamento dos vizinhos confirma-se como uma das razões invocadas para o silenciamento. Note-se que a *vergonha* tanto se aplica à família na qual ocorreu a violência – "a família sente vergonha", quanto também se refere ao eventual denunciante – "... as pessoas não querem expor a família".

Ressalte-se que esse sentimento de *vergonha* aproxima-se das acepções acima expostas, dentre as quais, a desonra que ultraja e humilha, bem como o medo do ridículo, da situação vexatória e do julgamento dos outros. Note-se, inclusive uma relação de

aproximação com a idéia de *medo* acima apresentada pela Professora Amarelinha ("medo de se expor").

Importa igualmente inferir que, nestes casos, os entrevistados e entrevistadas parecem ignorar a gravidade da violência perpetrada contra a criança, superando ou tornando secundário o sentimento de indignação em face da violência sexual.

4.3.4 O silêncio imposto pelo *preconceito*.

Preconceito é uma primeira compreensão, em princípio parcial, incompleta, fosca, de alguma coisa. Uma opinião formada sem reflexão, impedindo-se de ver as coisas de uma maneira mais desenvolvida, ampla, transparente.

Houaiss (2009) também colabora para este entendimento:

> preconceito
> substantivo masculino
>
> **1** qualquer opinião ou sentimento concebido sem exame crítico
> **1.1** idéia, opinião ou sentimento desfavorável formado sem conhecimento abalizado, ponderação ou razão
> **2** sentimento hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância
> Ex.: *p. contra um grupo religioso, nacional ou racial*
> **3** conjunto de tais atitudes
> Ex.: *combater o p.*
> **4** Rubrica: psicanálise.
> qualquer atitude étnica que preencha uma função irracional específica, para seu portador
> Ex.: *p. alimentados pelo inconsciente individual*
> Etimologicamente, *pré + conceito*, significando *prejuízo, prejulgamento, prenoção*.

Assim, o *preconceito* também foi indicado como outra razão para o silenciamento diante dos casos de violência sexual. Senão, veja-se o que diz o Professor Game:

> "A família vai ser discriminada e a criança abusada acaba sendo vítima de outro preconceito... depois, há um entendimento de que as famílias agressoras são problemáticas, perigosas... a gente não sabe o que se passa lá dentro, sei lá.[...]
> E tem outra coisa que não se fala, que é o fato da criança pode estar gostando da situação, afinal sexo é bom, carinho, etc, não se fala disso..."

Neste sentido, ao afirmar que a família da criança e a própria criança vitimizada vão sofrer manifestações de preconceito, o entrevistado indica tal atitude como razão que justifica a ausência de denúncia dos casos de violência sexual.

E, novamente, a idéia de preconceito, ainda que não explicitadamente, surge nas seguintes afirmações do Professor:

> "As famílias agressoras são problemáticas, perigosas..."

> "E tem outra coisa que não se fala que é o fato da criança pode estar gostando da situação, afinal sexo é bom, carinho, etc., não se fala disso..."

Ao afirmar que as famílias agressoras são problemáticas e perigosas e que a denúncia não pode ser realizada em razão de a criança estar eventualmente gostando do envolvimento sexual, o entrevistado culpabiliza as vítimas e revela atitude de preconceito, com a família e com a criança, expressando uma concepção negativa da família e das crianças.

Observa-se que, de um lado, o entrevistado manifesta preocupação com a família e com a criança vitimizada, como possíveis alvos de preconceito e discriminação, e de outro lado, e de outra maneira, contraditoriamente, as mesmas crianças e

famílias são alvo de preconceito do próprio entrevistado, o qual revela sentimentos, idéias e opiniões que expressam visível prejulgamento, sem qualquer ponderação ou razão, causando-se, inclusive, perplexidade.

Ademais, revela-se um sentimento de hostilidade, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio social, bem como sentidos de infância e de violência desconectados com seus significados mais usuais.

O quadro seguinte permite, em síntese, visualizarem-se as razões indicadas pelos(as) entrevistados(as) para o silencio da escola diante de casos de violência sexual contra seus/suas alunos/alunas e suas correspondentes unidades de registro:

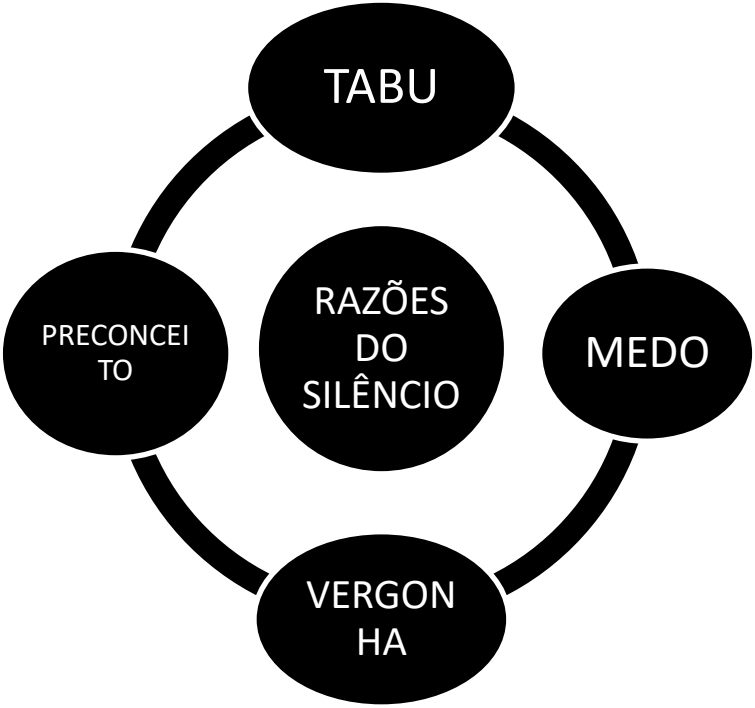
Quadro 12. Objetivos, instrumentos, subcategorias e categorias de análise.

OBJETIVO ESPECÍFICO	**INSTRUMENTOS**	**(SUB) CATEGORIAS**	**UNIDADES DE REGISTRO**
AS RAZÕES DO SILÊNCIO	Entrevista (03 escolas de ensino fundamental - 06 entrevistados)	TABU	**Boneca**: "sexo é um tabu, é um assunto que causa distância nas pessoas, é muito complicado, é uma questão histórica e cultural de dificuldade de falar sobre o assunto, já precede uma distância..." **Casinha**: "as pessoas não querem ver, não querem enfrentar o problema..." "não é adequado trazer assuntos domésticos para fora de casa..."
AS RAZÕES	Entrevista		**Amarelinha**: "o medo fala mais alto...acho que é o medo de se expor... é

DO SILÊNCIO	(03 escolas de ensino fundamental - 06 entrevistados)	MEDO	muito difícil, medo de sofrer retaliações, sabe...” **Bola**: “Acho que é o medo de denúncia, faz parte do medo de denunciar... medo de represálias...”
AS RAZÕES DO SILÊNCIO	Entrevista (03 escolas de ensino fundamental - 06 entrevistados)	VERGONHA	**Carrinho**: “A família sente vergonha, não quer ser exposta, pois compromete a família, os vizinhos vão falar... acho que também as pessoas não querem expor a família.”
AS RAZÕES DO SILÊNCIO	Entrevista (03 escolas de ensino fundamental - 06 entrevistados)	PRECONCEITO	**Game**: “A família vai ser discriminada e a criança abusada acaba sendo vítima de outro preconceito...depois há um entendimento de que as famílias agressoras são problemáticas, perigosas... a gente não sabe o que se passa lá dentro, sei lá ...” “E tem outra coisa que não se fala que é o fato da criança pode estar gostando, afinal sexo é bom, carinho, etc., não se fala disso...”

E numa outra forma de apresentação dos dados, veja-se a seguinte figura:

Figura 1: Categorias de análise.



4.4 O *não-dito*: a violência sexual contra crianças e adolescentes: a tensão escola-família – o público *versus* o privado.

Além de tudo o que já se apresentou sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes – seus variados conceitos e características, sua complexidade, seus principais indicadores e sinais, sua dinâmica, suas danosas conseqüências sobre as vítimas e suas famílias, sua regulamentação no discurso normativo, incluindo-se o papel jurídico da escola e as principais razões de seu quase generalizado silêncio diante das situações de violência sexual contra seus alunos e suas alunas – o que ainda resta dizer?

Além do *tabu* de se abordar a temática da violência sexual, do *medo* de denunciar, justificado por eventuais represálias, da *vergonha* de se expor e expor a família e a criança e do *preconceito* revelado em relação às famílias e às vítimas, o que ainda não foi dito? Que outros fatores estão envolvidos na dificuldade da escola de interferir, via denúncia, em tão hediondo fenômeno?

Nestes termos, a busca pelo silenciado, pelo *não-dito* sobre tal fenômeno desenvolveu-se a partir de novas e reiteradas leituras dos discursos dos professores e das professoras entrevistadas, conforme os procedimentos já indicados. Afinal, como afirma Orlandi (2002, p. 70-71):

> O silêncio não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa. Isso nos leva à compreensão do vazio da linguagem como um horizonte e não como falta [...] mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer.

As sucessivas leituras do material coletado foram evocando a necessidade de formulação de outras questões até então não suscitadas. Assim, da pergunta inicial da pesquisa – *quais as razões do silêncio da escola diante da violência sexual contra seus alunos e suas alunas?* – evidenciada pelos dados coletados nos Conselhos Tutelares – e alimentada pela indignação do pesquisador militante dos direitos humanos, passou-se a questionar também em outra direção: *qual o significado do silêncio da escola? Como o discurso da não-denúncia é significado pelos professores?*

Esta outra questão revela-se relevante, principalmente, a partir das razões apontadas pelos professores – *tabu, medo, vergonha e preconceito* – para o silêncio diante da violência sexual e pela constrangedora e desconfortável constatação pouco questionada: será que a escola é simplesmente omissa, medrosa, covarde e preconceituosa diante deste tipo de violência tão hedionda? Nesta direção, o pesquisador diante do evidente silêncio da escola, foi se permitindo nova análise. E, agora, neste passo, a

nova questão vai compondo este novo dispositivo de análise na apreciação do *corpus* selecionado.

4.4.1 A tensão escola (público) *versus* família (privado) nos discursos da escola.

Além das razões apresentadas pelos professores entrevistados para o quase generalizado silêncio da escola diante dos casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas, identificaram-se, nas entrevistas, trechos nos quais foram apresentadas, ainda que implicitamente, indicações de uma tensão entre a escola e a família que traduzem um confronto entre um discurso jurídico público de plena proteção às crianças e adolescentes, que convoca a escola para o seu papel de identificar e denunciar e outro discurso que se apresenta pela escola quando, de fato, encontra-se diante de uma real situação de violência sexual contra seus alunos e alunas, perpetrada, em geral, por integrantes de suas famílias, portanto, no espaço privado.

Assim, uma nova exploração do *corpus* selecionado, desta feita apreciado à luz das técnicas de Análise de Discurso, possibilitou identificar elementos discursivos escolhidos para demonstrar uma *não-dita* tensão entre a escola (o público) e a família (o privado) neste jogo de *denuncia – não denuncia*.

Vejam-se, pois, os seguintes trechos de relatos:

> Professora Casinha: "... as pessoas não querem ver, não querem enfrentar o problema..."
> "... não é adequado trazer assuntos domésticos para fora de casa..."
>
> Professor Carrinho: "A família sente vergonha, não quer ser exposta, pois compromete a família, os vizinhos vão falar... acho que também as pessoas não querem expor a família"
>
> Professor Game: "A família vai ser discriminada e a criança abusada acaba sendo vítima de outro preconceito..."

Analisando-se o material selecionado, na busca de compreender os discursos dos professores e das professoras em uma perspectiva histórica e ideológica, pergunta-se: onde está silenciada esta tensão escola (público) – família (privado) que colabora para se compreender o silenciamento da escola em referência à violência sexual sofrida por seus alunos e por suas alunas?

4.4.2 A família como espaço *privado*.

Privado é o espaço *restrito, reservado e pertencente a quem de direito, confidencial, particular, sem presenças alheias, protegido* (HOUAISS, 2009). Para além de tais acepções, o significado de família guarda um sentido quase sacralizado de lar (lar, doce lar!), refúgio intocável onde as crianças conseguem proteção contra o mundo exterior, agressivo, adverso, hostil, algo que nos agrada cultivar (AZEVEDO & GUERRA, 1989).

Neste sentido tomam-se os seguintes trechos de relatos da Professora Casinha:

> "... ***as pessoas não querem ver***, não querem enfrentar o problema..."
> "... não é adequado trazer ***assuntos domésticos para fora de casa..."***

As marcas do privado como interditado ao público e, portanto, quase sacralizado, surgem na medida em que as pessoas não querem ver, nem discutir o que se passa entre *as quatro paredes do que chamam de lar,* no qual os assuntos domésticos devem permanecer intocáveis, portanto, *dentro de casa*.

Ademais, como afirma Roudinesco (2002, p. 198), a família "é atualmente reivindicada como o único valor seguro ao qual ninguém quer renunciar". Esta afirmação categórica de que a família se constitui como espaço privado por excelência, e como tal deve ser preservado e protegido de interferências externas,

especialmente de agentes públicos estatais, encontra guarida ainda nos fundamentos do Estado Liberal, o qual, segundo Teixeira e Rodrigues (2010, p. 91):

> se fundava em uma ordem de coisas na qual o *status* dos cidadãos, definido por suas prerrogativas jurídicas e pelo espaço de atuação na vida civil, era determinado segundo um sistema de direitos negativos que, opostos frente ao estado e a outros cidadãos, possibilitaria a realização de interesses individuais a salvo de intervenções estatais.

Neste referencial político, fundado num sistema de valorização das liberdades públicas subjetivas oponíveis ao Estado, não se permitia interferir nos interesses privados, muito menos da porta da casa pra dentro, eis que o modelo liberal, conforme Lôbo (2004, p. 140), "caracterizava-se pela limitação do poder político e pela não intervenção nas relações privadas".

Ademais, o próprio discurso normativo contemporâneo reitera, de certa maneira, a idéia de sacralização do lar familiar, como espaço interditado ao público. Senão, veja-se, por exemplo, a própria Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 5º, inciso XI, dispõe que "a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo entrar sem consentimento do morador..."

Outra evidência normativa de que a família se encontra salvaguardada no espaço privado é o que dispõe o Código Civil atualmente em vigor no Brasil, o qual, em seu livro referente ao Direito de Família, estabelece, em seu artigo 1.513, que "é defeso a qualquer pessoa, de direito público ou privado, interferir na comunidade de vida instituída pela família".

Neste contexto, o silêncio sobre o que se passa no interior da família é a regra indiscutível, pois, como afirma a professora Casinha, "não é adequado trazer assuntos domésticos para fora de casa", ou seja, mantidos recônditos, alheios ao olhar público e à sua interferência.

4.4.3 A escola como espaço *público*.

Público, por sua vez, é o espaço *aberto a quaisquer pessoas, comum, que pertence a todos* (HOUAISS, 2009). Nesta perspectiva, a escola, ao contrário da família, é estabelecimento público, destinado ao ensino coletivo, lugar social por excelência do(a) professor(a), no qual exerce sua atividade pública, portanto, não lhe cabendo interferir em questões particulares, privadas, pois familiares.

Neste sentido, para se evidenciar ainda mais o lugar *privado* da família em contraposição ao lugar *público* da escola, destaquem-se os seguintes relatos:

> "Olha, a gente observa, percebe se a criança está estranha, mudou de comportamento subitamente, caladinha que não era assim, deixou de ser aquela criança alegre, começou a se isolar, essas coisas ... a gente chama a família, procura saber o que está acontecendo, mas, é complicado, ***a gente tem um monte de outras coisas pra fazer na escola, não dá pra escola resolver tudo, são problemas que a família vai ter que resolver ..., não dá pra escola se meter em tudo"***
> (Professor Carrinho)

> "A família sente vergonha, ***não quer ser exposta,*** *pois* ***c***ompromete a família, os vizinhos vão falar... acho que também as pessoas não querem expor a família" (Professor Carrinho)

> "***A família vai ser discriminada*** e a criança abusada acaba sendo vítima de outro preconceito..." (Professor Game)

Neste sentido, as marcas evidenciadas da escola como espaço público, mas que não pode dar conta de tudo, pois tem suas próprias questões e problemas e que, portanto "não dá pra escola se meter em tudo", remete à necessidade de se delimitar as fronteiras e limites de atuação da escola nas questões familiares, ou seja, do universo privado.

Por outro lado, ademais, as marcas da família como sujeito que não pertence ao espaço público ficam igualmente evidenciadas, eis que esta não pode ser exposta publicamente, compreendendo-se que o espaço público não é apropriado para exposição de seus assuntos, muito menos submetida ao julgamento dos vizinhos, o que humilha, ultraja, desonra, ferindo-se o recato e o decoro do espaço privado familiar, submetendo-a as situações de discriminação próprias do espaço público

Em outras palavras, é como se a escola delineasse os limites para sua interferência, não se permitindo abordar, para além do portão de entrada pra fora, assuntos que não sejam de natureza "escolar", quais sejam, questões de indisciplina, desempenho nas aulas e avaliações e outras questões que permitam o diálogo exigido pela já reconhecida política de relacionamento escola-família nos padrões geralmente aceitos e até desejados pela escola e pela família.

Parece até que subsiste um pacto de reconhecimento de papéis estabelecidos: a família não interfere no âmbito do fazer escolar e a escola, por sua vez, não "se mete" nos assuntos da família.

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 presente pesquisa teve como objetivo geral investigar posturas da escola e suas razões diante dos casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas. As razões *ditas* e *não-ditas* pelos/nos discursos da escola. As razões silenciadas.

Nesta direção, apresentou-se, inicialmente, um conjunto de referenciais teóricos na tentativa de se explicitar as acepções conceituais, as características, os indicadores, a dinâmica e algumas referências estatísticas sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, na tentativa de se compreender melhor este fenômeno tão complexo.

Destacou-se que "a violência sexual contra crianças e adolescentes acontece em escala mundial, esteve sempre presente em toda a história da humanidade, e em todas as classes sociais,

articulada ao nível de desenvolvimento civilizatório da sociedade na qual acontece" (FALEIROS, 2000, P. 17).

Ainda nesta perspectiva, apresentou-se um breve inventário histórico-filosófico sobre a infância, promovendo-se necessária reflexão sobre o longo e difícil processo de conquista de reconhecimento da criança como pessoa humana - sujeito de direitos -, exigente, portanto, de salvaguarda por todos, inclusive pela escola, independentemente das condições sociais existentes.

Demonstrou-se que neste percurso de continuados e naturalizados sofrimentos, de negações de sua humanidade, de seu hediondo silenciamento, de sua *coisificação* e *objetalização* historicamente perpetradas e filosoficamente fundadas, a infância foi conquistando visibilidade, desconstruindo culturas, desvelando-se.

Observou-se que o processo de construção progressiva dos direitos humanos, seja no âmbito do discurso normativo internacional, seja no contexto nacional, foi determinante para que as crianças e adolescentes pudessem alcançar o *status* de sujeitos de direitos.

Evidenciou-se, todavia, que apesar das afirmações normativas estabelecidas, configuradoras de um novo e inovador cenário de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes, ainda não se conseguiu materializar as exigências para sua proteção integral, pondo-as "a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão", nos termos de nossa Constituição Federal denominada cidadã (artigo 227).

Entretanto, o discurso normativo idealizado ainda não encontra plena confirmação na realidade da vida cotidiana. E neste desafio de superação da distância quilométrica entre a *realidade* e a *idealidade*, ou seja, entre o *ser* – o que é – e o *dever ser* - o que ainda não é, portanto sonhado, há sujeitos diversos dos quais se exigem posturas de intervenção transformacionais, dentre eles, a escola, seja em razão de sua reconhecida legitimidade como espaço

de socialização e produção de conhecimentos, seja porque nela se confie como lugar de construção de uma cultura solidária.

Buscou-se tecer fundamentos teóricos considerados importantes para o alcance dos objetivos propostos, com destaque para o reconhecimento do papel da escola no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes à luz das concepções dos direitos humanos, na perspectiva de se fundamentar a necessidade de refletir e investigar sobre suas práticas e sentidos diante do objeto pesquisado.

Os caminhos metodológicos percorridos foram apresentados, destacando-se o referencial teórico-metodológico da pesquisa, os procedimentos para a produção do *corpus,* a busca de informações nos Conselhos Tutelares de Teresina, o processo de escolha das escolas e de seleção dos participantes da pesquisa, bem como se indicaram os passos para elaboração da proposta de análise.

Depois de tudo isto, o que restou?

Restaram identificadas as razões pretendidas no objetivo geral?

Neste sentido, a presente pesquisa revela, dentre outras constatações, que a escola, mesmo ciente de seu papel de denunciar, por exemplo, tem silenciado diante dos casos de violência sexual sofrida pelas crianças e adolescentes, seus alunos e suas alunas, apesar das exigências legais e principiológicas contidas em nosso arcabouço jurídico.

E por quê? Quais as razões deste incômodo e indignante silenciamento? Afinal, a escola e seus agentes não sabem que a violência deve ser denunciada e enfrentada? Não compreende que a cidadania que ela mesma contribui para desenvolver e disseminar não suporta a omissão, nem tolera a indiferença e a passividade diante das tantas formas de violências?

Infelizmente, o silêncio destacou-se como uma regularidade comum nos discursos de todos os sujeitos, os quais, ainda que expressem repúdio em face da violência sexual, conformaram-se

inertes. Silêncio que foi traduzido pelas categorias *tabu, medo, vergonha e preconceito*.

Restou que a violência sexual é ainda considerada *tabu*, temática interditada, constrangedora, desconfortável, do qual se deve manter distância, de enfrentamento complicado, excessivamente exigente, que foge ao domínio da racionalidade e das atitudes pragmáticas, pois "as pessoas não querem ver, não querem enfrentar o problema".

Restou o *medo*, pois "o medo fala mais alto". Medo de sofrer retaliações, perseguições, represálias. Medo de se "envolver". Restou a *vergonha* de se expor e expor as vítimas e seus familiares aos (pré) julgamentos públicos. Restaram, ainda, os preconceitos, fontes de discriminação negativa das vítimas – duplamente vítimas (da violência e do preconceito).

As questões relativas à violência sexual - *incesto, estupro, abuso sexual* - continuam a despertar desconforto. O constrangimento da vítima e da família e o *"complô de silêncio"* contribuem para que tais fatos sejam *"escondidos",* guardados em segredo (AZEVEDO & GUERRA, 1989, p. 123).

Importa também e novamente considerar que o estudo das questões ligadas à violência sexual contra crianças e adolescentes foi, durante muito tempo, bloqueado cerradamente pela sociedade e que os discursos de repúdio às violências contra crianças e adolescentes são recentes, historicamente. Como se demonstrou, apenas a partir do meio do século XX em diante confirmam-se os discursos de promoção e proteção dos direitos humanos, em geral, e de crianças e adolescentes em especial. No Brasil, apenas com o advento de nossa atual Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Restou evidenciado, conforme anunciaram Teixeira e Rodrigues (2010), que a família encontra-se mais privatizada do que nunca, tornando-se ainda mais resguardada de interferências externas no âmbito de suas relações privadas, soando indevidas e ilegítimas qualquer intromissão de terceiros, em matérias de

tamanha "intimidade" familiar. Todavia, resta igualmente se confirmar, de modo indubitável, que o espaço familiar, privado por excelência, deve receber a necessária intervenção dos sujeitos públicos – neste caso da escola – para proteger os sujeitos familiares vulnerabilizados – neste caso, as crianças e adolescentes.

Neste sentido, buscou-se, então, colaborar para que a escola e seus agentes reconheçam-se como atores e atrizes não-coadjuvantes, mas como protagonistas inseridos no processo de proteção e promoção dos direitos humanos de nossas crianças e adolescentes, seus alunos e suas alunas, especialmente.

Importa, antes de tudo, provocar nos profissionais de educação, a indignação e o compromisso ético irrenunciáveis de agir, no cotidiano de suas vivências profissionais, para a prevenção e o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Ademais, o conjunto normativo de promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes destaca, sem vacilações, a importância e a necessidade da escola exercer um papel de sujeito ativo no cenário de garantia dos direitos e de proteção de nossas crianças e adolescentes, especialmente quanto às mais graves e hediondas formas de violações de seus direitos humanos.

Apesar disto, a escola parece ainda não se compreender, nem se considerar, integralmente, sujeito ativo neste cenário tão complexo, especialmente quando se exige sua atuação mais direta no enfrentamento de fenômenos tão exigentes como o das violências em geral e da violência sexual, em especial.

Até onde a escola (público) pode interferir na família (privado)?

Conforme o disposto, ainda que a escola tenha conhecimento dos procedimentos previstos nos discursos normativos e esperados de seus agentes de educação, ou seja, de como agir legalmente diante dos casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas, os procedimentos são pautados muito menos pelo discurso jurídico formal e muito mais pelo discurso do sensível, não racionalizado.

Os discursos dos professores configuram-se carregados de desconfortos e constrangimentos, com muitas reticências e a marca de seus discursos é que do portão pra fora da escola, portanto, do que lhe é externo e, principalmente, do que não lhe é devido interferir (o espaço privado) impõe-se como obstáculo para sua atuação como sujeitos da escola. Na escola, a criança parece ser visível apenas como aluno/a, porém invisível como sujeito de direitos, de proteção e de cuidados.

Assim, se o discurso normativo confirma a necessidade da escola identificar e denunciar os casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas, o discurso da escola, lugar social dos professores e das professoras é marcado pela inquietação: *denuncio ou não denuncio?*

Ao impor à escola a determinação de identificar e denunciar a violência sexual, o discurso normativo alimenta a tensão escola x família e promove o confronto entre duas ordens distintas: o público e o privado.

Assim, pode-se dizer que o silenciamento quase generalizado da escola diante das situações de violência sexual é gerado por esta tensão, ou seja, dos agentes de educação é exigida uma atitude que, segundo os relatos, não está na ordem de sentidos que define seus papéis, ou seja, como resolver em público (na escola) o que ocorre, em geral, no privado (na família)?

Ao romper com este silêncio, buscou-se colaborar para que a escola e seus agentes reconheçam-se como atores e atrizes não-coadjuvantes, mas como protagonistas ativos neste cenário de proteção e promoção dos direitos humanos de nossas crianças e adolescentes.

Por fim, restou a esperança de que o silêncio não seja mais o "senhor" desta forma hedionda de violência e que não se tenha como preço a vida digna de nossas crianças e adolescente, meninos e meninas em perigo, afinal:

É dever de todo mundo
Cuidar de todas as crianças
Educar com amor profundo
Agir com perseverança
Acabar com a violência
E com coragem e paciência
Multiplicar esperanças.
(BORGES, 1997)

Referências

ABRAMOVAY, Míriam e RUA, Maria das Graças. (coords.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Airton Senna, UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2004.

ABRAPIA. **Maus tratos contra crianças e adolescentes** – Proteção e Prevenção: Guia de Orientação para Profissionais de Saúde. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1992.

_____ **Abuso sexual**: mitos e realidade. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1992.

ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os direitos fundamentais na Constituição portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1987.

ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Direitos humanos e não-violência**. São Paulo:Atlas, 2001.

ARAGÃO, Selma Regina. **Direitos humanos na ordem mundial**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

ARAÚJO, Joana D`Arc Socorro de Alexandrino de. SILVA, Jovina. O fazer pedagógico do professor: um caminho da educação pela paz. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves e MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

AZEVEDO. Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (org). **Crianças Vitimizadas:** a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu Editora, 1989.

AZEVEDO. Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (org). **Telecurso de especialização em infância e violência doméstica**: guia prático para interromper o fenômeno. São Paulo: LACRI – IPUSP, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAUER, W. Martin, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. In Cadernos CEDES 44. 1ª edição. UNICAMP. Campinas, SP, 1998.

BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania e justiça. In: **Revista da FDE**. São Paulo, 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. Os direitos humanos e a democracia. In: SILVA, Reinaldo Pereira da (org.) **Direitos humanos como educação para a Justiça**. São Paulo: LTr, 1998.

BORGES, Alci; RODRIGUES, Chagas; FARIAS, Edilsom. **Iniciação ao estudo dos direitos humanos**. Teresina: Halley, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Editora Ave Maria: 2008.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito.** São Paulo : Atlas, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 4. ed – Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.968/GM.** Diário Oficial da União 226, Seção I, Pág. 21, em 27 de novembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde:** um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. **Relatório sobre a violência sexual**. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CANDAU, Vera. [et.al.] **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis:Vozes, 1995.

CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 5 ed. Coimbra: Almedina, 2002.

CLAUDE, Richard P.& ANDREOPOULOS, George. **Educação em direitos humanos para o séc. XXI.** Traduzido por Ana Luiza Pinheiro.São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELGADO, Buenaventura. **Historia de la infancia**. Barcelona: Editora Ariel, S.A, 2000.

DEMAUSE, L. La evolución de la infância. In _____**História de la infancia**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

FALEIROS, Eva T. Silveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes**. Brasília: Thesaurus, 2000.

FALEIROS. Eva T., org. **O abuso sexual contra crianças e adolescentes**: os (des)caminhos da denúncia. Brasília: Presidência da República, 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília : Ministério da Educação, 2007.

FARIAS, Edilsom. **Liberdade de expressão e comunicação**: teoria e proteção constitucional. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

FIOCRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Carelli. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência**. Ministério da Justiça. Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família sob o regime de economia patriarcal. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

FREITAS, Marcos Cezar de. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In BAUER, W. Martin, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUEDES, A C. **Abuso Sexual – Aspectos Psicossociais** In: Magalhães, M.L.C. – Ginecologia infanto Juvenil, MEDSI – Editora Médica e Científica Ltda. Cap. 61:573, 1998.

HART, Stuart (org.). **O caminho para uma disciplina infantil construtiva**: eliminando castigos corporais. São Paulo : Cortez; Brasília,DF : UNESCO, 2008.

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IPPOLITO, Rita (Coord.). **Guia escolar**: método para identificação de sinais de abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Violências nas escolas: o papel do professor. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves e MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÔBO, Paulo Luiz Nett. A repersonalização das relações de família. **Revista Brasileira de Direito de Família**, n. 24, Belo Horizonte: IBDFAM, 2004.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direito, utopia e justiça**. Rio de Janeiro: Instituto de Apoio Jurídico Popular, 1992.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida. Compreendendo a (in)disciplina: aprendizagens em contextos socializadores. In BOMFIM, Maria do Carmo Alves e MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MONCORVO FILHO, Arthur. **Assistência à infância no Rio de Janeiro**. Typographia Brasil de Tothschild e Co. São Paulo, 1926.

MONTEIRO FILHO, Lauro (org) e PHEBO, Luciana Barreto. **Maus tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção:guia de orientação para profissionais de saúde**. ABRAPIA. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 1997.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NEVES, M. F. R. Violência contra a criança escrava no século XIX**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v 2 n 1, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Wellington de. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores à distância**. (tese de doutorado). PUC, São Paulo; 2009, 188 páginas.

OMS. Estimativas **Globais das Conseqüências para a Saúde da Violência contra Crianças**. Documento de referência elaborado para o Estudo sobre a Violência Contra Crianças das Nações Unidas. Genebra, Organização Mundial de Saúde, 2006

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

PEREIRA, Júnia Sales. **História, ciência e infância**: narrativas profissionais no processo de singularização da pediatria como especialidade. Brasília: CAPES; Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

PEREZ LUÑO, Antônio Henrique. Derechos **humanos, estado de derecho y constitución**. 3 ed. Madri: Teccnos, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Relatório do Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças**. Disponível em www.onu-brasil.org.br.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. 10 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** 4.ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Raimunda. Educação e paz. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves e MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SADIGURSKY, Clésia Andrade. **Vitimização Sexual em Crianças e Adolescentes**: os profissionais de saúde e os aspectos legais. Salvador: EDUFBA, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth In: **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. **Agressões sexuais contra crianças e adolescentes no Brasil**. In: COSTA, João de Jesus da (ccord.). Rompendo o silêncio. São Luis: CEDCA; Centro de Defesa Pe. Marcos Passerini; Procuradoria geral de Justiça, 1997.

SANTOS, Beatriz Camargo dos e outros. **Maus-tratos e abuso sexual contra crianças e adolescentes:** uma abordagem multidisciplinar. São Leopoldo, RS: PROAME, 1997.

SANTOS, Hélio de Oliveira. **Crianças violadas**. Brasília: CBIA / CRAMI, 1991.

SÁTIRO, Angélia; WUENSCHA, Ana Miriam. **Pensando melhor. Iniciação ao filosofar**. São Paulo: Saraiva, 1997.

SHINE, Sidney. Abuso sexual de crianças. In. GROENINGA, Giselle Câmara e PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito de família e psicanálise** – rumo a uma nova epistemologia. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 7 ed. rev. e ampl. de acordo com a nova Constituição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

SOUZA, Ana Inês (org.).. **Paulo Freire:** vida e obra. São Paulo : Expressão popular, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado, RODRIGUES, Renata de Lima. **O direito das famílias entre a norma e a realidade**. São Paulo: Atlas, 2010.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. In: PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7 ed. ver. ampl e atual. São Paulo: saraiva, 2006.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília,DF: UNESCO, 2008.

UNICEF. **Direitos negados**: a violência contra crianças e adolescentes no Brasil – 2 ed. Brasília,DF : UNICEF, 2006.

VENANCIO, R. P. Maternidade negada. In. PRIORI, M. (Ed). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

VIEIRA, Kátia Maria Alvarenga & ABREU, Vânia Izzo de. O atendimento emergencial nos casos de maus tratos contra crianças e adolescentes. In: In: COSTA, João de Jesus da (ccord.). **Rompendo o silêncio**. São Luis: CEDCA; Centro de Defesa Pe. Marcos Passerini; Procuradoria geral de Justiça, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VITIELLO, N. **Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes**. Femina 17 (12): 1000, 1989.

WALD, Arnoldo. **O novo direito de família**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.