

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LEONILDO NAZARENO DO AMARAL GUEDES

**A PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BREVES-PA NO
ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

BELÉM-PARÁ
2012

LEONILDO NAZARENO DO AMARAL GUEDES

**A PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BREVES-PA NO
ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

BELÉM-PARÁ
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB) – Biblioteca Profº Ricardo Teixeira de Barros
Ficha catalográfica elaborada por: Leticia da Costa Borges CRB-2: 1162

G924p Guedes, Leonildo Nazareno do Amaral

A participação das escolas de ensino fundamental de Breves-PA no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes / Leonildo Nazareno do Amaral Guedes. - Orientador Profº Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. Belém, 2012.
220f.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

1.EXPLORAÇÃO SEXUAL. 2. Rede de proteção. 3. Currículo escolar.
4. Formação docente I.Título.

CDD – 371.786098115

LEONILDO NAZARENO DO AMARAL GUEDES

**A PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BREVES-PA NO
ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Banca Examinadora

Professor Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Orientador – UFPA

Professora Doutora Flávia Cristina Silveira Lemos
Examinadora interna – UFPA

Professora Doutora Sonia Maria Martins de Melo
Examinadora externa – UDESC

BELÉM-PA, MAIO DE 2012.

À minha querida esposa, *Leni Carvalho de Matos Guedes*, que me incentiva continuamente a conquistar o impossível-possível: ser professor da Universidade, cursar a pós-graduação longe da família (longe dela e dos filhinhos), enfrentar e vencer todas as adversidades que foram aparecendo. *Enfim, dedico este trabalho a você, Meu Amor, que mudou minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Às vezes é difícil imaginar que uma dissertação de mestrado, para se materializar em conhecimento sistematizado de validade científica, dependa de uma relação extensa de sujeitos direta ou indiretamente relacionados à sua produção. Sem essa extensa e imbricada relação, considero que pesquisar não seria possível, pois o conhecimento efetivo só surge da relação entre os conhecimentos já produzidos, relação essa feita por sujeitos historicamente situados. De forma análoga, só nos formamos pesquisadores / sujeitos históricos, se estamos em constante relação com outros sujeitos históricos, alguns próximos, outros mais próximos ainda e outros dos quais nos aproximamos. Por isso, neste momento, passo a agradecer a essas pessoas maravilhosas que fazem parte de minha vida.

A DEUS, pela vida, família, saúde, trabalho; pela inspiração, pelas palavras, pela luz (Senhor, ajuda-me a aprender para que eu ajude ensinando!)

À minha querida esposa, *Leni Carvalho de Matos Guedes*, que me ajudou a encontrar os retos Caminhos do Senhor, que me concedeu dois maravilhosos filhos (Laís e Levi), que me apoia em meus projetos e sonhos, que me incentiva a continuar estudando, que me ajuda a decidir quando fico às voltas com as incertezas da vida.

Ao professor *Genylton Rocha*, por ter dado seu aceite no processo seletivo da pós-graduação, por ser meu professor da disciplina Educação Brasileira (disciplina rica em fundamentação teórica), por ter-me dado a liberdade de escolher o tema da pesquisa quando meu projeto de ingresso no mestrado mostrou-se frágil, por ter paciência quando eu não conseguia entregar as produções nos prazos, pela objetividade e competência demonstrada nos caminhos de minha formação como pesquisador.

À minha filha *Laís* e ao meu filho *Levi*, bênçãos que o Senhor me concedeu de um modo todo especial, por terem que segurar firmes a saudade quando precisei viajar (Laís, você falava assim para mim ao telefone: “Estou com saudade de você... Traz bolinhas mágicas para mim?”). Amo vocês, filhinhos!

A minha mãe, *Francisca do Amaral Guedes*, e a meu pai, *João Balieiro Guedes*, por proporcionarem a mim e a meus irmãos a oportunidade de estudar e nos formar em nível superior. Não tiveram a oportunidade de estudar que tivemos (seus filhos), tendo os dois apenas o ensino fundamental incompleto, mas acreditaram e lutaram com todas as forças para que estudássemos. A sabedoria popular tem afirmado que “a melhor herança que se deixa para os filhos é o conhecimento, a sabedoria”. Assim, recebemos deles o melhor! Obrigado minha mãe e meu pai!

Aos meus irmãos *Célio*, *Elielton*, *Evandro*, e as minhas irmãs, *Leolinda* e *Léia*, pela companhia amiga aos longos dos anos. Espero que vocês possam chegar em breve à pós-graduação *stricto sensu*.

À minha amiga, cunhada, colega de trabalho e irmã em Cristo, *Cleide Carvalho de Matos*, por me mostrar que é possível morar e trabalhar em Breves e cursar o mestrado em Belém; que lançou o convite para eu fazer o concurso para docente da Universidade e tentar a seleção do mestrado; que sempre me ajudou e à minha família quando precisamos.

À minha sogra *Ádina Carvalho de Matos* e meu sogro *Izaque Sena de Matos*, pelas orações constantes e pelo apoio e cuidados que tiveram para com minha esposa e filhos, em todos os momentos.

À minha tia *Célia*, que me acolheu em sua casa durante os dias e semanas que precisei permanecer em Belém.

À minha avó *Maria Rocha do Nascimento*, que mora em Belém com minha tia Célia, por ficar preocupada quando eu saía para estudar, perguntando a que horas eu voltaria, e pela alegria que demonstrava quando eu chegava de Breves.

Ao ex-diretor da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário de Breves/UFGA, professor *Eraldo do Carmo*, por conduzir os trabalhos de administração da Faculdade durante um ano sem a presença muitas vezes do vice-diretor (que fui eu).

Ao professor *Ronaldo de Oliveira*, pela amizade e companheirismo no trabalho no Campus de Breves e em muitas viagens fluviais com destino à Belém do Pará.

Ao Instituto de Ciências da Educação / UFPA, pela oportunidade concedida a mim de cursar o mestrado acadêmico através de seu Programa Interno de Qualificação Docente (PIQD) 2009.

Aos meus queridos professores do mestrado, Linha de Currículo e Formação de Professores, especialmente a *Salomão Hage, Paulo Corrêa, Laura Alves, Sônia Araújo e Ivany Pinto*, por compartilhar com a turma de mestrado 2010 suas experiências exitosas como pesquisadores e pesquisadoras.

Aos educadores e às educadoras (professores/as, coordenadores/as e diretores/as) das escolas selecionadas, pela participação na pesquisa, que contribuíram com material empírico de valor incomensurável para o avanço do saber científico na área da educação e do enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes. Em especial à *Nazaré Costa*, secretária da Escola Pingo de Gente, por me ajudar no levantamento de documentos/ofícios que convocavam a escola para a inserção na rede de proteção.

À presidente do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente-Breves, *Vanacy Leão*, pelas informações disponibilizadas sobre a situação da infância e juventude no município de Breves.

Aos meus amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas INCLUDERE: Fernando, Thiago, Felipe Lobo, Felipe Seixas e Michelle (graduandos), Yvonete Santos, Marinor Brito, Marcelo Gaudêncio, Eliani Galvão, Adiel Amorin, Otávio Aranha, Geraldo Barros, Débora Campos, Wangler Assis (mestrandos), Flávio Corsini, Leandro Klineynder, Sônia Maia, Amélia Mesquita (doutorandos), por compartilhar seus conhecimentos acerca da pesquisa em educação durante nossas sessões de estudo.

Aos meus amigos e amigas da turma de mestrado 2010, Linha de Currículo e Formação de Professores, pelo prazer da companhia: Gilson (ser imaginário e fantástico do RPG), Marivaldo (das escolas do campo de Cametá), Joyce (jovem pesquisadora), Marinor (nossa senadora), Geraldo (da FUNCAP), Acyr (da *práxis* docente das escolas ribeirinhas), Bárbara (da EJA de Abaetetuba), Gustavo (do Congresso das Crianças), Glaybe (do grupo escolar de Igarapé-Miri), Jussara (nossa fisioterapeuta), Gilda (das classes hospitalares do HOL), Livia (Aivil dos e-mails), Elianne (das crianças desvalidas), Thiago (foulcaultiano e pós-estruturalista), Valério (nosso arte-pesquisador), Yvonete (do IFPA), Darismar (de Altamira), Marlene (dos projetos de vida) e Marcos (nosso marxista da Terra Firme).

Ao meu amigo e irmão em Cristo, *Natamias Lima*, pelas conversas epistemológicas que tivemos em Breves e em Belém.

A *Edno Mekal*, pelo apoio possível concedido no transporte de Breves a Belém e de Belém a Breves. Foram aproximadamente 1400 horas a bordo de um navio, da ilha de Marajó para Belém do Pará e vice-versa, buscando uma intervenção na realidade de meu município através da pesquisa e da educação.

Meus sinceros agradecimentos a todos e todas que me ajudaram nessa fase da minha vida.

O oitavo direito da criança é o de não ser usada comercialmente por familiares que, em nome da necessidade econômica, desvirtuam sua sexualidade. É o direito de não ser prostituída sob nenhum pretexto, de ter sua nudez respeitada, de preservar sua sexualidade contra a propaganda comercial selvagem ou da insaciável sede de novidade de parentes inescrupulosos.

Mabel Cavalcanti. Os direitos sexuais da criança e o ambiente familiar, 1990.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Meninas sexualmente exploradas nos rios do Marajó	46
FIGURA 02	Deputados em reunião com estudantes da rede pública em Breves	51
FIGURA 03	Mobilização das equipes da formação do Projeto Jepsiara na cidade de Breves	69
FIGURA 04	Realização de passeata coordenada pelo Projeto Amar a Vida em Breves	70

LISTA DE SIGLAS

ALEPA	Assembleia Legislativa do Estado do Pará
ASBRAD	Associação Brasileira de Defesa da Mulher, da Infância e da Juventude
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CECRIA	Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes
CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CEDEP	Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional
CJP	Comissão Justiça e Paz
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
DATA	Divisão de Atendimento ao Adolescente
DEAM	Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESCCA	Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de ensino superior
IILDH	Instituto Internacional de Leis e Direitos Humanos
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNPAPA	Fundação Papa João XXIII
FBESP	Fundação de Bem-Estar do Menor do Estado do Pará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MDCA	Movimento de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCA	Observatório Amazônico da Criança e do Adolescente
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Programa de Ações Articuladas

PAIR	Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEFRON	Policciamento Especializado de Fronteira
PESTRAF	Pesquisa Nacional sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para Fins de Exploração Sexual Comercial
POL	Plano Operativo Local
PPA	Plano Plurianual
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC)
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação (Pará)
SEJUDH	Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTRAS	Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social
SIPIA	Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência
SUS	Sistema Único de Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União
TJPA	Tribunal de Justiça do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

RESUMO

A presente pesquisa elegeu como objeto de análise a participação das escolas públicas de ensino fundamental localizadas na cidade de Breves-PA na rede de enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes. Neste sentido, propôs-se como problema a seguinte questão central: no período de 2005 a 2010, como aconteceu a participação das escolas públicas de ensino fundamental localizadas na cidade de Breves-PA na rede de enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes? A pesquisa objetivou analisar as ações realizadas pelas escolas públicas localizadas na cidade de Breves-PA que estão voltadas ao enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes a partir das propostas de enfrentamento apresentadas para a instituição escolar pela política pública, discutindo categorias fundamentais como currículo e formação de professores. A metodologia utilizada consistiu nas pesquisas bibliográfica e empírica, através do uso de entrevistas semiestruturadas devido ser o instrumento que permite o acesso a gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores para o conhecimento de suas ações e interações no que tange à temática do enfrentamento da exploração sexual. De um universo de dezoito escolas de ensino fundamental localizadas na cidade, foram escolhidas duas, uma escola de 1º ao 5º ano e outra do 6º ao 9º ano, por apresentarem no período de 2006 a 2010 ações pedagógicas estratégicas que envolveram alunos em diferentes faixas etárias (dos 06 aos 14 anos aproximadamente), bem como toda a comunidade escolar na prevenção da exploração sexual. A seleção dos entrevistados ocorreu mediante o contato com os sujeitos das escolas, a qual focalizou aqueles informantes com participação direta nos projetos de intervenção. Por isso, selecionou-se 02 (dois) gestores das escolas, 02 (dois) coordenadores pedagógicos e 06 professores. A análise do material obtido nas entrevistas foi feita mediante o instrumental teórico-metodológico possibilitado pela análise de conteúdo, tendo como pano de fundo o arcabouço analítico proposto pelo materialismo histórico-dialético. O referencial teórico utilizado para análise segue as pesquisas realizadas por Azambuja (2004), Brino e Willians (2003 e 2009), Brino (2006), Faleiros (2004), Fraga *et al* (2008), Franzoni (2006), Leal (2004), Libório (2005, 2006 e 2009), Rocha (2010), Sanderson (2005), Santos (2007), Silva (2007), Viodres Inoue & Ristum (2008) e outros pesquisadores que tratam de currículo, formação de professores e do enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes em redes de proteção, com destaque à atuação da instituição escolar. Os resultados da pesquisa demonstram a participação das escolas de ensino fundamental no enfrentamento da violência sexual (abuso), sem interferir significativamente nas situações de exploração sexual. Os casos de abuso, quando identificados ou relatados pelas crianças, são comunicados ao Conselho Tutelar. Para as suspeitas de exploração sexual não é feita a notificação a esse Conselho, mas tão somente em algumas situações conversa-se com a família, que geralmente nega a existência das mesmas e se omite dos processos de resolução. Os currículos das escolas contemplam as temáticas do abuso e exploração sexual de forma disciplinar, através de planos de curso e de aula, bem como de forma interdisciplinar, através de projetos de ensino-aprendizagem. Estes projetos são realizados durante um período do ano, mas as escolas pesquisadas buscam imprimir um caráter de realização permanente. Por fim, a formação de professores para o enfrentamento da exploração sexual não tem chegado a todos os/as educadores/as, muito menos ao contexto escolar, englobando efetivamente uma parcela bem pequena destes, privilegiando mais diretores e coordenadores pedagógicos.

Palavras-chave: Exploração sexual. Rede de proteção. Currículo escolar. Formação docente.

ABSTRACT

This research chose as the object of analysis the participation of public schools in elementary school located in the town of Breves-PA network to fight the sexual exploitation of children and adolescents. In this sense, it was proposed as a problem the following question: in the period 2005 to 2010, as did the participation of public schools in elementary school located in the town of Breves-PA network to fight the sexual exploitation of children and adolescents? The study aimed to analyze the actions taken by public schools in the city of Breves-PA that are aimed at coping with the sexual exploitation of children and adolescents from the proposals submitted for coping the school by public policy, discussing key categories such as curriculum and teacher training. The methodology consisted of literature and empirical research, using semi-structured interviews because it is the instrument that allows access to school administrators, coordinators and teachers teaching to the knowledge of their actions and interactions in relation to the theme of child sexual exploitation. From a universe of eighteen elementary schools located in the city, were chosen two, a school of 1st to 5th grade and other school of 6th to 9th grade, for presenting in the period 2006 to 2010 shares teaching strategies involving students in different age groups (from 06 to 14 years approximately), as well as the whole school community in the prevention of sexual exploitation. The selection of interviewees was through contact with the subject of schools, which focused on those respondents with direct participation in intervention projects. Therefore, we selected 02 (two) managers of schools, two (02) educational coordinators and 06 teachers. The analysis of material obtained in the interviews were conducted with the theoretical tools and methodological enabled by content analysis, with the backdrop of the proposed analytical framework for the historical and dialectical materialism. The theoretical framework used analysis follows the research conducted by Azambuja (2004), Brino and Williams (2003 and 2009), Brino (2006), Faleiros (2004), Fraga et al (2008), Franzoni (2006), Leal (2004), Liborio (2005, 2006 and 2009), Rocha (2010), Sanderson (2005), Santos (2007), Silva (2007), Viodres Inoue and Ristum (2008) and other researchers dealing with curriculum, training teachers and child sexual exploitation of children and adolescents in safety nets, especially the performance of the school. The survey results demonstrate the participation of elementary schools in combating sexual violence (abuse), without interfering significantly in situations of sexual exploitation. The cases of abuse, when identified or reported by children, are reported to the Guardian Council. For suspicion of sexual exploitation is not made the notification to this Council, but only in some situations conversation with the family, which generally denies the existence of these and it omits the processes of resolution. The curricula of the schools include the issues of sexual abuse and exploitation in a disciplinary manner, through travel plans and classrooms, as well as an interdisciplinary way, through collaborative teaching and learning. These projects are conducted over a period of years, but the schools surveyed seek to print a character of permanent realization. Finally, teacher training for child sexual exploitation has reached all / the teachers / them, much less to the school, effectively covering a very small portion of these, focusing more directors and coordinators.

Keywords: Sexual exploitation. Network protection. School curriculum. Teacher Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. MOVIMENTO HISTÓRICO DE ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTEXTUALIZANDO AS MEDIAÇÕES OPERADAS NO MUNICÍPIO DE BREVES – ILHA DE MARAJÓ	35
2.1. HISTÓRICO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	35
2.2. MOVIMENTO HISTÓRICO DE ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DO BRASIL À ILHA DE MARAJÓ	57
2.3. REDES DE PROTEÇÃO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES: MOBILIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EM BUSCA DE ARTICULAÇÃO	71
3. A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	77
3.1. A ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	77
3.2. AÇÕES DA POLÍTICA PÚBLICA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES VOLTADAS PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	81
3.3. A PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BREVES NO ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	105
4. O ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUA ABORDAGEM NA ESCOLA	124
4.1. O CURRÍCULO E A SELEÇÃO DO CONHECIMENTO	125
4.2. AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DO TEMA DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR	136
4.3. A EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE BREVES-PA	150
5. O PAPEL DO EDUCADOR NO ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	160
5.1. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A PREVENÇÃO E COMBATE À EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	161
5.2. AS PROPOSIÇÕES E AS AÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES VOLTADAS À QUALIFICAÇÃO DO EDUCADOR	174
5.3. A QUALIFICAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BREVES-PA PARA O ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	186
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICE	220

1. INTRODUÇÃO

Meu contato com o tema da violência sexual infanto-juvenil tem início no âmbito escolar. Por isso, descrevo a seguir as formações das quais participei na condição de professor da rede pública de ensino como forma de apresentar minhas primeiras experiências com a referida temática. Mais que isso, ao referenciar tais formações, gostaria de esclarecer que foram as primeiras formações realizadas acerca de um movimento histórico no âmbito municipal de enfrentamento da violência sexual. Nesse sentido, ressalto que estive presente nesses momentos iniciais que articulavam a defesa/proteção de crianças e adolescentes.

O primeiro momento pedagógico formativo aconteceu em 2007, por conta de uma palestra ministrada pela psicóloga da Delegacia da Mulher do município de Breves-PA, dirigida ao corpo docente de uma escola municipal de educação infantil na qual eu exercia a função de coordenador do trabalho pedagógico. A iniciativa partiu da própria Delegacia, que já tinha percorrido outras escolas da zona urbana, perfazendo um itinerário de atuação informativa com vistas à sensibilização, procurando fazer dos educadores aliados capacitados para a luta na defesa da criança e do adolescente.

A palestra informou e sensibilizou acerca da temática, buscando esclarecer sobre a identificação de sinais de abuso sexual através da observação do comportamento discente na escola, na perspectiva de que crianças muito retraídas, com distúrbios de comportamento ou com dificuldades de atenção e, por conseguinte de aprendizagem, poderiam estar sendo vítimas. A partir daí se conquistou a atenção do corpo docente, haja vista que o comportamento de algumas crianças anunciava um processo de violência doméstica em curso.

Em abril de 2008, participei da Oficina de Capacitação na Metodologia da Agenda Criança Amazônia, realizada pela coordenação do UNICEF-Belém com o apoio da prefeitura municipal de Breves. Este evento foi coordenado pela Agência UNAMA e contou com a participação de diversos atores sociais, como secretários municipais, promotores, conselheiros tutelares, conselheiros de direitos, comunicadores, profissionais da educação e da saúde e, em especial, adolescentes, todos ligados às esferas governamentais e da sociedade civil organizada. Para que a oficina chegasse ao município de Breves-PA, o UNICEF selecionou previamente o município, e o prefeito municipal Luiz Rebelo assinou a Ficha Compromisso da Agenda Criança Amazônia, indicando Ângela Iketani, à época secretária municipal do trabalho e assistência social, para ser a articuladora no âmbito municipal. Um dos pontos a serem avaliados correspondia à Educação Contextualizada ao Ambiente Amazônico, a qual deveria estar comprometida com a redução dos problemas sociais do município.

Em abril de 2009, também no município de Breves-PA, participei de um curso ministrado pelo Programa “Escola que Protege”, realizado através da Universidade Federal do Pará, Programa de Extensão Multicampi Social. A meta principal desse momento de capacitação dos educadores correspondia à elaboração de planos de ação voltados à garantia dos direitos da criança e do adolescente. Nesse curso, os educadores foram distribuídos em grupos. Cada grupo livremente escolheu um tema relacionado aos direitos da criança e do adolescente que estavam sendo violados para elaborar um plano com ações deflagradas a partir da instituição escolar. O grupo de trabalho do qual fiz parte elegeu o tema da violência doméstica e elaboramos o plano intitulado “Crianças expostas a situações de violência em casa”, principalmente devido aos casos de violência que chegavam ao conhecimento dos professores através de relatos das crianças ou da observação de hematomas pelo corpo de algumas delas. Infelizmente esse plano não se realizou devido à falta de recursos financeiros, assessoria técnica e acompanhamento para sua realização. Nenhum membro da coordenação do curso, em nível de Universidade Federal do Pará e de Secretaria Municipal de Educação ou de Assistência Social, acompanhou o posterior momento principal de efetivação dos planos.

No dia 06 de março de 2009, no Centro de Educação e Desenvolvimento Profissional de Breves (CEDEP), participei do primeiro encontro de apresentação do projeto Jupiara, realizado pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) – Movimento República de Emaús. Este projeto visava assessorar as escolas do município de Breves no enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes. O encontro formativo contou com a participação de profissionais de diversas áreas: assistência social, saúde, educação (coordenação pedagógica e gestores escolares), conselheiros tutelares e demais técnicos que atuam em programas e ações municipais de enfrentamento às diversas formas de violação de direitos de crianças e adolescentes. O encontro teve como objetivo assinar o Termo de Cooperação do Plano para o desenvolvimento de ações de prevenção à exploração sexual de crianças e adolescentes no município, pautando a importância da atuação protagonista dos municípios no desenvolvimento de ações concretas de enfrentamento ao problema. Ainda, esse evento fez uma abordagem geral sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, evidenciando a importância da participação de toda a sociedade brevesense para seu enfrentamento. No final da oficina, que durou um dia, foi entregue aos participantes a cartilha *Menina Esperta Sabe seus Direitos*, de autoria do CEDECA-Emaús.

Nos dias 24 e 25 de junho de 2009, participei do Seminário “Fortalecendo o sistema de garantia de direito e a rede de proteção social para crianças e adolescentes vitimizados por abuso e exploração sexual comercial”. O seminário foi realizado pelo Ministério Público do Estado do Pará, através da Promotoria de Justiça de Breves e do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. O seminário objetivou fortalecer o sistema de garantia de direitos e a rede de proteção no município de

Breves e adjacências. Teve como público-alvo conselheiros tutelares, professores do sistema de ensino do município de Breves, gestores municipais e sociedade civil organizada envolvida com o sistema de defesa dos direitos da criança e do adolescente. As palestras tiveram como tema a violência contra crianças e adolescentes: marcos legais (ministrada pelo promotor Gerson Daniel Silva da Silveira), marcos históricos e sociais (proferida pela socióloga Heloisa Helena Feio) e marcos psicológicos (apresentada pela psicóloga Iracema Jandira Oliveira da Silva).

Ao longo de 2010 e 2011 tive a oportunidade de participar de palestras e seminários em Belém do Pará que discutiram as temáticas de abuso, exploração sexual e tráfico de pessoas (principalmente adolescentes) para os mesmos fins. Porém, não será necessário sumariar tais eventos no presente texto.

A partir do ano de 2010 passei a integrar o grupo de pesquisa *Includere*, coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Rocha. Este Grupo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão que objetivam colocar como ponto central de discussão a formação de professores e o currículo escolar a partir da inclusão como uma nova concepção de educação e escola que emerge nos fins do século XX. Neste grupo, faço parte de dois projetos de extensão, quais sejam, “empoderando as escolas públicas de Belém para o enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil” e “empoderando comunidades escolares para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes”. As ações deste último abrangem os municípios paraenses de Alenquer, Altamira, Ananindeua, Bragança, Belterra, Breves, Currallinho e Marituba. Dessa forma, a participação nas sessões e jornadas de estudo do grupo, o diálogo e o debate travado com os pesquisadores envolvidos (doutorando Flávio e mestranda Marinor) e com os graduandos-bolsistas dos projetos de extensão, e especialmente das orientações recebidas do professor Genylton Rocha, foi possível coligir elementos para a elaboração e consolidação de meu projeto de pesquisa que culminou com a elaboração da presente dissertação.

A participação nos eventos mencionados e nas atividades do grupo *Includere*, bem como a análise da conjuntura atual relacionada aos casos de violação dos direitos da infância e da juventude, feita a partir da divulgação de casos quase que diários na mídia impressa e televisiva, contribuíram para a formulação e implementação do projeto de pesquisa sobre a participação da escola no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes e sua integração à rede de proteção, tendo em vista contribuir com a produção de conhecimentos nessa área de luta engajada em prol da garantia e efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, com foco especial em uma localidade em que as violações acontecem sem grandes dificuldades, qual seja, Breves-PA.

Essa conjuntura de acontecimentos possibilitou subsídios para a definição do objeto da presente investigação. Dessa forma, o objeto consistiu na análise da participação das escolas públicas

de ensino fundamental, localizadas na cidade de Breves-PA, na rede de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes no período de 2005 a 2010.

Para chegarmos até essa definição, algumas opções foram tomadas. Assim, passo agora a definir e a justificar a escolha de meu objeto de pesquisa, procurando incursionar de uma perspectiva mais abrangente de análise em direção a um ponto mais localizado, mais delimitado. Por isso, definir um objeto de investigação científica pressupõe todo um conjunto de recortes necessários para que o mesmo ganhe contornos nítidos e lúcidos, capazes de permitir a atuação do pesquisador de modo mais consciente e efetivo à luz de uma teoria num determinado espaço de tempo.

As produções acadêmicas relacionadas ao tema da violência sexual infanto-juvenil tem centrado esforços de análise ora na perspectiva do abuso sexual, ora na perspectiva da exploração sexual comercial. Essas pesquisas localizam-se em áreas de interesse/conhecimento bem definidas, tais como psicologia, sociologia, serviço social e, em alguns casos, a medicina. São poucas as pesquisas que focalizam a atuação no espaço escolar. Esse fato se constitui num obstáculo para o enfrentamento da violência sexual em rede, pois se sabe que a escola tem um papel imprescindível nessa frente de luta em virtude de que seu público-alvo está sendo vítima ou pode vir a sê-lo, de modo que uma instituição formadora que atende a crianças e adolescentes e de certa forma suas famílias não pode se omitir. Por isso, percebendo as carências gritantes do setor educacional, o defini como área de concentração para a presente investigação. Também, subjacente a essa definição está a pedagogia como área de formação e atuação do próprio pesquisador.

Definindo como espaço a instituição de educação formal, cabe-nos delimitar o nível da educação básica a ser problematizado. O nível escolhido corresponde ao ensino fundamental, considerando que o mesmo, por sua obrigatoriedade e duração de nove anos (portanto, duração maior que os níveis anterior e posterior), abriga uma parcela significativa e diversa de sujeitos nas fases da infância e da adolescência, sendo que esse nível se inicia aos seis e se estende aos quatorze anos. O quantitativo da população discente¹ desse nível de ensino é também muito superior aos níveis médio e educação infantil, englobando a totalidade dessa parcela da população infanto-juvenil, visto que há políticas públicas, como o Programa Bolsa Família, que procuram assegurar a matrícula e a frequência de crianças e adolescentes à escola.

Selecionou-se o município de Breves-PA devido ser um município do arquipélago de Marajó em que há notoriedade regional e nacional relacionada a casos de exploração sexual comercial. Essa notoriedade em parte deve-se às denúncias do bispo do Marajó, Dom José Luiz Azcona, aos

¹ De acordo com o IBGE, em 2009 no município de Breves foram registradas 27510 matrículas (82,5%) nas escolas de ensino fundamental, 2780 matrículas (8,3%) nas escolas de ensino médio e 3045 matrículas (9,2%) no ensino pré-escolar. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 23 jun. 2011.

casos constatados de exploração sexual comercial pela Comissão Parlamentar de Inquérito cujas atividades foram concluídas em 2009, e ao trabalho da imprensa com sede no sudeste do país, principalmente o jornal Correio Braziliense, o jornal Folha de São Paulo e as redes Globo de televisão e SBT. Também é um local onde minha história de vida pessoal e profissional acontece, entretecida pelo compromisso com meu lugar e com os sujeitos de direitos desta região do estado do Pará.

Considerando inviável trabalhar com todos os representantes dos segmentos da instituição escolar por diversos fatores, como o tempo, por exemplo, foram selecionados os professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas para serem nossos interlocutores e cujas falas foram objeto de nossas análises e reflexões. A opção foi feita em virtude de estes sujeitos atuarem como operadores do currículo no contexto escolar de maneira deliberada. O critério pressuposto para a escolha destes sujeitos foi que todos, em diferentes funções, tem a docência como base de formação. Neste caso, os coordenadores pedagógicos e os gestores escolares também são docentes, embora estejam ocupando funções diferenciadas na instituição escolar.

Os possíveis obstáculos para a participação efetiva dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores como forma de integrar a escola na rede de proteção à infância e à adolescência podem residir no bojo do processo de formação inicial e continuada, resvalando também nas tensas relações suscitadas pelo trato dispensado às questões curriculares. Desse modo, é necessário identificar o nível de qualificação desses educadores com relação à temática da exploração sexual e como se relacionam com ela. Por isso, elegi como elemento fulcral das discussões a relação desses educadores do espaço escolar com o fenômeno da exploração sexual infanto-juvenil na perspectiva do enfrentamento a partir da rede de proteção. Só a partir daí se estará em condições de se compreender as possíveis relações da escola com outras instituições públicas que enfrentam o problema, que podem ser relações tanto de indiferença face à questão, quanto de afirmação da prevenção, ou até mesmo de enfrentamento do problema.

Finalmente, cumpria definir o espaço temporal da pesquisa. Como pretendo discutir a atuação da instituição escolar em relação ao fenômeno da violência sexual infanto-juvenil, concluí que o período mais interessante do ponto de vista das experiências pedagógicas seria aquele em que a escola pautaria sua ação balizada pelas políticas públicas mais amplas que lhe davam o motivo da ação pedagógica e o respaldo para uma reorganização curricular deliberada. Assim, o período de 2005 a 2010 corresponde ao momento em que o poder público, através da pressão já de uma década anterior (1990 a 2000) por parte das organizações não governamentais e da sociedade civil, resolve intervir de forma deliberada e ostensiva contra esse problema social, tendo como marco histórico inicial a elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000), seguido da elaboração dos planos estadual (PARÁ, 2008) e municipal (BREVES, 2010a), e da implementação

do Programa do Governo Federal “Escola que Protege” (2004) com foco específico na instituição escolar.

A partir dessas delimitações, a pesquisa ganhou concretude histórica e respaldo para a implementação, motivada por suas contribuições aos meios sociais, acadêmicos e pedagógicos. A relevância acadêmica desta pesquisa pode ser vislumbrada através de duas contribuições principais: a primeira mostra que se buscou desvendar as lacunas possíveis face às condições dadas no conhecimento científico no que tange à relação da escola com a exploração sexual infanto-juvenil, percorrendo da identificação à denúncia, da prevenção ao enfrentamento; em segundo lugar, para o programa de pós-graduação em educação no qual a presente pesquisa foi desenvolvida, traz-se a ampliação das discussões curriculares no tocante à temática da sexualidade e violência sexual, fixando raízes epistemológicas no contexto social/real em que a escola se insere.

Por isso, tanto a produção acadêmica quanto as atividades do movimento social refletem o quadro nacional de pouca prioridade dada ao debate conceitual sobre a temática da violência sexual infanto-juvenil. Vale registrar, contudo, que houve uma concentração de esforços institucionais nos aspectos técnico-metodológicos. Um efeito não desejado dessa focalização em ações pragmáticas foi o pequeno debate teórico ou mesmo conceitual, o que é bastante generalizado no país e tem gerado dificuldades para os operadores de direitos e de políticas públicas, particularmente no que se refere à definição de estratégias de intervenção e à realização de avaliação dos trabalhos desenvolvidos (SANTOS, 2007).

Por outro lado, a maneira pela qual alguns pesquisadores vêm buscando superar as limitações teórico-conceituais é no mínimo preocupante, uma vez que se verifica uma transposição de conceitos da literatura internacional, sobretudo dos Estados Unidos, sem que haja problematização ou crítica a essas definições. Segundo Santos (2007), seu viés formalista engessa a possibilidade de discussão das dimensões relacionais e dos aspectos culturais envolvidos no debate, levando apenas a alternativa de repressão (ao agressor) ou de caráter medicalizante. Isso reduz as chances da aplicação de medidas educacionais, pedagógicas e comunitárias, dimensões presentes na nossa cultura e que podem ser mais eficientes.

Por seu turno, como relevância social, possibilita-se contribuições para a análise da situação proposta no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, como forma de subsidiar, com dados e análises atualizados, as políticas públicas e os projetos de intervenção no espaço escolar e extra-escolar. Por outro lado, possibilita discussões no sentido de auxiliar a integração da escola na rede de proteção à criança e ao adolescente, explicitando os “nós” de possíveis omissões e evidenciando a força que assume um trabalho em parceria.

Por fim, a relevância pedagógica desdobra-se em três contribuições capitais. Em primeiro lugar, a pesquisa discute o movimento de construção curricular da escola de ensino fundamental a partir das bases lançadas pela legislação atinente ao tema da violência sexual, perscrutando o diálogo instaurado pelos educadores no cotidiano escolar com essas diretrizes emanadas de instâncias superiores. Posteriormente, convida os educadores, bem como toda a comunidade escolar, a refletir sobre os preconceitos, tabus e discriminações relacionados à sexualidade, fazendo deste tema um meio de diálogo aberto e formativo voltado às crianças e adolescentes. Finalmente, reafirma a necessidade de atuação da comunidade escolar no que se refere às funções básicas ligadas ao tema da violência sexual infanto-juvenil, quais sejam, identificar sinais de abuso e exploração sexual, evitar e combater discriminações de qualquer ordem, fazer a denúncia, acompanhar a apuração dos fatos cuidando que nenhum discente seja afastado do meio escolar, *empoderar* as crianças, familiares e demais membros da comunidade para combater o problema, preparar atividades diversas e interdisciplinares para a abordagem da problemática, decidir e agir pela proteção da infância e da adolescência e, em suma, enfrentar o problema de forma ostensiva e orgânica nos múltiplos espaços e tempos da vida pessoal e social.

Para Faleiros & Faleiros (2007), a violência sexual é uma violação do direito à sexualidade segura. Ela fere a ética e transgride as regras sociais e de responsabilidade dos adultos para com as crianças. É ilegal, sendo, portanto, inaceitável. “Essa violência se contrapõe aos direitos humanos conquistados pela sociedade. Ela nega a dignidade do outro, do ponto de vista de sua integridade física e psicológica” (*idem*, p. 38).

A violência sexual infanto-juvenil não é um problema de agora, mas arrasta-se de longa data e acompanha a própria trajetória histórica da humanidade. No entanto, só ganhou visibilidade agora porque as concepções de mundo mudaram devido aos avanços nas mais diversas áreas de conhecimento, bem como mudanças são verificadas principalmente nas concepções sobre direitos (e neste caso, direitos humanos), gênero, sexualidade, infância e adolescência.

Se por um lado as violências continuam a acontecer de forma assustadora e preocupante, por outro lado, devido ao nível de consciência obtido por uma parcela da sociedade, o problema vem sendo denunciado e repudiado com muitas ações de enfrentamento. No Brasil, o marco legal desse enfrentamento localiza-se na elaboração da Constituição Federal de 1988, dedicando um artigo para a proteção da infância e adolescência, posteriormente regulamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O que vem a partir daí são conscientização e ação crescentes por parte de segmentos da sociedade que assumem as causas da infância como bandeira de luta. Iniciado o enfrentamento ostensivo do problema, contudo este demonstra-se firme e aparentemente inabalável. Diversas organizações não-governamentais e organizações governamentais, através de seus órgãos e

instituições sociais, tem realizado inúmeras ações nos eixos estratégicos primordiais, quais sejam, análise da situação, articulação e mobilização, prevenção, defesa e responsabilização, protagonismo infanto-juvenil e, em âmbito nacional, regional e local. Entrementes, até a primeira metade da década de 2000, poucas, senão raras, informações se tem a respeito da atuação da instituição escolar no enfrentamento desse grave problema social, seja na identificação de sinais de abuso e exploração sexual, denúncia de casos ou suspeitas de casos e na formação discente para uma sexualidade consciente de seus direitos.

A partir da segunda metade da década de 2000, poucas pesquisas em nível de pós-graduação tem sido desenvolvidas para desvelar as nuances da violência sexual e seu enfrentamento a partir da escola. Consultando o sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de um total de 144 dissertações e teses identificadas e disponíveis para o conhecimento público sobre violência sexual contra crianças e adolescentes, apenas 12 dessas produções tangenciavam a atuação dos sujeitos do espaço escolar com vistas ao enfrentamento.

Brino (2006) elaborou, implementou e avaliou um programa de prevenção do abuso sexual infantil junto a professores da rede municipal de ensino do município de São Carlos, que visou capacitá-los a atuar como agentes de prevenção do abuso sexual infantil.

Fávero (2009), Franzoni (2006), Martins (2007), Martin (2007) e Padilha (2007) centram suas investigações nas representações/percepção/entendimento acerca da violência sexual (principalmente abuso sexual) por parte de discentes, docentes e pais.

A violência sexual e a Internet na percepção dos jovens foi o objeto de Fávero (2009). Esta pesquisa objetivou ouvir os jovens sobre os sentidos que eles atribuem à violência sexual, em especial, àquela que se apresenta na Internet; questionar se é possível que, por meio das relações estabelecidas pelos jovens, seja através dos recursos da Rede, seja por meio dos relacionamentos estabelecidos presencialmente, se construam práticas das quais os educadores possam dispor para o enfrentamento ou a prevenção da violência sexual.

Franzoni (2006) buscou compreender a percepção de educadoras sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no município de Florianópolis, bem como elencar, a partir dos discursos das educadoras, sugestões de enfrentamento à exploração sexual, visualizando o educador como defensor dos direitos da infância e da adolescência, bem como cidadão transformador da realidade.

Martins (2007) elegeu o universo consensual dos educadores sobre o abuso sexual e o que estava colocado na literatura científica como objeto de pesquisa. Nesse trabalho procurou analisar as representações sociais que os educadores de duas escolas públicas de Salvador tem em relação ao

abuso sexual e articular suas representações com os serviços de atendimento de atenção de crianças e adolescentes.

Martin (2007) analisou o entendimento dos educadores sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes e as interferências dessa compreensão nas práticas educativas docentes.

No mesmo programa de prevenção do abuso sexual em escola pública do qual Brino (2006) pesquisou, trabalhando com professores, Padilha (2007) avaliou a eficácia do mesmo programa de prevenção primária de abuso sexual realizado em ambiente escolar com jovens. Objetivou também conhecer as concepções dos pais de baixa renda acerca do abuso sexual contra crianças e adolescentes como forma de chegar a seus filhos adolescentes.

Pietro (2007) e Barbosa (2008) pesquisaram a respeito da atuação dos profissionais da educação no que concerne às suspeitas ou confirmação de casos de violência sexual.

Pietro (2007) fez um diagnóstico da dinâmica escolar diante de suspeitas e/ou confirmação de caso de abuso sexual com um aluno e aplicação de um programa de intervenção. Desse modo, objetivou investigar as repercussões da “quebra do pacto de segredo” relacionada ao abuso sexual no ambiente escolar feita pelos alunos numa escola pública de periferia da cidade de Rio Grande/RS, deflagrada a partir de intervenção pedagógica específica.

Barbosa (2008) estudou a atuação de professores em relação a situações de suspeita de violência, com ênfase na violência sexual.

Sagaz (2008), Solfa (2008) e Weber (2005) analisaram a atuação escolar em relação às iniciativas de integração às redes de proteção. Sagaz (2008) caracterizou o papel educativo do Programa Sentinela e da instituição escolar para o desenvolvimento e aprendizado da resiliência.

Solfa (2008) analisou a proposta de política de educação inclusiva, para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de ensino de São Carlos. Apesar de esta proposta não tratar especificamente a violência sexual, traz uma significativa contribuição na perspectiva de evidenciar a instituição escolar como um espaço de acolhimento, prevenção e proteção de crianças e adolescentes a partir da atuação na rede de apoio à infância e à adolescência.

Weber (2005) buscou compreender como acontecia a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar em casos de violência doméstica, com destaque ao abuso sexual intra-familiar; entender como a direção da escola e a supervisora escolar, lotada em uma instância municipal de suporte à unidade educacional, trabalhavam com as notificações de violência doméstica contra seus alunos; compreender como casos de violência doméstica eram analisados pelo conselheiros tutelares e, ao longo deste processo, identificar como professores e supervisora escolar concebem o papel do psicólogo escolar.

Silva (2007) analisou a ação interdisciplinar na escola como mediação para intervir nas questões relacionadas à violência doméstica, na qual o abuso sexual tem destaque, visando o entendimento do espaço escolar enquanto lugar que possibilita a compreensão desse fenômeno praticado contra crianças e adolescentes. Seu trabalho pretendeu contribuir para o currículo escolar, pois se propôs a fornecer subsídios analíticos para a superação da fronteira disciplinar do currículo tradicional e de princípios pedagógicos e epistemológicos tradicionais. Esta pesquisa mantém estreita relação com minha proposta de investigação na medida em que procura analisar até que ponto o currículo escolar contribui ou pode contribuir para o enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. Contudo, em nossa proposta de análise, busca-se perceber o movimento de reformulação curricular a partir de políticas públicas no contexto escolar, sua organização, implementação e efetividade no cotidiano da escola.

Em suma, Brino (2006) e Padilha (2007) participaram do desenvolvimento de um programa de intervenção com a comunidade escolar e partir daí realizaram suas pesquisas. Brino (2006) focalizou os professores, enquanto Padilha (2007) trabalhou com os jovens e pais. A pesquisa de Pietro (2007) partiu da identificação de um caso de violência sexual seguido de um programa de intervenção pedagógica. Fávero (2009) centralizou seu estudo na percepção dos jovens acerca da violência sexual, enquanto que Franzoni (2006) na percepção das educadoras sobre a exploração sexual. Martins (2007) e Martin (2007) analisaram as representações dos educadores. Barbosa (2008) estudou a atuação de professores em face de suspeita de violência sexual. Silva (2007) trabalhou com o tema da violência doméstica através da análise da possível ação interdisciplinar da escola por meio do currículo escolar. Sagaz (2008) analisou o potencial educativo da escola e do Programa Sentinela na promoção de resiliência discente. Solfa (2008) analisou a política de educação inclusiva voltada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Finalmente, Weber (2005) discutiu a relação de uma escola de educação infantil com o Conselho Tutelar.

Considerando a análise dessas produções científicas e primando pela imprescindibilidade de originalidade, a presente pesquisa definiu como objeto de estudo a análise da participação das escolas públicas de ensino fundamental localizadas na cidade de Breves-PA na rede de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no período de 2005 a 2010.

Esta pesquisa traz a seguinte questão precípua: no período de 2005 a 2010, como aconteceu a participação das escolas públicas de ensino fundamental localizadas na cidade de Breves-PA na rede de enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes? Em outros termos, questionamos o que os/as educadores/as das escolas de Breves-PA estão fazendo para integrar a rede de proteção e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Em decorrência desse problema, apresentamos as questões norteadoras da investigação:

1) Que ações voltadas ao enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes vêm sendo realizadas nas escolas públicas localizadas na cidade de Breves-PA? 2) Que influência o debate sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes vem exercendo sobre o currículo das escolas de ensino fundamental localizadas na cidade de Breves-PA? 3) Que qualificação os educadores das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Breves vêm recebendo para participarem do enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes?

Seu objetivo geral é analisar a participação das escolas públicas de ensino fundamental localizadas na cidade de Breves-PA na rede de enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes no período de 2005 a 2010. Especificamente objetiva: a) analisar as ações realizadas nas escolas públicas localizadas na cidade de Breves-PA que estão voltadas ao enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes a partir das propostas de enfrentamento apresentadas para a instituição escolar pela política pública; b) identificar as influências do debate acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes sobre o currículo das escolas de ensino fundamental localizadas na cidade de Breves-PA; c) relacionar as ações da política nacional de enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes voltadas à qualificação do educador com a participação efetiva dos mesmos nesse enfrentamento a partir da atuação no âmbito escolar.

O diferencial da presente pesquisa que se realizou em relação a outras produções científicas sobre a mesma temática reside no fato de deitar seu olhar analítico sobre o currículo escolar e a formação docente a partir das proposições das políticas públicas de enfrentamento, analisar as ações implementadas pela escola pública de ensino fundamental, bem como conceber esta discussão no contexto da rede de proteção e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Para que a presente pesquisa fosse realizada, foi imprescindível a definição de um referencial teórico-metodológico que pudesse abrigar o objeto de investigação definido. Por isso, esta pesquisa assumiu um caráter qualitativo. Contudo, não seguiu à risca essa metodologia de pesquisa, senão procurou se apropriar dos postulados que mais se adaptavam ao perfil da investigação. Em linhas gerais, privilegiou o enfoque do materialismo histórico e dialético, utilizou a pesquisa bibliográfica, se ancorou em entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados e a análise de conteúdo para a categorização das informações. Nessa perspectiva, consideramos necessário fazer três alusões básicas aos encaminhamentos teórico-metodológicos implementados.

Em primeiro lugar, a realidade que nos rodeia desenvolve-se sem cessar, e o conhecimento humano enriquece-se continuamente. Entretanto, ainda hoje há teorias que não levam em conta os fatos novos, seu movimento, transformando-se num sistema de dogmas inertes,

divorciando-se da vida e tornando-se inútil, nociva até, ao não buscar produzir um quadro fiel da sociedade.

Por isso, a teoria deve apoiar-se sempre na prática social, na vida material. Nessas circunstâncias, a filosofia marxista, pela sua natureza, veio a se diferir de outras teorias, ao não se tornar “um dogma morto, mas um guia para a ação” (LÊNIN²), constituindo-se em uma teoria criadora em desenvolvimento, em movimento dialético. Os princípios da teoria marxista enriquecem-se continuamente com a experiência do desenvolvimento social e com as novas conquistas culturais da humanidade.

Nesse sentido, Marx e Engels, buscando compreender melhor a sociedade de seu tempo, aplicaram os princípios do materialismo dialético ao estudo da vida social, aplicando esses princípios aos fenômenos sociais e criando, assim, uma nova forma de análise da sociedade: o materialismo histórico, de base científica. *Pari passu*, o materialismo dialético parte da concepção materialista da realidade, para, através do método de análise da dialética, abordar de maneira mais abrangente e não-simplificadora os mais variados fenômenos e ainda descobrir as leis objetivas mais gerais que regem a sua evolução. Para os marxistas, o materialismo dialético é a base filosófica de análise e compreensão do mundo e da realidade à nossa volta.

Segundo Cheptulin (2004), as categorias e leis da dialética refletem as leis do desenvolvimento do conhecimento, possibilitando a capacidade de pensar com exatidão. Podem ser usadas para apreender a essência da atividade cognitiva e das leis de sua obra, sendo, portanto, constituintes do processo de cognição. Neste contexto, para o marxismo, as categorias e leis existem na realidade objetiva e são cognoscíveis, isto é, são passíveis de serem conhecidas pelo homem.

As categorias são “formas de conscientização sobre os conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 2006, p. 54). São um tipo particular de conceito, não possuem um número limitado, pois são criadas em razão das atividades humanas. Para o marxismo, são três as categorias fundamentais: a matéria, a consciência e a prática social.

Para Lênin (1982 apud TRIVIÑOS, 2006, p. 56), a matéria é “uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações [...], existindo independente delas”. Não foi criada pelo pensamento e existe independente dele e de suas representações. Sempre se apresenta organizada em sistemas concretos que podem ser de natureza inorgânica, biológica e social. A matéria não existe sem movimento. Para Lênin:

² Jornal da ORL. Karl Marx e o desenvolvimento histórico do marxismo. Disponível em <http://www.dorl.pcp.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=2238&Itemid=105> Acesso em 25 nov. 2010.

Todos os limites da natureza são convencionistas, relativos, móveis, exprimem a aproximação da nossa mente com o conhecimento da matéria, mas isso não demonstra de modo nenhum que a natureza, a própria matéria, seja um símbolo, um sinal convencional, isto é, um produto de nossa mente (1982 apud TRIVIÑOS, 2006, p. 59).

Em segundo lugar, a consciência é uma propriedade da matéria altamente organizada e complexificada no cérebro humano. É o tipo mais evoluído de reflexo, no caso, reflete a realidade objetiva. A consciência, em verdade, pode ser traduzida na forma de sensações, percepções, representações, conceitos, juízos e valores. Para Triviños (2006, p. 62), “[...] o cérebro por si só não pensa. A consciência está unida à realidade material”. No entanto, a consciência “[...] depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma” (idem).

Finalmente, a prática social “é toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social” (KURSANOV, 1979 apud TRIVIÑOS, 2006, p. 64). A mesma é uma categoria filosófica que designa o aspecto material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens. O marxismo assim elevou a filosofia da simples contemplação do real a uma atividade prática sobre ele.

Segundo Cheptulin (2004, p. 254), as leis da dialética estabelecem uma ligação necessária geral, iterativa ou estável. As leis indicam o caráter e o desenvolvimento das coisas e fenômenos, são extraídas da natureza e da história das sociedades. As três leis da dialética materialista histórica são:

1) Lei da Passagem da Quantidade à Qualidade: a qualidade pode ser entendida a partir do que o objeto é, suas propriedades, características, estrutura, finalidade. A quantidade nos mostra o quanto existe do objeto, suas dimensões, a intensidade de suas propriedades, o grau de seu desenvolvimento. A Qualidade é expressa por um conceito e a Quantidade por um número. A Quantidade e a Qualidade são interdependentes, ou seja, as mudanças quantitativas produzem mudanças qualitativas (salto qualitativo) e vice-versa.

2) Lei da Contradição (ou Lei da Unidade e da Luta dos Contrários): a Contradição é a fonte de todo movimento. Os opostos estão em permanente interação: conformam uma unidade e lutam entre si. Diferença não é o mesmo que contradição. Existem vários tipos de contradições: antagônicas e não-antagônicas; internas e externas; básicas e secundárias.

3) Lei da Negação da Negação: o resultado da contradição é a negação de algo já existente, ou seja, é o resultado da luta dos contrários. A negação é um processo objetivo que indica a passagem do inferior ao superior ou vice-versa, estabelece a relação entre o velho e o novo no processo de desenvolvimento das coisas. De acordo com Triviños (2006, p. 72), “na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. O novo significa um novo objeto, uma nova

qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo”. A negação se torna uma nova situação que deverá ser negada novamente. É representada no movimento de tese que é negada por uma antítese que resultará em uma síntese, esta síntese por sua vez, será uma nova tese e o ciclo se refaz novamente em um movimento sem fim. Assim, o movimento ou desenvolvimento das coisas ou fenômenos se dá de forma espiralada ou em zigue-zague.

Para Cheptulin (2004), a diferença entre as leis e as categorias está em que “as leis da dialética, assim como as leis de qualquer ciência, são juízos, enquanto que as categorias são uma forma particular de conceitos” (CHEPTULIN, 2004, p. 345). Ambas são necessárias para o processo histórico de desvelamento da realidade.

Nessa perspectiva, Marx (2008) assevera a partir do Método da Economia Política que conhecer a realidade não é apenas abstrair as partes do todo, mas reproduzir esse todo conceitualmente.

De modo geral, conhecer a realidade é um processo que envolve três movimentos: 1) abstrair as partes do todo para se compreender internamente o fenômeno, ou seja, os elementos que o constituem; 2) analisar suas leis e relações internas e; 3) reproduzir conceitualmente o todo concreto como forma de explicar o fenômeno em função dos determinantes externos a ele.

Inicialmente, no processo de estudo da realidade, o fenômeno que se deseja conhecer se apresenta ao pesquisador como concreto figurado, que “é um concreto sensível (porque pode ser captado pelos sentidos mais imediatos), mas que ao mesmo tempo é um abstrato porque, na verdade, pouco se sabe dele (do fenômeno), num primeiro contato” (MUNHOZ, 2006, p. 26). Sabe-se pouco dele porque é constituído de conceitos amplos, sendo “quase vazios em termos de uma determinada realidade” (*idem*, p. 27).

Em segundo lugar, captados os elementos que constituem o fenômeno, compete ao pesquisador estabelecer/reconstruir suas inter-retro-relações, como forma de identificar de que maneira esses elementos influenciam e pressionam para a ocorrência do fato na realidade.

No “final” desse processo, ter-se-á, então, não mais um concreto figurado e abstrato (porque pouco se sabia dele), mas, sim, um “concreto” pensado e abstrato (mas agora abstrato enquanto pensamento, enquanto compreensão mental que se tem dele; não mais abstrato porque vazio, porque o que se sabia dele era muito superficial e genérico). Uma aproximação significativa da essência do fenômeno, do que ele é (não do que ele aparentava ser, no início). **Um concreto pensado que é uma “unidade da diversidade”, “síntese de múltiplas determinações”** (MARX, 1989, p. 229); determinações que o estudioso identificou pelas várias perguntas feitas à realidade, sempre no sentido de ir além da compreensão interna da mesma, de procurar entender em que dimensões maiores (círculos concêntricos, totalidades relativas...) está inserida (MUNHOZ, 2006, p. 28, grifos nossos).

Para o materialismo histórico e dialético, o que importa não é a crítica pela crítica,

mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social. O materialismo histórico e dialético sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação (FRIGOTTO, 2006, p. 81).

Por isso, o critério da verdade para o materialismo histórico e dialético se dá na práxis (teoria e a ação). Com efeito, nas Teses sobre Feuerbach, Marx apresenta o lema clássico desse critério da verdade: “os filósofos limitaram-se até agora a interpretar o mundo de diferentes modos; mas trata-se é de o transformar”. Quando definimos o objeto da presente pesquisa foi no intuito de colaborar, a partir da atuação da instituição escolar, para essa transformação.

As etapas de desenvolvimento desta pesquisa englobaram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. Em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica obrigatoriamente se constituiu como a fase inicial do percurso metodológico para dar solidez teórica e consistência conceitual à realização da pesquisa. A pesquisa bibliográfica utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Com efeito, o trato dispensado à complexidade do real não pode prescindir do domínio da teoria. Por isso, analisamos documentos de domínio científico (fontes secundárias) tais como livros, periódicos, ensaios críticos, artigos científicos, dissertações, teses e produções técnicas (guias e cartilhas). Foram analisadas também notícias veiculadas na internet, documentos oficiais, tais como planos nacionais, projetos, leis, resoluções, parâmetros, diretrizes curriculares, relatórios de CPI, bem como ofícios circulares enviados para as escolas municipais e projetos de ensino-aprendizagem das instituições escolares de ensino fundamental. Todos estes são considerados como fontes primárias que foram utilizadas como forma de se preencher as lacunas em relação à realidade de enfrentamento da exploração sexual.

Posteriormente, adotou-se a modalidade da pesquisa empírica visto que o conhecimento principal objetivado ainda não está disponível no meio científico. Como as informações almejadas não podiam ser encontradas nas fontes secundárias (publicações), uma incursão na pesquisa de campo foi necessária, acessando as fontes primárias. Nesse sentido, os professores, gestores e coordenadores pedagógicos foram os principais sujeitos contatados para o levantamento das informações pertinentes, sem desconsiderar a análise de suas falas em relação com alguns documentos da instituição, tais como projetos e planos de curso.

Portanto, no âmbito da presente pesquisa demandou-se a realização de entrevistas, pois as informações sobre essa participação não podiam ser encontradas nos livros (fontes secundárias), nem nos documentos (fontes primárias), apenas nos sujeitos (educadores/as) que vivenciam a realidade educacional de busca de proteção da infância e da adolescência.

Nesse sentido, as entrevistas são fundamentais quando se objetiva mapear práticas e concepções que não estejam claramente explicitados. Para Duarte (2004), se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter por outros instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, optou-se pelo uso de entrevistas devido ser o instrumento que pode permitir o acesso a(o)s educadores/as para o conhecimento de suas ações e interações no que tange à temática do enfrentamento da exploração sexual.

Em relação à técnica de coleta de dados, optou-se especificamente pelo uso de entrevistas semiestruturadas por possibilitarem acesso a uma gama maior de informações, dada a certa interatividade propiciada pelo seu formato de realização.

Para Rey (1999, p. 57 e 60 apud SZYMANSKY, 2010, p. 11), a investigação nas ciências humanas trata de um “sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo”. Desse modo, a entrevista é o instrumento de obtenção de dados que pode permitir a interação entre os sujeitos, de modo que em uma perspectiva de entrevista semiestruturada, durante o momento de entrevista, uma nova pergunta pode ser formulada mediante o material apresentado pelo informante, ou pode ser excluída se for desnecessária ou inviável. Em contraposição, em outros instrumentos, como os da pesquisa documental, a interação investigador-documento não é possível, prevalecendo em boa medida o olhar do investigador.

Foram selecionadas duas escolas de ensino fundamental para a realização da pesquisa, quais sejam, Escola “A” (1º ao 5º ano) e Escola “B” (6º ao 9º ano)³, mediante uma pesquisa exploratória. O critério de escolha das escolas se assentou no trabalho pedagógico desenvolvido por elas tendo em vista à prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes.

A seleção dos educadores/as entrevistados/as ocorreu mediante o contato com o contexto dessas escolas, definindo-se como critério basilar a participação direta deles na implementação dos projetos de ensino-aprendizagem dessas instituições. Por isso, foram entrevistados 02 (dois) gestores escolares, 02 (dois) coordenadores pedagógicos e 06 (seis) professores, por considerarmos esse número uma amostra significativa de educadores/as para o acesso à realidade investigada.

O roteiro de entrevista foi elaborado mediante a construção/consolidação do referencial teórico, e compreendeu um total de 08 (oito) perguntas, 04 (quatro) acerca das ações pedagógicas, 02

³ Optamos no âmbito desta pesquisa em preservar a identificação das escolas.

(duas) acerca do currículo e 02 (duas) sobre formação docente em relação à temática da exploração sexual.

A realização das entrevistas foi previamente agendada com cada entrevistado, levando em consideração sua disponibilidade para que pudesse participar sem qualquer interferência de outros sujeitos do espaço escolar ou de pressão motivada por compromissos posteriores. Nas situações em que houve imprevistos, as datas e os horários foram remarcados.

O contato prévio com os sujeitos envolvidos na pesquisa, a apresentação das perguntas, uma certa convivência colaboraram para a criação de um clima necessário de confiabilidade durante a realização das entrevistas. Pela minha experiência na interação com professores, quando exercia a função de coordenador pedagógico, percebi que o ponto de vista “sincero” dos docentes sobre a realidade escolar ia surgindo “espontaneamente” mediante certa confiança na minha pessoa como profissional competente que sabia ouvir, guardar sigilo quando solicitado e atuar levando em conta o teor das “confidências”. Para Szymansky (2010), a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações e deve criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado possa se exprimir francamente.

Portanto, parte do primeiro encontro foi dedicada à apresentação mútua, no intuito de esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas, estabelecendo uma relação cordial. Para Szymansky (2010), é importante, também, nunca perder de vista que os entrevistados numa pesquisa estão sempre situados num dado ambiente social, sendo necessária a obtenção de algumas informações sobre a *cultura do grupo ou instituição* onde se vai desenvolver o trabalho e sobre os próprios sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, procuramos saber com os/as docentes qual sua formação, tempo de magistério e um pequeno histórico de seu percurso profissional. Segundo a autora, a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como “perda de tempo”, pois eles propiciam informações importantes ao pesquisador.

Antes da realização das entrevistas, os/as educadores/as tomaram conhecimento do “termo de consentimento livre e esclarecido”, o qual foi comentado por mim e assinado por eles/elas. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, no início ou no final do turno de aulas, em salas reservadas para esse fim, como forma de garantir um clima de diálogo em condições adequadas e mesmo como forma de garantir que a gravação digital das falas estivesse livre de ruídos que pudessem interferir na compreensão do áudio no momento posterior de transcrição.

Após a realização das entrevistas, passou-se à transcrição e preparativos para a análise de seu conteúdo. De acordo com Szymansky (2010), o processo de transcrição de entrevista é também

um momento da análise, pois se revive a cena da entrevista e aspectos da interação são lembrados. Segundo ela, cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.

Para facilitar esse momento árduo de transcrição de 10 (dez) entrevistas, perfazendo um total aproximado de 200 minutos de áudio, foi utilizado o programa *Express Scribe*, que é específico para transcrição profissional de entrevistas de áudio em MP3, e do qual pode se fazer o *download* gratuitamente da internet. Com este programa, não é preciso ficar trocando de “janelas de programas” (minimizando e maximizando a todo instante, intercalando cada ação necessária para ouvir e poder digitar cada trecho) para parar, voltar, dar play e digitar, pois ele tem todos esses recursos, tais como espaço próprio para a digitação, a qual é gravada automaticamente, e um recurso para diminuir a velocidade da fala do informante sem distorcer muito o áudio. Inclusive, a velocidade que utilizei e considero ótima foi de 57%, na qual poucas vezes é necessário voltar um trecho para ouvir de novo.

A transcrição foi registrada tal como a fala se deu, ou seja, fez-se um esforço ao digitar o áudio de cada entrevista no sentido de passar a linguagem oral para a escrita, fazendo um esforço de tradução de um código para outro, mesmo sendo diferentes entre si.

Contudo, as entrevistas também foram editadas. Por isso, foram corrigidas, segundo as normas de sintaxe, as frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, frases feitas, erros gramaticais etc., mas sem substituição dos termos. Para Duarte (2004), é importante manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições. Por isso, na primeira versão da transcrição foi mantida a forma original da linguagem oral. Entretanto, no momento de análise, foi necessária a correção de acordo com a sintaxe para permitir a obtenção de um discurso mais fluente e compreensível na identificação dos temas recorrentes das falas. Basicamente, neste momento foram suprimidas repetições e frases incompletas, próprias de um momento em que o “texto” oral é elaborado, ou seja, nesse momento interlocutório o entrevistado sempre tem a possibilidade de corrigir a construção “textual” no momento de sua produção verbal, abandonando palavras e expressões que se tornam inadequadas.

As transcrições foram iniciadas após a realização de cada entrevista. Para Alberti (1990 apud DUARTE, 2004), essa técnica “ajuda a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da investigação”. Desse modo, não é recomendável esperar realizar as entrevistas com todos os informantes para se começar a transcrever e analisar. Preferencialmente, após a entrevista de cada sujeito faz-se a transcrição e pode-se iniciar uma análise parcial com fins de se avaliar o transcurso da coleta de dados e ter a possibilidade de mudar os rumos, de acordo com as necessidades e possibilidades (DUARTE, 2004). No caso da presente pesquisa, alterou-se a ordem de apresentação das perguntas, que geralmente procuravam acompanhar o transcurso das respostas dos entrevistados e outros segmentos temáticos das respostas também foram mais bem explorados.

Por fim, antes de se iniciar as análises do *corpus* obtido mediante a realização de entrevistas, deve-se reafirmar que a fala do entrevistado tem valor em si mesmo quando tomada como fonte de conhecimento e não pode ser utilizada como mera ilustração das teorias explicativas. Para Duarte (2004), se o material fornecido por nossos informantes for recolhido e analisado de forma correta, tem concretude, densidade e legitimidade suficientes para, se for o caso, fornecer subsídio e base para se questionar pressupostos e mesmo concepções teóricas estabelecidas e consolidadas. Por isso, segundo a autora, tomar depoimentos como fonte de investigação implica “extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar” (p. 219). Dessa forma, a fala de um entrevistado pode ser a fala de muitos, e também a fala de um pode preencher possíveis lacunas da fala de outros.

Trataremos agora especificamente sobre a análise de conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para Franco (2007), esse tipo de análise pode recorrer a indicadores quantitativos ou não, e assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como uma construção real de toda a sociedade no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. Com efeito, linguagem é ação, interação e transformação da realidade.

Quanto ao conteúdo a ser analisado, deve-se partir da fala humana (tal como manifestada) e não falar “por meio dela”, ou seja, os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito, que se inicia o processo de análise. De acordo com Franco (2007), buscar pelos sentidos da fala no texto transcrito atribuídos pelo informante sem ancoragem em nenhum indício do próprio texto é uma tentativa pouco científica de se forjar conclusões, embora que parciais a partir de suspeitas ou imaginação do investigador.

As bases metodológicas da análise de conteúdo compreendem quatro momentos principais, quais sejam, escolha do campo de análise (método), definição da unidade de análise, realização da pré-análise e categorização. São momentos que se iniciam com decisões ao nível de método e se direcionam para os procedimentos técnicos de análise.

Para a presente pesquisa, em acordo com seus objetivos, optamos pelo método lógico-semântico, que incorpora tanto os aspectos formais quanto os semânticos.

As respostas fornecidas a partir de questões abertas, por exemplo, utilizam esse método. Esse método concentra semelhanças comuns em relação àqueles que o precedem: inventários, desdobramentos, caracterização, codificação, pesquisa de eventuais correlações, mas **sempre e ao mesmo tempo a partir da compreensão do sentido**. Sentido das palavras, sentido expresso nas palavras, imagem e símbolos, sentidos das percepções e analogias das mensagens (base de todos os reagrupamentos e classificações) e sentido das hierarquias dos sentidos, o que implica diagnosticar diferentes valores das mensagens e das idéias em uma hierarquia que vai do particular até o mais geral (FRANCO, 2007, p. 35-36, grifos nossos).

No segundo momento da análise propriamente dita, para os encaminhamentos da análise de material coletado a partir de entrevistas semiestruturadas, optamos pelo TEMA como unidade de registro. O tema é “uma asserção sobre um determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. É considerado como a mais útil unidade de análise” (FRANCO, 2007, p. 42-43). Areladas às unidades de registro, estão as unidades de contexto (segmento da mensagem com dimensões superiores), que são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2007).

O terceiro momento do processo de análise é chamado de pré-análise, o qual corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais. Consiste em estabelecer contatos com o *corpus* a ser analisado e conhecer mensagens nele contidos, procurando construir uma relação interativa com os sentidos e significados possíveis. Para Bardin (1977), este é o momento da “leitura flutuante”. Essa pré-análise tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise que virá, qual seja, a categorização (FRANCO, 2007).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto conceitual, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante (FRANCO, 2007). Para Holsti (1969 apud FRANCO, 2007), a análise de conteúdo se *sustenta ou declina* por suas categorias.

As categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*. As categorias criadas *a priori* são determinadas em função da busca a uma resposta específica do investigador. Em virtude dos objetivos da presente proposta de investigação, a elaboração de categorias foi definida *a posteriori* da análise do *corpus* da pesquisa. Estas categorias emergem do conteúdo das respostas a partir do quadro teórico de referência do pesquisador. Por isso, implicam constante ida e volta do material em análise à teoria. Nessa perspectiva, “serão tanto mais ricas quanto maior for a clareza conceitual do pesquisador” (FRANCO, 2007, p. 61).

Antes de se iniciar o processo de categorização, é importante ter claro que os principais requisitos para a criação de categorias são a *exclusão mútua* e a *pertinência*. Para o primeiro requisito, um único princípio de classificação deve orientar sua organização. Por isso, as categorias não podem apresentar semelhanças. Para o segundo requisito, a categoria deve estar adaptada ao material de análise e ao quadro teórico definido (FRANCO, 2007).

O processo de elaboração de categorias começa pelas leituras e releituras do texto completo das entrevistas, visualizando-se as falas dos participantes que se referem aos mesmos assuntos, fazendo anotações às margens que permitem a elaboração de sínteses provisórias e de pequenos *insights* (SZYMANSKY, 2010). Posteriormente, passa-se para a descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes, salientando-se as convergências e divergências. As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas.

É importante lembrar também que diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias de seu conhecimento e das suas crenças e valores (SZYMANSKY, 2010). O que se deve evitar é a criação de uma grande quantidade de categorias, o que fragmentaria o discurso e prejudicaria a análise das convergências (FRANCO, 2007).

A dissertação estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro, intitulado *Movimento histórico de enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes: contextualizando as mediações operadas no município de Breves – Ilha de Marajó*, objetiva reconstituir um percurso histórico da violência sexual e seu enfrentamento, perfazendo uma trajetória que parte do contexto nacional e se debruça sobre o contexto municipal de Breves-PA. Para tanto, o capítulo é iniciado com a abordagem histórica da violência sexual infligida contra crianças e adolescentes no Brasil, passando pelo Pará, especificando o contexto de violência a que estão submetidas crianças e adolescentes breveses, a partir de denúncias veiculadas através da mídia impressa e televisa, tendo como principal protagonista de denúncias o bispo do Marajó, Dom José Luiz Azcona. Posteriormente, de forma concisa, apresenta as principais ações de enfrentamento da exploração sexual.

O segundo capítulo, intitulado *A escola e o enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes*, discute a importância da escola no enfrentamento da violência sexual, focalizando ações das políticas públicas voltadas para a instituição escolar e, a partir daí, analisa a efetividade da participação das escolas públicas da cidade de Breves-PA nesse enfrentamento.

Por sua vez, o terceiro capítulo, intitulado *O enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes e sua abordagem na escola*, faz uma incursão teórica sobre o currículo e a seleção do conhecimento no intuito de contextualizar as orientações oficiais voltadas para a inclusão do

tema da violência sexual contra crianças e adolescentes no currículo escolar, bem como procura configurar o diálogo dessas orientações com o currículo das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Breves-PA, na perspectiva de identificação das possibilidades e das limitações da inserção explícita da temática no desenho curricular e no próprio trabalho pedagógico cotidiano.

Por fim, o quarto capítulo, intitulado *O papel do educador no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes*, aborda a importância do trabalho do educador para a prevenção e combate à exploração sexual como forma de ensinar as discussões atinentes à formulação das ações da política nacional de enfrentamento da violência sexual voltadas à formação do educador, analisando as dificuldades de oferta de formação continuada e as estratégias adotadas pelas escolas públicas da cidade de Breves-PA para a qualificação necessária de seus educadores.

2. MOVIMENTO HISTÓRICO DE ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTEXTUALIZANDO AS MEDIAÇÕES OPERADAS NO MUNICÍPIO DE BREVES – ILHA DE MARAJÓ

A presente seção objetiva reconstituir o percurso histórico das principais ações de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Para tanto, inicia pela discussão do processo de violência infligido a crianças e adolescentes no Brasil, no estado do Pará, chegando até o município de Breves, na Ilha de Marajó. Posteriormente, aborda em específico as ações nacionais ou que tiveram a participação do Brasil no enfrentamento à violência sexual, procurando evidenciar ações desenvolvidas no município de Breves, bem como as instituições proponentes.

Justifica-se a elaboração da seção como forma de situar contextualmente a posterior análise do objeto da presente pesquisa, qual seja, análise da participação das escolas de ensino fundamental da cidade de Breves na rede de proteção da criança e adolescente através do enfrentamento da exploração sexual.

Os procedimentos metodológicos de análise dos dados para a constituição do presente texto referem-se às técnicas da pesquisa bibliográfica. O *corpus* analisado engloba livros acadêmicos e técnicos, artigos acadêmicos, reportagens jornalísticas veiculadas através da internet e acesso a documentos escritos oficiais (ofícios circulares) emitidos por diversos órgãos ligados à proteção de crianças e adolescentes com destino à escola pública, tais como: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social, CREAS Regional do Marajó, Promotoria de Justiça de Breves e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os documentos acessados foram disponibilizados pela secretaria de uma escola municipal de Breves.

Para o embasamento da presente seção, utilizamos autores como Arendt (2009), Ariès (1981), Bilac (1894), Chauí (2000), Castanha (2008a), Cristo (2007), Engel (1989), Hazeu & Fonseca (1998), Hazeu (2008), Landini (2005), Leal & Leal (2002), Libório & Sousa (2004), Mazzeiro (1998), Moraes (2011), Oliveira (2010), Pereira (2005), Ramos (2010) e Santos (2009), que possibilitaram ver os dados empíricos para além de sua aparência formal, imprimindo uma visão crítica acerca do processo histórico de negação de garantia/efetivação de direitos de crianças e adolescentes no Brasil.

2.1. HISTÓRICO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A sociedade brasileira é marcada por processos autoritários de colonização e na subsequente formação da nação. Como herança desse processo histórico formativo, assimilamos à nossa vida social a violência e a opressão, bem como os princípios libertários gerados por antítese no bojo desse processo. Não conhecemos outro sistema socioeconômico que não o famigerado sistema

capitalista, inicialmente mercantil à época do Brasil-Colônia e industrial a partir do século XX (tardia industrialização no Brasil). Nesses cinco séculos de história brasileira, a exclusão social e os processos de espoliação marcam a formação social do povo brasileiro. Portanto, sempre prevaleceu um quadro nacional de violência estrutural e institucional. Não é de se espantar que as estatísticas mostrem o assombroso percentual de 16 milhões de brasileiros vivendo na miséria extrema (IBGE apud DIÁRIO DO PARÁ, 2011).

Autoritarismo e opressão geram inúmeras formas de violência. Para Chauí (2000), em nossa sociedade vigoram o racismo, herança de uma sociedade escravocrata; machismo, herança de uma sociedade patriarcal; corrupção nas esferas governamentais; discriminação religiosa e de classe social; desigualdades econômicas das maiores do mundo; bem como exclusões culturais e políticas. Segundo a autora, “não há e nunca houve percepção nem prática do direito à liberdade” (p. 564).

Para Arendt (2009), a violência abriga em seu seio um elemento adicional de arbitrariedade, o que implica no desrespeito às leis e princípios ditos democráticos e no ataque cruel aos direitos humanos.

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. (...). Isso indica quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, negligenciadas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos (ARENDR, 2009, p. 23).

Por isso, compreender o problema da violência sexual implica ir além do mundo micro da vida privada e adentrar no mundo macro da cultura e das relações de produção. Para Castanha (2008a), quando acontece a violência sexual, geralmente já havia se configurado anteriormente um quadro de outros tipos de violência, tais como as violências física, psicológica, simbólica, institucional, exploração econômica e/ou violência estrutural.

A violência sexual contra crianças e adolescentes não é um fenômeno apenas dos séculos XX e XXI. Relatos bíblicos apontam que a exploração sexual e o incesto, praticados pelos próprios pais ou parentes, estavam presentes desde épocas remotas:

A história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressarmos na história, mais reduzido o nível de cuidado com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, abandonadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente (...). Na verdade, diz ainda que quanto mais se retorna ao princípio da história da humanidade, mais pais encontramos pouco envolvidos com o cuidado de seus filhos e que se hoje nos espantamos com a quantidade de crianças vítimas de violência, imagine-se que um número muito mais amplo desta categoria poderia ser encontrado quanto mais se regredisse na história (GUERRA, 2001, p. 53-56 apud OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Já no período das Grandes Navegações portuguesas, as crianças também tinham participação como trabalhadores infantis nessas empreitadas marítimas. Eram geralmente recrutadas dentre as famílias pobres portuguesas ou sequestradas de famílias judias para serem *grumetes* ou *pajens*, se crianças provenientes de famílias nobres, alistados para o trabalho marítimo menos pesado e perigoso que o trabalho reservado aos *grumetes*. Além do trabalho pesado, fome, maus-tratos, principalmente os *grumetes* sofriam violência sexual, como descreve Ramos (2010):

Muitos grumetes eram sodomizados por marujos inescrupulosos – categoria classificada nos documentos, como formada por “criminosos da pior espécie”, tais como assassinos, incendiários, (e) sediciosos”, cuja pena por “decapitação ou enforcamento” havia sido comutada como serviço marítimo” – de evidente superioridade física sobre os meninos. Relatos de viajantes estrangeiros que passavam por Portugal no século XVIII, dão conta de que a pedofilia homoerótica era muito comum, permitindo supor que nas embarcações, ambientes onde, até mesmo os religiosos costumavam tolerar atos dignos de condenação à fogueira, tal prática era extremamente corriqueira. Quando os grumetes eram estuprados por marinheiros, quer por medo ou vergonha, dificilmente queixavam-se aos oficiais, até porque muitas vezes eram os próprios oficiais que haviam praticado a violência. Assim, relatos deste tipo são praticamente inexistentes. No entanto, por ser a prática corrente na Idade Média, tudo leva a crer que a violência sexual era comum nos navios. E alguns grumetes podiam mesmo prostituir-se como forma de obter proteção de um adulto (RAMOS, 2010, p. 27).

Conforme Ariès (1981), a criança não era vista como um ser real, histórico, concreto, ou seja, não havia a ideia de infância. Era como se a criança não existisse enquanto ser concreto e diferenciado do adulto. As crianças eram vistas como miniaturas de adultos, tanto é que não se diferenciavam os trajes de adultos e crianças, bem como estas conviviam naturalmente no mundo adulto, fosse nos jogos, nas festas, na sexualidade e, mais tarde, na escola. Não havia, portanto, uma ideia de infância, nem um sentimento pela infância. “O respeito às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (ARIÈS, 1981, p. 128). Pode-se afirmar que a concepção de infância surge apenas a partir do século XVII. O primeiro filósofo a discutir o tema é Rousseau, no século XVIII, a partir de sua obra clássica *Emílio ou da Educação* (1762).

Por questões de foco de discussão, não apresentaremos aqui um trajeto histórico-cultural de construção do conceito de infância (inclusive, atualmente continua-se a construir-se tal concepção). Por ora basta fazer uma breve comparação: se até o século XVI as crianças não eram concebidas como pessoas com um desenvolvimento particular, se a mortalidade infantil era altíssima, por isso havia certo desapego de pais e mães em relação aos pequenos, se eram exploradas em sua força de trabalho, se as meninas podiam ser entregues ao casamento aos 11-12 anos, se os rapazes eram admitidos no exército aos 14 anos, hoje a situação de violência continua: bebês são abandonados em latas de lixo, ruas e córregos; uma legião de meninos e meninas estão no trabalho infantil ou mendigam

pelas ruas, bancos e estabelecimentos comerciais; crianças e adolescentes são exploradas e abusadas sexualmente em casas, nas instituições de proteção e cuidado, nas ruas e rios da Amazônia. Há um forte apelo midiático pela banalização do sexo, do corpo feminino, pela erotização da sociedade, tanto que bebês, meninas e meninos são vestidos com roupas (em miniatura) de adultos, com forte apelo ao decote das roupas, acessórios e maquiagens no caso das meninas; filmes, novelas, desenhos animados e propagandas com forte apelo ideológico são acessíveis a crianças e adolescentes de todas as faixas etárias (a televisão como indústria de venda, precisa vender; ela vai fazer o que estiver a seu alcance para atrair a atenção das pessoas; se o apelo deve se basear na sexualidade, na exploração dos corpos e de seus relacionamentos, ela não titubeará; no mundo capitalista atual, primeiro criam-se os produtos, depois a televisão cuida de criar a necessidade nas pessoas; a lavagem cerebral é subliminar). Em suma, parece que há uma volta da concepção da criança e do adolescente como adultos em miniatura. Se o são considerados hoje assim na prática (o discurso será sempre outro, de cunho moralizante e protetivo), abusar e explorar sexualmente esses “adultos em miniatura” não será nenhum problema para uma sociedade que aceita a violência como algo corriqueiro.

À época do Brasil-Império, a maior parte das formas de trabalho existentes estava associada à escravidão. Por isso, o clima era propício para que as mulheres pudessem ser coagidas ao trabalho sexual. Pereira (2005) mostra que em meados do século XIX, a prostituição recorrentemente estava associada à escravidão, ou seja, maior parte das prostitutas era de escravas negras.

A intervenção da autoridade pública no Brasil em relação à exploração sexual, uma relação até então considerada privada entre o senhor e sua escrava, começa a ser percebida a partir de 1870, e essa intervenção era justificada quando essa relação, “por sua imoralidade, ameaçava a própria natureza feminina” (PEREIRA, 2005, p. 43). Em decorrência desse fato, ações de liberdade de escravas foram iniciadas com base no princípio do direito romano que dispunha que “forçar escravas à prostituição justificava a perda da propriedade” (*idem*, p. 42). Entretanto, essas ações de liberdade estavam longe de gerar unanimidade e constituíram-se em verdadeira arena de disputas.

A partir desse momento, a prostituição passa a se transformar aos poucos em assunto da incumbência do Estado no Brasil. Isso favoreceu a que as escravas prostitutas recorressem à polícia e aos tribunais em busca de proteção contra abusos, e especialmente, em busca de liberdade. Entretanto, o Estado assumiu um posicionamento de inoperância, pois não pretendia alterar a situação do próprio trabalho escravo no Brasil, ao qual a prostituição estava vinculada.

No final do século XIX, as condições de sobrevivência para os segmentos sociais pobres tornavam-se cada vez mais precárias, e a situação da parcela feminina destes segmentos era ainda mais grave, devido a existência de preconceitos que restringiam(em) muito as ocupações que podiam ser desempenhadas por mulheres.

Assim, não restavam à mulher livre e pobre, ou mesmo à escrava de ganho, muitas alternativas além do serviço doméstico, do pequeno comércio – quitandeiras, vendedoras de quitutes etc. –, do artesanato – costureiras, por exemplo – e outras atividades como lavadeiras, cartomantes, feiticeiras, coristas, dançarinas, cantoras, atrizes e prostitutas – quase todas, ocupações profundamente depreciadas na sociedade da época (...). A prostituição permanecia, assim, como uma alternativa importante de sobrevivência para a mulher, oferecendo em alguns casos a possibilidade de ganhos mais expressivos (ENGEL, 1989, p. 25).

A situação da classe feminina era de completa marginalização, violência e opressão, tanto que não tinham direito à educação formal ou o seu acesso era restrito, e não era bem vista exercendo trabalhos fora do ambiente doméstico. Como as mulheres das classes populares eram compelidas aos trabalhos manuais mais discriminados/depreciados, estavam suscetíveis de serem assediadas e exploradas sexualmente. “Em 1890, depois de abolida a escravidão, a ausência de empregos para a mão-de-obra feminina ou os baixos salários aos quais estava sujeita passam a ser apontados como fatores sociais determinantes da prostituição na cidade do Rio de Janeiro” (ENGEL, 1989, p. 97).

Segundo Pereira (2005), o Código Penal republicano (1890) consolidou outra maneira de tratar a exploração do trabalho sexual de mulheres, pois, ao não se regulamentar a prostituição, no nível da lei considerava-se que “qualquer mulher, maior ou menor de idade, ‘honesta’ ou prostituta, era passível de ser sexualmente explorada” (p. 47).

Não é difícil compreender que, quando os autores evidenciam a situação da mulher adulta, estão também a desvelar a própria situação da mulher-menina e da mulher-adolescente na sociedade, vivendo nas mesmas condições de violência e exploração.

Em 1894, já na fase republicana brasileira, o poeta e cronista Olavo Bilac, em crônica publicada no Jornal “Gazeta de Notícias”, se referia com extrema preocupação à exploração sexual de crianças e adolescentes, inicialmente “vítimas” do trabalho infantil.

Ora — nestes tempos singulares em que a gente já se habituou a ouvir sem espanto cousas capazes de horrorizar a alma de Deiber —, é possível que alguém, encolhendo os ombros diante disto, me pergunte, o que é que eu tenho com a vida das crianças que vendem flores e são amassadas a sopapos quando não levam para casa uma certa e determinada quantia. Tenho tudo, amigos meus! não penseis que me iluda sobre a eficácia das providências que possa a polícia tomar, a fim de salvar das pancadas o corpo e da devassidão a alma de qualquer dessas meninas. Bem sei que, enquanto o mundo for mundo e enquanto houver meninas — proteja-as ou não as proteja a polícia —, haverá pais que as esbordoem, mães que as vendam, cadelas [aliciadores] que as industriem; cães [agressores] que as deflorem! Bem o sei: mas sei também que possuo nervos que vibram, coração que se impressiona e olhos que vêem. E se a polícia não pode impedir a continuação dessa infâmia — pode pelo menos impedir que ela se ostente, escandalosa, florescendo e frutificando à sombra da sua indulgência e da sua tolerância (BILAC, 1894⁴).

⁴ Disponível em <<http://www.consciencia.org/prostituicao-infantil-cronica-de-olavo-bilac/print/>> Acesso em 05 maio 2011.

Para Pereira (2005), no início do século XX, o tema da prostituição esteve profundamente atrelado aos temas do trabalho doméstico, infantil, à escravidão e outras práticas coercitivas. Na atualidade essa situação não se modificou muito:

A interseção entre trabalho doméstico e prostituição aparece com frequência nos processos de corrupção de menores em Buenos Aires, já que a maioria dos casos identificados envolvia meninas "conchavadas" pelos seus pais para realizar tarefas domésticas em casas que, posteriormente, revelavam ser de prostituição. Essa prática de "conchavar" filhas bem podia ser um dos "costumes" locais a que se referiam os autores argentinos que discutiam a regulamentação (PEREIRA, 2005, p. 49).

Segundo Pereira (2005), as práticas "tradicionais" de trabalho doméstico e infantil, identificadas socialmente com o trabalho escravo e com relações paternalistas, eram consideradas como um âmbito de persistência de práticas coercitivas que contribuía para a exploração sexual.

Nesse mesmo período, mulheres e crianças eram utilizadas nos trabalhos da nascente industrialização brasileira. Para Mazzeiro (1998), o ambiente da fábrica contribuía para aproximação dos sexos, afastava a vigilância familiar, criava o trabalho noturno extenuante e propiciava a autoridade do contramestre e do patrão, que abusavam da situação. Portanto, no setor industrial também passa a haver a relação entre o trabalho industrial e a prostituição precoce:

Além disso, os baixos salários pagos às menores por longas jornadas de trabalho contrapunham-se a um meio corruptor e cheio de sedução: (...) com a expansão da nossa atividade industrial, e concorrendo a crise econômica, sofremos aqui, no Brasil dos mesmos males: a prostituição precoce, também deriva, entre nós, em parte considerável, das condições sob as quais meninas e moças trabalham nas fábricas e nas oficinas (MAZZIEIRO, 1998, p. 3-4).

De acordo com Moraes (apud MAZZIEIRO, 1998), as mulheres prostituídas eram cada vez mais jovens. De acordo com este autor, a prostituição feminina procurava o seu principal exército nas camadas de mais tenra idade: "Mormente no Rio de Janeiro e em São Paulo, constitue (*sic*) a prostituição da infância e da adolescência fenômeno alarmante, patenteado todos os dias aos olhos da Polícia e da Justiça" (apud MAZZIEIRO, 1998, p. 4).

Portanto, sempre existiu violência sexual contra crianças e adolescentes. No início do século XX, os grupos ligados aos direitos das mulheres e das crianças tinham e tem a intenção de mostrar que a violência sexual contra crianças e adolescentes não acontecia de forma esporádica, mas era/é muito mais comum do que se tinha notícia (LANDINI, 2005). O problema tornou-se visível a partir de uma conjuntura de acontecimentos históricos e culturais.

De forma geral, mudanças de atitude em relação ao abuso sexual contra crianças e adolescentes podem ser entendidas unicamente se as relacionarmos a processos de longo-prazo que estão em curso nas sociedades ocidentais, quais sejam, uma divisão de poderes mais igualitária entre os sexos; a construção da sexualidade como uma esfera social com valores e regras próprias; a dessacralização da família como o único espaço de sexualidade legítima; a perda do controle da religião sobre a moralidade; o fortalecimento e organização do movimento feminista e do movimento pelos direitos da criança e do adolescente; o crescimento dos meios de comunicação de massa; as mudanças nas atribuições do Estado em relação à vida privada; etc. Todos esses itens, de alguma forma, contribuíram e contribuem para as transformações (LANDINI, 2005, p. 6).

Com efeito, a violência contra a infância segue em paralelo à história da humanidade. Contudo, somente a partir do século XX se solidificam estudos e mobilizações em prol dos direitos humanos de crianças e adolescentes⁵. A partir da década de 1960, o problema consegue ser tirado apenas da esfera privada e passa para o embate das lutas sociais. Foi uma grande vitória esse deslocamento para o enfrentamento da violência, porque se precisava contrariar o senso comum e seu saber cristalizado na mentalidade da sociedade brasileira (afinal de contas, em “briga de marido e mulher” metemos a “colher” tendo em vista a responsabilização quando a briga é fruto de relações histórico-sociais de opressão).

Analisando o contexto regional, percebe-se que a exploração sexual na região do Pará não foge de uma lógica econômica, pois certas ocupações geram atividades de serviço sexual, como a prostituição, shows eróticos e a produção de filmes e revistas pornográficas (HAZEU & FONSECA, 1998).

No Pará, o principal problema surge na década de 1970, com o início da construção de rodovias na Amazônia, dentre as quais a rodovia Transamazônica, proposta do governo militar que visava a integração da região Amazônica ao país, a qual experimentava desenvolvimento econômico com o processo de industrialização. A partir da propaganda governamental, uma leva de brasileiros, principalmente nordestinos, se dirigiu para a região em busca de trabalho e de uma vida melhor a partir do trabalho na construção da rodovia e principalmente no processo de povoação e exploração das riquezas naturais (madeira e mineração). A migração ocorreu, contudo, em vez de trabalho e riquezas, encontraram a miséria, o abandono e exploração do trabalho. Formam-se então os grandes bolsões de pobreza, não só nas áreas colonizadas como também nos centros urbanos próximos a essas áreas. É no bojo desse processo de colonização que a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes encontrou solo fértil para seu desenvolvimento.

Percebe-se que o processo de ocupação da região apresentou uma conotação exploratória muito proeminente e não se considerou o impacto causado no local. Essa forma predatória

⁵ A Declaração dos Direitos da Criança é adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil.

de lidar com o espaço natural é própria de sociedades de fronteira. Para D'Incao (1995 apud HAZEU & FONSECA, 1998), a sociedade de fronteira concebe o local de expansão ou exploração de algum bem como vazio, não considerando outras formas já existentes nas localidades como algo a ser respeitado. Essa sociedade traz consigo as marcas da desigualdade e da desorganização social e, sobretudo, a quase inexistência do Estado, o que abre espaço para a ausência da lei e a afirmação do poder político de quem detém o poder econômico:

O indivíduo que parte para estas zonas de fronteiras pode ser considerado um aventureiro, explorador, o homem ou a mulher que arriscam tudo para um dia voltar a seu lugar de origem glorioso (a), rico (a) e admirado (a) por ter vivido desafios. O garimpeiro, a prostituta, os donos de garimpo, os funcionários dos grandes projetos, das empreiteiras, os marinheiros dos navios em Porto Trombetas, todos podem ser considerados aventureiros. O importante é obter êxito nesta aventura, que pode significar: acumular bens, casar-se, desfrutar prazer, dentre outras possibilidades (HAZEU & FONSECA, 1998, p. 37).

A formação da sociedade de fronteira não produziu a exploração sexual de crianças, adolescentes e mulheres. Entretanto, é inegável que as áreas de garimpo e os grandes projetos contribuíram para exclusão social, o que contribuiu para o surgimento da prostituição.

O filme "Iracema: uma transa amazônica" (1974), realizado de forma "artesanal" por Jorge Bodanzky, Orlando Senna e Wolf Gauer num cenário real, com atores e atrizes reais (a protagonista de Iracema é escolhida em Belém-PA para representar a personagem), mostra o quadro social criado a partir da abertura da rodovia Transamazônica. Em contraste com a propaganda oficial da ditadura, que alardeava um país em expansão, com a construção da Transamazônica, a câmera revelava os problemas que essa estrada traria para a região: desmatamento, queimadas, trabalho escravo, prostituição infantil, entre outros.

Os protagonistas do filme são Iracema (Edna de Cássia), uma índia oriunda de uma comunidade ribeirinha no interior do Pará, e Tião Brasil Grande (Paulo César Peréio), um caminhoneiro gaúcho cujo discurso do progresso perpassado por uma ironia determina sua relação com as demais personagens. Segundo Madeira (2006):

O filme mostra as queimadas, as motosserras, as prostitutas miseráveis, os trabalhadores escravos e o caminhoneiro gaúcho, grosso, patriota a seu modo, com a cabeça cheia de ambição e de "Brasil grande", na trilha lamacenta da Transamazônica, à procura de madeira extraída ilegalmente e, depois, de gado. Ele era o transportador dos produtos da devassa da floresta, como se fosse o mensageiro do "progresso", da conquista da natureza, do estupro e da violência, repetindo no século XX o processo brutal de colonização das Américas e da África, de genocídio dos povos autóctones e de devastação da natureza, em nome das exportações de monoculturas, outrora, de cana de açúcar, café, algodão, couros, hoje, de soja e gado e minérios (MADEIRA, 2006, não paginado).

As cidades com um número alarmante de exploração sexual de crianças e adolescentes no Pará são Belém, Santarém, as cidades da região de Porto Trombetas, Barcarena, Castanhal, Bragança, Portel e Breves (PARÁ, 2008; HAZEU & FONSECA, 1998; HAZEU, 2002).

Segundo Hazeu & Fonseca (1998), Belém oferece uma grande variedade de serviços sexuais. Em 1993, o Ministério Público levantou 73 pontos de prostituição. Em 1996 os conselhos tutelares, a DATA e o Juizado da Infância e Juventude registraram mais de 200 casos de prostituição infanto-juvenil, 06 casos de pornografia juvenil e um grande número de adolescentes presentes em boates. Os lugares onde acontece a prostituição são diversos, como boates, residências, portos, navios, barcos, praças, postos de gasolina, shoppings, etc. Para a FUNPAPA e Movimento República de Emaús (HAZEU & FONSECA, 1998), as meninas de rua quase sempre são levadas pela trajetória de vida familiar a vender serviços sexuais, forçadas ainda mais pela miséria. Os turistas e comerciantes que passam em Belém constituem-se em um grupo especial de clientes, pois despertam nas adolescentes e jovens a fantasia de fugir da vida de miséria que levam e morar na Europa, Estados Unidos ou no Sul do Brasil, atrás de um sonho que, muitas vezes, termina no mercado do sexo no exterior. Bares e hotéis frequentados por estrangeiros são lugares de encontro; empresas de casamento e de viagens fornecem os papéis para saírem do País. Além disso, mulheres adultas e adolescentes de Belém também são levadas a ofertar serviços sexuais em municípios próximos, como Barcarena; atendem a tripulação dos navios que chegam aos portos da Albras/Alunorte, bem como aos funcionários dessa empresa (HAZEU & FONSECA, 1998).

Por outro lado, de acordo com Hazeu (2008) e Leal & Leal (2002), mulheres de Belém são traficadas também para o Suriname e Holanda para o mercado de trabalhos sexuais. O Suriname não se constitui somente como lugar de trânsito para a Europa, mas também de destino da exploração sexual comercial. A pesquisa tri-nacional (HAZEU, 2008) registrou a presença de 308 brasileiras e 108 dominicanas nos clubes do Suriname. Foi identificada uma notória rota de tráfico de pessoas – de Belém do Pará para o Suriname e seguindo para a Europa. O tráfico de mulheres para prostituição no Suriname existe há tempos, sendo organizado e controlado por brasileiros em Belém, e surinameses e holandeses nas cidades de Paramaribo e Nickerie, com foco em clubes de prostituição (HAZEU, 2008).

Depois da capital Belém, Santarém é o município paraense com grande incidência de exploração sexual de crianças e adolescentes (HAZEU & FONSECA, 1998). Deste município origina-se a maioria das adolescentes e mulheres para o garimpo do Vale do Tapajós. Este garimpo tem atraído desordenadamente, desde a década de 1980, um grande contingente de homens atrás do sonho do eldorado, acompanhado por mulheres de todas as idades. O tráfico e o aliciamento de adolescentes estavam em alta na época que os garimpos produziam muito ouro. Mulheres do Brasil inteiro, mas, principalmente, do Maranhão e do interior do Pará saíram para os garimpos para trabalharem como

cozinheiras e/ou prostitutas. Com a decadência dos garimpos, o fluxo de mulheres e meninas diminuiu, mas não acabou. Hoje, as adolescentes, que por sua fase de vida e fatores econômicos, culturais e sociais, estão entre as mais procuradas e são também as que mais procuram a prostituição (HAZEU & FONSECA, 1998).

A CPI sobre violência sexual (PARÁ, 2010) no ano de 2009 realizou audiências públicas em vários municípios paraenses, dentre os quais Santarém. A Comissão, nesse ano, recebeu o total de 305 denúncias de violência sexual ocorridas em Santarém, constituindo-se este como o município paraense com o maior número de casos denunciados.

Muitas adolescentes de Santarém, Monte Alegre, Alenquer, Óbidos e Oriximiná saem para Porto Trombetas, uma região na qual um grande número de homens trabalha na extração de bauxita, com a intenção de trabalhar como empregada doméstica na Vila dos Operários ou na prostituição na Vila Paraíso, onde se localizam os prostíbulos. Na época da implantação do Porto, com a grande quantidade de mão-de-obra masculina, a prostituição e shows eróticos tiveram sua maior expressão (HAZEU & FONSECA, 1998).

Parte da bauxita explorada em Trombetas é utilizada na produção de alumínio em Barcarena pelas indústrias Albras e Alunorte. Neste município, o escoamento da produção é feita através de navios que estimulam, com a presença das suas tripulações, a oferta de serviços sexuais, atraindo de cidades próximas tanto mulheres adultas quanto adolescentes (HAZEU & FONSECA, 1998).

Em Castanhal, por onde passa a maior parte do transporte rodoviário rumo a Belém, serviços sexuais são oferecidos para os caminhoneiros que trazem produtos industrializados do sul do país e levam matérias-primas. Em decorrência disso, existem inúmeros casos de jovens se prostituindo nos postos de gasolina e pagando caronas com serviços sexuais (HAZEU & FONSECA, 1998).

De acordo com o Relatório da CPI (PARÁ, 2010), Bragança, Portel e Breves são municípios emblemáticos em relação à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Em 2009, o CEDECA-Emaús produziu o *Relatório Exploração Sexual e Tráfico de Pessoas* (ASBRAD, 2009), que aponta vários indicadores da existência de aliciamento em Bragança, inclusive com depoimentos e dados sobre tráfico de pessoas para países da América do Sul e Europa.

Em abril de 2006, o município de Portel foi denunciado pelo bispo do Marajó, Dom José Luiz Azcona junto à Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal. A partir destas denúncias, verificou-se a existência de redes de exploração em Portel envolvendo vereadores, empresários, autoridades policiais e servidores públicos, entre outros. Também foi confirmada através de audiência pública realizada em maio de 2006 pela Comissão a atuação de grupos organizados visando à exploração, abuso sexual de crianças e adolescentes e tráfico de entorpecentes (ALBERTO, 2006).

Em 04 de abril de 2009, a CPI sobre violência sexual (PARÁ, 2010) realizou audiência pública no município de Portel, que à época tinha registrado 26 denúncias de violência sexual. Menos de dois meses depois, em junho de 2009, o programa Fantástico da rede Globo, após cinco meses de investigação jornalística, denuncia uma mãe portelense que venderia sua filha adolescente de 17 anos por R\$ 500,00 (quinhentos reais) a um repórter disfarçado, que propôs que levaria a adolescente para Belém, São Paulo e depois pelo mundo. Além do dinheiro, a mãe ainda pediu um número de telefone para poder falar com a filha. Foi um escândalo nacional. Dias depois da denúncia, a Polícia Civil prendeu, em Portel, o aliciador e a mãe da adolescente.

O município de Breves, situado na ilha de Marajó, estado do Pará, ganhou notoriedade nacional a partir do ano de 2005 através de denúncias sobre exploração sexual de crianças e adolescentes e tráfico destas para os mesmos fins. Essas denúncias foram veiculadas através dos meios de comunicação escritos e televisivos, por jornalistas e principalmente por um dos maiores defensores dos direitos humanos no Pará, o bispo do Marajó Dom José Luiz Azcona.

Em janeiro de 2005, o Jornal Nacional, da TV Globo, através do seu repórter Marcelo Canellas, publicou uma série de reportagens intitulada Povos das Águas:

No fim de 2003, eu propus ao Jornal Nacional uma crônica de viagem. Minha equipe embarcaria em Porto Velho e, seguindo o rio Madeira, entraria no rio Amazonas, tendo Belém do Pará como porto de chegada. E assim foi feito; (em 2005) percorremos, sem pauta, mais de 3 mil quilômetros de rio para mostrar a vida dos ribeirinhos, a maneira como eles viajam, sua cultura, suas formas de sobrevivência, etc... A reportagem prosseguiu levantando histórias maravilhosas, tudo de acordo com o planejado, até chegarmos ao Estreito de Breves (CANELLAS, 2006, p. 3).

No dia 24 de janeiro, o município de Breves é apresentado nacionalmente com a reportagem intitulada “Às margens da pobreza” (CANELLAS, 2005)⁶. Nessa reportagem, Marcelo Canellas apresenta a “mendicância” nos rios. São crianças e mulheres em pequenas canoas remando em direção aos navios de passageiros. Relata que as crianças fazem gestos e gemidos no intuito de comover os viajantes. E oferendas eram lançadas nas águas em sacolas plásticas. Posteriormente, uma mulher em sua canoa se aproximava para apanhar o que fora lançado. O repórter chegou a entrevistar uma família de alguns meninos que são vistos no ritual de mendicância, mostrou a extrema pobreza da família, suas dificuldades em relação à alimentação, transporte, saúde e educação, pois não havia escolas próximas, nem assistência médica. Posteriormente, denuncia a prostituição de meninas nas balsas. São as chamadas “meninas balseiras”:

⁶ Vídeo disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=RzK-8RVmv5Y>>.

Neste ponto do rio Amazonas, já na Ilha de Marajó, vimos barquinhos atracados em balsas enormes. Então, comentávamos: “olha que coisa!, essa molecada é muito esperta!, estão pegando carona nos balseiros, e não precisam remar!”, e tocamos a viagem adiante. Quando nossa embarcação aproximou-se do porto de Breves, as canoas dos meninos passaram a cercar os grandes navios de passageiros, e eu vi as crianças gesticulando e emitindo um gemido, um choro estridente, como se fosse um lamento. E as pessoas, os passageiros do barco, jogavam pacotes de plástico na água, atiravam sacolas cheias de roupa e biscoitos no rio. Só então percebi que aquilo era um ritual de mendicância. Os meninos, alguns maltrapilhos, alguns nus, alguns apenas de fralda, eram mendigos do rio. Decidimos, eu e minha equipe, descer em Breves para entender melhor aquilo tudo. Então descobrimos que não se tratava apenas de mendicância, havia uma rede de aliciamento, um complexo esquema de abuso sexual de crianças e adolescentes. Os barquinhos atracados nas balsas de transporte de mercadorias não estavam pegando carona, eram o meio de transporte usado pelas meninas que subiam nas balsas para serem abusadas sexualmente pelos balseiros. Essa reportagem é emblemática porque a aparência, que nos enganou num primeiro momento, foi desmascarada em um mergulho um pouco mais profundo na reportagem (CANELLAS, 2006, p. 3).

Nessas balsas, na cabine de carros, crianças de famílias carentes são objeto de exploração sexual durante o cruzamento do rio. Acrescenta Cunha (2007): “De um modo geral, os municípios marajoaras são miseráveis, apesar da natureza pujante da maior ilha flúvio-marítima do mundo”.

Para Montengro (2008), as meninas exploradas sexualmente (“balseirinhas”) ficam à beira dos rios à espera dos clientes, não importa a hora do dia em que passam. Quando alguma balsa aparece no horizonte, elas começam a remar rapidamente para tentar fisgá-la. Agem em dupla para que os pequenos barcos consigam alcançar as embarcações maiores. Aprovadas pelos viajantes, elas sobem para fazer programas. O sexo com meninas é pago em litros de óleo diesel, o combustível das balsas. De acordo com Azcona, bispo do Marajó, a situação é comum e vergonhosa.

Figura 01: Meninas sexualmente exploradas nos rios do Marajó

Foto: Tarso Sarraf



Fonte: Miranda (2009)

O repórter apresenta em rede nacional um percentual alarmante de 39% das meninas entre 12 e 17 anos que se prostituem na cidade de Breves, estatística essa apresentada pelas

voluntárias da pastoral da criança da prelazia de Marajó, no entanto não foi comprovada a procedência das informações.

Após a apresentação da reportagem, as autoridades municipais ficaram revoltadas. Afirmavam na rádio da cidade que o repórter só mostrou o lado ruim da cidade e foram atrás da fonte das informações, promovendo perseguição. Marcelo Canellas ficou incomodado com a situação e telefonou para as voluntárias da pastoral da criança para que organizassem um debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Estas agendaram o auditório da prefeitura, convidaram os políticos e os moradores da cidade para a discussão. O repórter chegou à cidade no mesmo ano.

Eu tomei o primeiro avião para Belém e, depois, viajei doze horas de barco para estar em Breves a tempo da data marcada para o evento, um sábado. Quando cheguei, sem equipe e sem equipamento, disse aos que me receberam no porto que eu não era mais o repórter que estivera lá semanas antes representando a empresa para a qual trabalho. Ali eu era pessoa física. Procurei deixar bem claro, entretanto, que minha condição de jornalista me impede de arrancar o cidadão que há em mim. Os políticos não só não apareceram como mandaram trancar a cadeado a porta do auditório onde nos reuniríamos. Fomos então para a praça da cidade e discutimos durante quatro horas a criação de um fórum de discussões sobre os direitos da infância e da adolescência em Breves. Foi uma noite memorável, em que todos nos renovamos e aprendemos uns com os outros (CANELLAS, 2006, p. 4).

Em 2006, a repórter Érika Klingl do Jornal Correio Braziliense fez uma matéria sobre as meninas “balseiras”. Não investigou especificamente a cidade de Breves, mas o distrito de Ponta Negra, município de Muaná, também situada na Ilha de Marajó. Em relação a Breves, afirmou que algumas das balseiras vão mudando de embarcação e de exploradores com tanta frequência que acabam indo de Breves até Soure — os dois municípios que ficam em posições opostas na ilha. “Na região, todo mundo sabe das balseiras. Mas o assunto é proibido”.

Em outubro de 2006, a TV Liberal apresentou a reportagem investigativa, que foi veiculada em rede nacional pelo programa Fantástico, da Rede Globo, intitulada “Tráfico de mulheres no Marajó”. Essa reportagem foi realizada com a participação de Amarildo Formentini, assessor da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, e trazia denúncias sobre o aliciamento de mulheres e jovens e o tráfico de seres humanos na região do Marajó-Breves. Na reportagem, o aliciador fechou o “pacote” por R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) de cinco meninas, dentre as quais uma delas tinha 15 anos de idade, estas foram levadas para um pequeno balneário (igarapé) afastado da cidade. Segundo uma adolescente aliciada para a exploração sexual, uma dona de boate em Washington-EUA levava adolescentes de Breves para os Estados Unidos. A adolescente que relatou o caso também afirmou ter recebido proposta para fazer programas naquele país. O aliciador afirmou que fazia a mediação do tráfico internacional de mulheres para vários países, dentre os quais destacou a França. Também disse que em uma dessas transações, sua comissão

chegou a R\$ 32000,000 (trinta e dois mil reais). De acordo com a reportagem, sem nenhuma dificuldade, o aliciador conseguiu embarcar em um navio duas adolescentes para a capital do estado, Belém. Posteriormente, o caso foi levado à Polícia Federal, que rastreou o aliciador com a ajuda da Comissão de Direitos Humanos, prendendo-o em 2006 no Oiapoque, na fronteira com a Guiana Francesa.

Em 2007, Ana Cláudia Cristo, em sua dissertação de mestrado, afirmou que o problema da exploração sexual de crianças e adolescentes aumentou na mesma proporção em que crescia a pobreza no Marajó e na Amazônia ribeirinha. Segundo ela, a Comissão Parlamentar de Inquérito da exploração sexual destacou que a região norte apresenta o maior índice de rotas de tráfico com fins sexuais, dentre as quais 76 tem como percurso Belém-Macapá. Para Cristo (2007), este itinerário coloca os rios de Breves como palco deste cenário de violação dos direitos de crianças, jovens e adolescentes:

Convém destacar ainda, que a prostituição infanto-juvenil no meio rural é tão alarmante quanto no meio urbano, mas é silenciosa, pois passa “despercebida”, no meio rural ribeirinho nele “não existem bordéis, casas específicas e nem mulheres que se arrumam para festas. O que há são embarcações, homens mal intencionados e os rios em que as meninas se deslocam cotidianamente rumo à prostituição” (CRISTO, 2007, p. 81).

A partir do ano de 2006, o bispo do Marajó Dom José Luiz Azcona se manifestou pública e ferrenhamente, denunciando o abuso, a exploração sexual e o tráfico de crianças e adolescentes dos municípios do arquipélago do Marajó. No dia 10 de abril de 2006, ele se dirigiu ao Chefe de Gabinete do Presidente Luiz Ignácio Lula da Silva, Dr. Gilberto Carvalho e ao Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, Deputado Luiz Eduardo Greenhalgh, pedindo providências para casos de crianças e adolescentes vítimas de exploração sexual no Município de Portel, Estado do Pará, na região do Arquipélago de Marajó. No dia 11 de maio foi realizada Audiência Pública pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias naquele município (ALBERTO, 2006).

A partir de suas denúncias foi deflagrada a instituição, de dezembro de 2008 a dezembro de 2009, da Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar as práticas de violência sexual contra crianças e adolescentes no Pará, especialmente na Ilha de Marajó.

Em decorrência das denúncias, foram investigadas autoridades municipais (prefeitos, vereadores), bem como juiz, delegado e outros, localizando aliciadores ligados ao tráfico internacional de crianças e adolescentes (ALBERTO, 2006). O bispo afirmou ter recebido ameaças de morte. Inclusive, afirmou que a morte de Amarildo Geraldo Formentini, assessor da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, num acidente na BR-010 (Belém-Brasília) em dezembro de 2007, esteve relacionada com as denúncias, investigações e apurações sobre exploração sexual e tráfico de

crianças e adolescentes para os mesmos fins. Amarildo Formentini estava na audiência pública de Portel em maio de 2006, atuando como relator. No mesmo ano participou de uma investigação em Breves, filmando um aliciador que descreveu as principais atividades de exploração sexual e tráfico de adolescentes (MONTENEGRO, 2008).

As principais denúncias do bispo do Marajó consistem em exploração sexual de meninas “balseiras” (zona rural) e de crianças e adolescentes na zona urbana dos municípios de Breves e Portel, e tráfico humano de meninas e mulheres para outros países, com forte presença do narcotráfico. Tem criticado insistentemente o sucateamento dos conselhos tutelares e a omissão do poder público. Vejamos a seguir, a título de ilustração, o teor de suas denúncias:

As denúncias do bispo sobre exploração sexual na cidade:

Breves 'é um antro de perversão' e de 'difícil convivência, por causa de crimes e falta de respeito com a mulher e o menor'. Nesses locais [Breves e Portel], diz o bispo, crianças de 12 anos se prostituem em troca de comida ou de alguns trocados, muitas delas estimuladas pelos próprios pais. 'Tenho que comunicar que não é uma problemática exclusiva da região do Marajó. Lá, está agravado', afirmou. 'Todo o Estado está tomado por essa execração que é a exploração sexual de menores' (O LIBERAL DIGITAL, abr. 2008).

As denúncias do bispo sobre meninas balseiras da zona rural:

Outra área crítica destacada pelo bispo está localizada num trecho do rio Tajapuru, que margeia os municípios de Breves e Melgaço. Meninos e meninas de 12 a 16 anos aproveitam o percurso das balsas para subir nas embarcações e se prostituir em troca de carne ou óleo de cozinha. Pelo rio Tajapuru passam cerca de 75% da mercadoria e transporte humano movimentado na rota entre Belém até Macapá (O LIBERAL DIGITAL, abr. 2008).

As denúncias do bispo sobre a omissão do poder público:

'Essa vergonha pública ainda segue de modo intenso. Os prefeitos de Melgaço e Breves, o Ministério Público, todos conhecem (essa realidade). Ninguém mexeu um só dedo para arrancar essa abominação', diz o bispo. 'O Estado entrou numa situação de ingovernabilidade'. E acrescentou: 'Esta realidade de desfalecimento ético não só das famílias, como do Poder Público, tem que ser denunciada claramente.' (...) De acordo com a irmã Henriqueta Cavalcante, da CNBB, as denúncias de exploração sexual infantil e juvenil no Marajó foram levadas até a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (Sejudh). 'Nossa indignação gira em torno da passividade e da lentidão de órgãos para investigar essas denúncias', diz a religiosa (O LIBERAL DIGITAL, abr. 2008).

As denúncias do bispo sobre o tráfico internacional de meninas:

O bispo do Marajó lembrou que há cerca de um ano e meio a Polícia Federal desbaratou uma quadrilha que se dedicava à exploração sexual e ao tráfico de seres humanos através da Guiana Francesa. Nos arquivos da organização criminosa, a polícia descobriu que 178 mulheres – 52 delas apenas em Breves – inclusive menores, haviam sido enviadas ao exterior através do esquema. 'O responsável foi preso em Oiapoque. Apareceram seis advogados para tirá-lo da prisão. Isso indica o poder econômico de quem está por trás do tráfico de seres humanos', diz o bispo. 'No Aeroporto de Guarulhos, prenderam uma menina de 16 anos, de Portel, quando ela embarcava para Madri. Ela mesma disse: 'Não sou a única. Dentro de alguns dias vêm outras mulheres' (O LIBERAL DIGITAL, abr. 2008).

Países como Guiana Francesa e Suriname se destacam como rotas de intensa atividade de crimes na região, pois a ilha de Marajó está em região fronteira e próxima da Guiana Francesa:

É um problema de segurança nacional. Desde o Amapá até o Pará não se vê nenhum barco da Marinha fazendo fiscalização e apreensão. É uma área aberta para o mundo e de fácil presença de traficantes (...). Do Amapá para a Guiana Francesa a Marinha não se faz presente nunca. (...) O Brasil tem que olhar para toda essa Região da desembocadura do Amazonas (AZCONA apud ADITAL, 2010).

De acordo com o bispo, a exploração sexual nos rios de Marajó não é recente, sendo o abandono secular. Para ele, o Marajó sempre foi uma espécie de território perdido, ganhando visibilidade na atualidade devido ao avanço das comunicações com o resto do país (MONTENEGRO, 2008). Uma das causas principais do problema que o bispo aponta refere-se ao esfacelamento dos costumes e da ética na sociedade brasileira, visível através da pobreza e da desintegração das famílias marajoaras. “A necessidade de dinheiro da nossa sociedade faz as pessoas encararem qualquer coisa. Algumas meninas vendem o corpo por um pouco de óleo diesel com o consentimento da família. Outras, que estão em lares problemáticos, não aceitam a autoridade dos pais e fazem o mesmo” (AZCONA apud MONTENEGRO, 2008).

A situação de pobreza é grave, havendo meninas que são prostituídas em troca de comida, como registrou o repórter do Jornal Folha de São Paulo:

Pelo rosto, ninguém diria que ela tinha os 17 anos que afirmou ter, e sim que mal havia completado 14. Imediatamente, pediu R\$ 10. Com a recusa, pediu R\$ 2. Para quê? “Querida ir até ali comprar um cachorro-quente.” Em troca, afirmou, aceitava fazer um programa (MAGALHÃES, 2009, não paginado).

Outro fator apontado pelo bispo que facilita o tráfico humano é a ausência do controle policial. Afirma ele que não há nenhum barco da Marinha na região. “Os rios são rotas para o tráfico de madeiras, drogas e pessoas. A região precisa de algum controle, é um território de ninguém” (idem). Segundo ele, é comum encontrar crianças e adolescentes circulando entre as embarcações atracadas nos vários trapiches das cidades de Breves e Portel. Segundo ele, os barcos são locais onde acontecem abuso e exploração sexual e também são meios de transporte das vítimas do tráfico de pessoas (ADITAL, 2010).

Em 2009, foram realizados os trabalhos da Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar os crimes de violência sexual contra crianças e adolescentes no Pará. A solicitação de criação da CPI teve origem nas denúncias de abuso e exploração sexual infanto-juvenil, proferidas pelo Bispo

do Marajó, Dom José Luiz Azcona, em reunião ocorrida na Comissão de Direitos Humanos da ALEPA em maio de 2008 (PARÁ, 2010).

No dia 02 de abril de 2009, a CPI chegou à cidade de Breves para a realização de audiência pública. Participaram dessa audiência os representantes do movimento de defesa dos direitos da criança e dos adolescentes, a coordenadora do conselho tutelar Elenice Costa, o ex-conselheiro tutelar Jorge Cláudio, a assistente social Mônica Lima e o delegado Lázaro Falcão (PARÁ, 2010).

A Comissão ouviu sete depoimentos de um total de 119 denúncias recebidas. Em termos de números de denúncia, Breves está em primeiro lugar isolado na ilha de Marajó, perdendo apenas para Santarém a nível de estado do Pará. É interessante notar que o juiz da comarca de Breves não encaminhou informações solicitadas pela Comissão sobre o número de processos distribuídos envolvendo crimes sexuais contra crianças e adolescentes (PARÁ, 2010).

Figura 02: Deputados em reunião com estudantes da rede pública em Breves



Fonte: Relatório da CPI sobre violência sexual (PARÁ, 2010)

Em 2009, no Fórum Social Mundial, Dom José Luiz Azcona debateu sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes e os casos da Pedofilia na ilha de Marajó, bem como o tráfico de mulheres que assola o Município de Breves (DIÁRIO DO PARÁ, 2009).

As denúncias do bispo iniciaram em 2006 e continuam até o presente ano. Ele tem afirmado que a situação de violência e caos social no Marajó permanece inalterada, mesmo após os trabalhos da CPI:

[Em 2010] mesmo com a instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pedofilia, na Assembleia Legislativa do Pará, (...) a situação não mudou, garante o religioso [Dom José Luiz Azcona]. Meninas, entre 12 e 16 anos, fazem sexo nas balsas que cortam o rio Tajapuru, às margens dos municípios de Breves e Melgaço. O bispo do Marajó também reiterou outra denúncia. Mulheres homossexuais que promovem o aliciamento de adolescentes e mulheres adultas. De Portel, elas seguiriam via Breves e Anajás para Afuá,

onde perdiam-se as pistas sobre o paradeiro dessas mulheres. Mas tudo indica que seguiam para a Guiana Francesa, caracterizando o tráfico humano para a prostituição (O GLOBO, 2010, não paginado⁷).

Atualmente, o quadro da violência sexual contra crianças e adolescentes na ilha de Marajó se mantém inalterado. Para o Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes do Centro de Defesa da Criança e Adolescente (CEDECA-Emaús), com base nos dados dos Conselhos Tutelares, dos conselhos de direitos e das secretarias municipais de assistência social, os municípios do interior do Estado do Pará que registram os maiores índices de violência sexual são Breves e Portel, na ilha do Marajó, e Bragança, no nordeste paraense (AMAZÔNIA JORNAL ON LINE, 2010).

Com certeza o problema da exploração sexual de crianças e adolescentes em Breves-PA não começou em 2005 e não é um problema isolado. O problema sempre existiu no município, mas foi silenciado pelo moralismo de uma sociedade machista, opressora, violenta, marcada pela miséria da maior parte de seus habitantes.

O problema se agravou nas últimas duas décadas do século XX com um intenso processo de migração da zona rural para a zona urbana, ocasionando o inchaço da pequena área urbana, desemprego, subemprego, trabalho informal, violência bárbara entre a juventude que se envolvia(e) com gangues, e fome.

Acrescente-se a esse quadro de caos social e insegurança, o fechamento de madeireiras em 2007, esteio da economia do município. Segundo estimativas, Breves amargou uma redução de cerca de 50% em sua receita orçamentária e mais de dez mil trabalhadores ficaram desempregados.

Os municípios de Breves e Portel, ambos economicamente muito atrelados à atividade madeireira como principal fonte geradora de emprego e renda, entraram em depressão e tiveram dramaticamente agravados os seus problemas sociais. Entre eles, a violência urbana (e já agora também rural), o consumo de drogas e a exploração sexual infanto-juvenil (DIÁRIO DO PARÁ, 2010, não paginado⁸).

Vejamos os fatos históricos relacionados ao abandono da infância a partir do olhar de um munícipe que presenciou e/ou vivenciou esses fatos (o próprio pesquisador deste trabalho acadêmico). Desde a década de 1980 começa a aparecer uma legião de crianças que trabalha e é explorada. O número de crianças no trabalho informal, como vendedores ambulantes é expressivo. Trabalhavam na frente do mercado municipal, na frente de escolas, em bares, barcos e navios, nas ruas, em frente de danceterias à noite, em festas juninas. Vendiam doces, bombons, salgados, frutas, verduras, pães,

⁷ Disponível em <<http://www.noticiasdaamazonia.com.br/11646-bispo-denuncia-traffic-de-humanos-e-pedofilia-na-ilha-do-marajo-no-para>> Acesso em 21 mar. 2011.

⁸ Disponível em <<http://diariodopara.diarioonline.com.br/impressao.php?idnot=111300>> Acesso em 29 abr. 2011.

picolés, sorvetes, chopps (geladinho). Quantas situações de risco a que estavam expostos! Os pais precisavam colocar seus filhos para fazerem vendas para ajudar no sustento da família. Muitas vezes, o principal sustento da família em um lugar marcado pelo desemprego, desprezo e descaso das autoridades públicas. Havia também os pequenos carregadores braçais e os lavadores de carro (de taxistas, que eram poucos) que trabalhavam às margens do rio Parauaú (na frente da cidade). Muitos desses pequenos vendedores ambulantes eram atendidos pela FBESP (Fundação de Bem-Estar do Menor do Estado do Pará) e posteriormente pelas Irmãs da Caridade de Santana, que possibilitavam almoço gratuito para essas crianças e até famílias pobres (os famosos sopões). As irmãs atendiam no prédio da antiga Palmazon (antiga empresa de beneficiamento do palmito), atualmente prédio da Divisão de Assistência ao Estudante da Secretaria Municipal de Educação. Também as irmãs possibilitavam a realização de cursos de movelaria, tricô e crochê. Atualmente, a situação da infância marginalizada persiste. Não é raro encontrarmos à noite pela cidade os/as vendedores/as de amendoim e bombons.

Para além dos pequenos trabalhadores, também existiam os pedintes. Pediam comida em lanchonetes, locais de festas públicas, bares, pediam comida nas portas das casas. Atualmente, pedem nas portas de supermercados, bancos, lojas movimentadas. Muitas vezes se propõem a vigiar bicicletas das pessoas, tendo em vista o grande número de furtos desses veículos. Em troca, recebem algumas moedas, esmolas. Em muitos casos, são pedintes por ordem de pais, geralmente desempregados e viciados em álcool.

Outro problema é o grande número de famílias ribeirinhas pedintes, geralmente crianças, adolescentes e mulheres. O que começou como uma questão cultural, transformou-se paulatinamente em mendicância. Há uma lenda⁹ que aponta a necessidade de se atirar alguma oferenda no furo do Aturiá (Estreito de Breves) para que não se tivesse azar no percurso restante da viagem, que à época, no percurso Belém-Breves em um barco a motor, levava em torno de 24 horas. Passavam pela região também navios de turistas (chamados de Princesas pela população local). Quando a população ribeirinha via aqueles grandes e bonitos navios, pegavam suas canoas, suas crianças e se dirigiam para próximo do navio. As pessoas lançavam muitos presentes, inclusive comida. Também, muitas crianças embarcavam em seus “casquinhos” para sentirem as emoções da maresia (pequenas ondas que se formavam quando da passagem de navios mais velozes), não para pedir. As mulheres e crianças ribeirinhas iam ao encontro dos navios não porque eram miseráveis, passavam fome. A

⁹ “Os navegantes de barcos e canoas não passam por seu cotovelo sem deixar uma peça de roupa, a fim de aplacar a ira dos espíritos do fundo do rio que ali habitam: a lara e a Velha Pobre” (Câmara Cascudo. Dicionário do folclore brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1962 apud GARCIA, 1996).

floresta era rica em abastecer as famílias de frutos e caça. Mas gostavam das novidades dos presentes: roupas diferentes das usuais, pão, biscoitos, etc.

Atualmente, contudo, o que era cultural, transforma-se em mendicância. Deixaram a agricultura doméstica, a criação de aves e suínos. O extrativismo do palmito não acontece mais devido a intensa derrubada dos açaiçais em décadas anteriores. Não há mais fartura de peixe nos rios. Quando pescam é de maneira artesanal. A caça e a atividade madeireira foram proibidas pelos órgãos do meio ambiente que não consideram o homem como integrante desse meio. Perdem ou vendem suas terras. Não recebem cuidados de saúde, a escola fica longe de suas casas. Esperam pela assistência do governo que não vem. “Vivem na mais extrema penúria” (CANELLAS, 2005). Como resultado social, crianças nas pequenas embarcações ou mulheres e crianças se aproximam dos navios que fazem linha pela ilha de Marajó para pedir dinheiro. Encontram-se geralmente nos rios mais largos e profundos, que permitem a navegação de grandes embarcações, navios e balsas, como os rios Tajapuru, Buiussu e Parauaú. Famoso é o estreito de Breves. Inclusive, uma das causas para o desenvolvimento da cidade de Breves foi sua localização às margens do rio Parauaú, que permitia a passagem de grandes navios, como os cargueiros de diversas nacionalidades que buscavam nossa madeira, principalmente.

A população local não estranha o movimento de canoas aos lados de navios e balsas. Está em profundo sono letárgico de insensibilidade e omissão. Destacam-se nesse cenário, as tão notórias e estigmatizadas “meninas balseiras de Marajó”. Para Moraes (2011), essas adolescentes e mulheres não aceitam o rótulo de “balseiras” pelo seu caráter depreciativo/ofensivo. Mas já é consenso chamá-las assim, por intermédio da massificação da mídia televisiva e jornalística, inclusive nos seminários e debates dos meios acadêmicos ninguém nunca parou para se questionar o rótulo que se utiliza. Porém, o rótulo não deve ser utilizado para que se evitem outras formas de vitimização.

A primeira vez que escutei a expressão *balseira* – na vila de Santa Clara – foi através de Dona Marta, ao se referir em tom depreciativo a determinadas mulheres moradoras da localidade. Tempos após conheci sua filha Violeta – minha principal interlocutora nas questões referentes à troca de práticas sexuais por óleo diesel – e a ouvi falar que queria bater em uma mulher que havia lhe chamado de balseira. Percebi que ser apontada como balseira é ofensivo. Em outro momento uma jovem da comunidade me explicou que balseiras são as “mulheres que vivem pelas balsas” (MORAES, 2011, p. 104).

É um rótulo que segrega à situação de violação de direitos de crianças e adolescentes em uma realidade mais ampla, marcada pelas consequências do processo de globalização/exclusão capitalista. As “meninas exploradas sexualmente em Marajó” (as denominemos assim) fazem parte de um problema muito maior, muito mais complexo de recrudescimento de miserabilidade das populações ribeirinhas amazônicas, o qual evidencia o descaso/abandono dessas populações pelo estado

brasileiro, como que dizendo “não aconselhamos que essas pessoas morem distantes dos serviços públicos básicos (saúde, educação) oferecidos *apenas* nas cidades maiores”.

Vejamos outros elementos dessa realidade complexamente condicionada. Se existem “meninas balseiras” em Marajó, também existem “homens balseiros”, que negociam óleo diesel nas balsas que atravessam a ilha diuturnamente. É um negócio arriscado, mas lucrativo para uma região imensa em que os rios são como “ruas” e as distâncias são imensas. Sem óleo diesel não se podem vencer as distâncias para o trabalho diário do ribeirinho, que busca alimentação (extrativismo) em lugares cada vez mais distantes; sem óleo diesel não há como se ter energia elétrica nas vilas e povoados, tão necessários na atualidade da vida moderna, para se ter acesso ao “mundo lá fora” através das parabólicas, para se realizar as festas das comunidades, etc.

Ao lado dos “homens balseiros”, há outros mais perigosos e audaciosos, os “piratas balseiros”, que interceptam balsas e navios de linha nos imensos rios da região das ilhas, que agem de forma organizada, truculenta, bem equipados, assaltam, fazem reféns, tiram vidas de pessoas inocentes.

Ao lado destes, há também os pequenos trabalhadores infantis, que poderíamos chamar de “meninos balseiros”, que se arriscam para “laçar” navios de transportes de passageiros e balsas em plena velocidade, com a qual vencem as distâncias dos rios extensos que serpenteiam pela floresta amazônica. A bordo dos navios, vendem frutas regionais, palmito em conserva para viajantes que passam dias nas embarcações. Arriscam suas vidas para que possam sobreviver. A este respeito, há uma reportagem impactante da TV Band e da TV Aljazeera, veiculada internacional e nacionalmente em maio de 2011¹⁰.

Além destes, poderíamos encontrar ainda as “senhoras balseiras” que, sem forças para apanhar balsas ou navios em movimento, sem nada para comercializar, se aproximam o mais que podem das embarcações em movimento ou nos portos da cidade mesmo, acompanhadas de bebês ou crianças pequenas, para o “ritual da mendicância” (CANELLAS, 2005).

No final das contas, são excluídos da Amazônia que lutam para sobreviver (com exceção dos “piratas balseiros” que lutam pelo enriquecimento virulento e cruel). São excluídos da periferia da periferia do capitalismo, ou seja, o Brasil é a periferia, e a Amazônia Marajoara é sua periferia. São compelidos ao “balseirismo” porque muitas riquezas nacionais, tais como madeira, combustível, alimentos, intensa mobilidade humana em busca de trabalho e de melhores condições de vida, atravessam seus rios e suas florestas. Os ribeirinhos, não só dos rios como também do abandono e da exclusão, fazem o que podem nesse intenso vai e vem de riquezas, trabalhadores dos mais diversos perfis e também turistas.

¹⁰ Disponível em <<http://www.band.com.br/noticias/noticia/?id=100000430538>> Acesso em 21 out. 2011.

E as meninas exploradas sexualmente de Marajó? Continuam nas mesmas condições materiais de existência. Um conselheiro tutelar de Breves, que foi *in loco* nos rios mais conhecidos e de intensa movimentação de embarcações, que são o Tajapuru e o Buiussu, verificou a persistência e a intensificação da situação de exploração das adolescentes. Uma professora que foi da cidade para trabalhar na zona rural também contou sobre a euforia de algumas adolescentes por saber da proximidade de balsas na sua vila. Segundo ela, as adolescentes chegaram a convidar a professora para “pegar as balsas”. A professora logicamente não foi (afirmava desconhecer essa realidade), e só depois percebeu do que se tratava. Se a escola ribeirinha tem feito algo para prevenir e conscientizar a respeito do problema não se sabe. Não se tem informações da parte de nenhuma instituição da rede de proteção da cidade.

Ainda Moraes (2011)¹¹ nos ajuda a refletir um pouco mais sobre essa situação das meninas. Segundo a autora, quando as adolescentes buscam os homens nas balsas, não visam somente a oferta de serviços sexuais, buscam também encontrar um homem para amar e se casar. Essas meninas tem sonhos, talvez como os de Cinderela das histórias infantis, e nas ondas dos rios esperam que um dia possa aparecer um “príncipe encantado” para “namorar”:

Não sei se ela [filha de 03 anos] vai ser balseira. Eu comecei indo de canoa para as embarcações para vender pulseira e açaí, mas tirava tão pouco dinheiro que acabei mudando e namorando com aqueles homens”, conta. “Preferia que ela não fosse, mas se precisar de dinheiro, não vou dizer não. A minha mãe nunca disse (KLINGL, 2006).

A realidade das “meninas exploradas sexualmente em Marajó” lembra a realidade de pajens e grumetes nas embarcações portuguesas do século XVI em trânsito para o Brasil. As crianças (meninos) chegavam às caravelas tendo em vista exercer o trabalho infantil como forma de sobreviver, pois a situação em Portugal para as famílias pobres era de extrema penúria (RAMOS, 2010). Assim também acontece com muitas meninas ribeirinhas de Marajó: afluem para as balsas como forma de se submeter à exploração sexual, aceitando “abusos de marujos inescrupulosos”, como forma de sobreviver, mas são exploradas duplamente, nas balsas e nas comunidades/vilas onde vendem o óleo. “Em meio a esta atividade, ocorre *uma outra marretagem* – à bordo das balsas que navegam pela região, as chamadas *balseiras* trocam favores sexuais pelo combustível, transformado em moeda de troca nas localidades” (MORAES, 2011, p. 6).

¹¹ Informação oral.

2.2. MOVIMENTO HISTÓRICO DE ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DO BRASIL À ILHA DE MARAJÓ

Após séculos de violências contra crianças e adolescentes, em meados do século XX começam-se a esboçar ações de enfrentamento que visam a proteção integral da infância e juventude, sob a égide dos direitos humanos. Contudo, no Brasil, a luta intransigente pela garantia e efetivação de direitos se acentua no final do século XX.

Em 20 de novembro de 1959, a Organização das Nações Unidas através do UNICEF promulga a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, primeira legislação de caráter internacional com vistas à promoção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes. É bom que se explicita que para a Convenção Sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade. No Brasil, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), estabeleceu-se que ser criança compreende o período de 0 a 12 anos incompletos, e adolescentes de 12 a 18 anos. A Declaração não trata em específico da violência sexual, mas sua abrangência e proposição de universalidade deixa implícito todas as formas de proteção especial que assegurem o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, combatendo com veemência todas as formas de abandono, crueldade e exploração que possam ser afligidas a elas:

DIREITO À ESPECIAL PROTEÇÃO PARA O SEU DESENVOLVIMENTO FÍSICO, MENTAL E SOCIAL

Princípio II - A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

.....
DIREITO A SER PROTEGIDO CONTRA O ABANDONO E A EXPLORAÇÃO NO TRABALHO

Princípio IX - A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração.

Não será objeto de nenhum tipo de tráfico. Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral (ONU, 1959).

No Brasil, em 1988 temos a promulgação da Constituição Federal Brasileira, denominada Constituição Cidadã. A Constituição, no artigo 227, estabelece também a prioridade de crianças e adolescentes nas ações sociais e da política pública:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e

comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Parágrafo 4º. A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente (BRASIL, 1988).

Em 1990, publica-se no Brasil a Lei nº 8069, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com a própria Lei, o estatuto dispõe sobre “a proteção integral à criança e ao adolescente” (Lei nº 8069, 1990, Artigo 1º). Tem início o paradigma da proteção integral¹²: “Art. 5º 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” (BRASIL, 1990).

De acordo com essa lei, torna-se obrigatório a todos os cidadãos a denúncia de suspeitas ou confirmação de violências contra crianças e adolescentes. Nesse item, chama-se a devida responsabilidade da denúncia por parte de professores e médicos, bem como de responsáveis por instituição de educação e de atenção à saúde. É interessante salientar que a inobservância desse artigo implica em multa. Portanto, desde 1990 no âmbito legal já se percebia o papel estratégico de professores e demais educadores na proteção da infância e da adolescência.

Art. 13 – Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças ou adolescentes serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

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 e adolescente.

Pena: multa de 3 a 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 1990).

Antes de 1990 no Brasil, a quantidade de trabalhos acadêmicos sobre violência sexual contra crianças e adolescente era inexistente. Até 1993, a Universidade não tinha contribuído para a compreensão do fenômeno, sendo que a maioria dos estudos do período foram realizados por organizações não-governamentais¹³ (LIBÓRIO & SOUSA, 2004). Contudo, a partir dessa década, surgem trabalhos acadêmicos enfocando a temática, principalmente na primeira década do século XXI. Uma das primeiras produções da década de 1990, disponível na internet, refere-se à dissertação de

¹² Na legislação anterior, com o Código do Menor, Decreto Nº 17943-A de 12 de outubro de 1927 e posteriormente a Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979, o paradigma consistia na responsabilização penal do “menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente”.

¹³ O elemento propulsor das pesquisas acadêmicas foi a realização da CPI da Prostituição Infantil em 1993. Com a realização da CPI iniciou-se no Brasil uma grande mobilização nacional, com a criação de ONGs, centros de defesa e outras instituições, o que culminou com a produção de documentos-denúncia, matérias jornalísticas, bem como dissertações e teses, através de pesquisas de cunho teórico ou empírico.

mestrado de Acácia Batista Dias, intitulada “Violência sexual na família: cercando o tema (estudo sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes praticada por pais e padrastos”, defendida em 1996 na Universidade Federal da Bahia).

Em 1992 foi feita a divulgação do dossiê Crianças da Amazônia, um documento organizado por várias entidades do estado do Pará, entre elas o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e o Centro de Defesa do Menor de Belém, que denunciava uma rede que envolvia centenas de meninas em situação de prostituição em vários garimpos da região norte do país.

A divulgação desse material levou o jornalista Gilberto Dimenstein, que recebeu uma bolsa de estudos da MacArthur Foundation, a investigar a violência e prostituição da criança na Amazônia nos anos 1991 e 1992. No início de 1992, Dimenstein escreveu uma série de reportagens-denúncias sobre o tráfico de meninas prostituídas para o jornal Folha de São Paulo que deram origem ao livro “Meninas da noite” (DIMENSTEIN, 2002).

Diante da grande repercussão dos artigos e da mobilização de organizações não-governamentais, as autoridades do país viram-se pressionadas a se posicionar frente à exploração sexual envolvendo crianças e adolescentes. Em resposta, o Congresso Nacional criou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em 1993 para apurar responsabilidades pela exploração e prostituição infanto-juvenil (ficou conhecida como a CPI da prostituição infantil).

A CPI da Prostituição Infantil, realizada pela Câmara Federal em 1993, contou com a articulação da Casa Renascer (Natal/RG), Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), INESC, Movimento Nacional de Direitos Humanos e Frente Parlamentar pelos Direitos da Criança e do Adolescente.¹⁴

Contudo, o desfecho da investigação aponta que os oito criminosos denunciados que traficavam crianças não foram nem indiciados pelo Ministério Público. Simplesmente caiu no “esquecimento”, tanto da população quanto da mídia (CANAL DA IMPRENSA, 2005)¹⁵. Entretanto, para Leal (1999), com a realização da CPI, houve um avanço na concepção desta temática, na qual a prostituição infantil passa a ser compreendida como Exploração Sexual Infanto-Juvenil.

Em 1992, em decorrência do artigo 88 do ECA¹⁶, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança (CONANDA). A partir de então o tema da exploração sexual infanto-juvenil passa a fazer parte frequente da pauta das mídias e inicia-se a configuração de uma rede de entidades

¹⁴ Disponível em <http://www.cedeca.org.br/PDF/historico_eventos_campanhas_CEDECA_BA.pdf> Acesso em 13 maio 2011.

¹⁵ Disponível em <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/60edicao/reportagens2.htm>> Acesso em 12 maio 2011.

¹⁶ Art. 88. São diretrizes da política de atendimento: II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais (ECA, 1990).

nacionais e internacionais, para tratar do tema. E em 14 de fevereiro de 1994 é criado o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente no Pará (CEDCA-PA, 1994).

Em 1995 houve a realização de campanhas contra a violência sexual infanto-juvenil, promovidas por artistas e organizações governamentais e não-governamentais.

Em 1996 é realizado em Estocolmo, Suécia, o I Congresso Mundial sobre Exploração Sexual Comercial de Crianças. Teve como resultado a Declaração de Estocolmo¹⁷ e a Agenda para a Ação, que foi adotada por 122 países. Esses países comprometeram-se a desenvolver estratégias e planos de ação com diretrizes combinadas¹⁸.

O tema da violência sexual contra crianças e adolescentes adentra a agenda pública nacional através do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil. A elaboração de um Plano Nacional integrado e orgânico foi o desafio enfrentado por representantes de um grande número de instituições e atores reunidos em encontro nacional realizado na cidade de Natal em junho de 2000. Portanto, o Plano é fruto da articulação da rede de proteção e defesa de direitos da população infanto-juvenil brasileira (BRASIL, 2002).

A Lei 9970/2000 institui o dia 18 de maio como o dia nacional de luta pelo fim da violência sexual contra crianças e adolescentes. O dia 18 de maio faz referência à menina Aracelli Cabrera Crespo, violentada e morta em 1973. Ao entrar para o calendário cívico brasileiro, evidencia a urgência e constância no combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes que deve ser promovido por toda a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva de luta, no ano de 2000, o tema adentrou o orçamento público brasileiro através do Plano Plurianual (PPA 2000/2003), introduzindo ações específicas para enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, no âmbito do Ministério da Justiça, da Secretaria Nacional de Assistência Social e do Ministério de Esporte e Turismo.

Dessa forma, o poder público começou a dar sua resposta a esse desafio, de forma mais sistemática, com a instituição do Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, inserido no Plano Plurianual, a partir de 2000. Sua primeira ação concreta foi a criação do Programa Sentinela (2001), no âmbito da Política Nacional de Assistência Social, visando cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Meta ambiciosa que não se realizou devido à quantidade irrisória de recursos públicos (R\$ 40,26

¹⁷ Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/pfdc/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/crianca-e-adolescente/decl_estocolmo> Acesso em 14 maio 2011.

¹⁸ Leal & Leal (2005) apresenta um quadro analítico sobre a DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO E AGENDA DE AÇÃO (1996) e CONGRESSO DE YOKOHAMA (2001), apresentando seus avanços e desafios na transformação da realidade da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (p. 100-116).

milhões) destinados às ações que em sua maior parte são de grande envergadura. Afinal de contas, o Programa Sentinela assumia como foco o atendimento das vítimas de violência sexual. Contudo, o *atendimento* é apenas um dos eixos estratégicos do Plano Nacional de Enfrentamento. Na prática, enfrentar o problema do abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (resultado da histórica violência estrutural no Brasil) implica na transformação das próprias condições materiais de vida de todos os brasileiros, principalmente os que vivem na pobreza e miséria extrema (o Brasil tem nada menos que 16 milhões de pessoas sobrevivendo em miséria extrema; deste total, o Pará conta com 1,4 milhão¹⁹).

No ano de 2001, em Yokohama, no Japão, aconteceu o II Congresso Mundial Contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças. Desse Congresso resultou o Compromisso Global de Yokohama, consolidando as parcerias e reforçando o comprometimento global pela proteção de crianças contra a exploração sexual, aumentando para 161 o número dos países comprometidos com a Agenda para a Ação de Estocolmo. Somente a partir deste ano se começam a perceber ações regionais e estaduais de enfrentamento à violência sexual.

Em 2002 organizou-se o Comitê Nacional de Enfrentamento do Abuso e Exploração Sexual, que é uma rede de entidades não-governamentais, de representantes de setores governamentais e da cooperação internacional, com o objetivo de criar espaço de debate para monitorar programas e políticas atuantes nessa área, fomentar a mobilização regional e juvenil, além de tecer um número sempre maior de instituições parceiras.

A partir de 1998, sob a liderança do Instituto Internacional de Leis e Direitos Humanos (IILDH) de Paul College, tem início nas Américas um esforço centrado no combate ao tráfico de pessoas para exploração sexual, assentado nos direitos das vítimas do tráfico, particularmente mulheres e crianças. Em 2000, o IILDH alavancou o apoio de organismos internacionais, governos e ONG para conduzir uma pesquisa ampla sobre as dimensões sociais, políticas e econômicas do tráfico de seres humanos no continente. No Brasil, a pesquisa foi coordenada pelo Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes – CECRIA (LEAL & LEAL, 2002). Surge em 2002 a PESTRAF, Pesquisa Sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes Para Fins de Exploração Sexual Comercial No Brasil, coordenada por Maria Lúcia Pinto Leal e Maria de Fátima Leal.

Em maio de 2002, através do capítulo 141 do Plano Nacional de Direitos Humanos, declara-se o direito ao desenvolvimento sexual saudável como conceito integrante do pleno desenvolvimento harmonioso da criança e do adolescente na ótica dos direitos humanos.

¹⁹ Disponível em <<http://diariodopara.diarioonline.com.br/N-132180-PARA+TEM+1+4+MILHAO+DE+MISERAVEIS.html>> Acesso em 10 maio 2011.

Em 2003, o Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva declarou a seus ministros a prioridade de seu governo no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Nesse mesmo ano é elaborado o “Programa Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro” (PAIR). O programa tem como marco conceitual o Artigo 86 do ECA²⁰ e como referência metodológica o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil. São parceiros do PAIR: Ministério da Educação – através de sua política de inclusão educacional, com destaque ao Projeto Escola que Protege (a partir de 2004); Ministérios da Saúde; Ministério da Justiça; Ministério do Turismo – por meio do Programa Turismo Sustentável e Infância; Organização Internacional do Trabalho (OIT). É preciso mencionar que somente a partir de sua integração ao PAIR, o MEC elabora o Projeto Escola que Protege e passa a efetivar a participação do setor educação no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Em 2004, é instalada a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil, portanto, a segunda Comissão Parlamentar nacional para apurar os casos alarmantes de abuso e exploração sexual infanto-juvenil.

Nesse mesmo ano, o governo federal transferiu a Coordenação do Programa Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Projeto Sentinela), que estava vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social – MAS (atualmente Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS) para a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR)²¹.

Também em 2004, o MEC criou o Projeto Escola que Protege com vistas a qualificar profissionais de educação por meio de formação nas modalidades à distância e presencial, para uma atuação adequada, eficaz e responsável, no âmbito escolar, diante das situações de evidências ou constatações de violências sofridas pelos educandos. Dessa forma, estabeleceu-se como prioridade básica a formação de professores e demais profissionais envolvidos com a educação para atuarem como aliados na garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Publica-se pela SEDH em 2004 a segunda edição de “O GUIA ESCOLAR: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”, elaborado em 2003 por Benedito dos Santos, Rita Ippolito e Marcelo Neumann. O Guia visa aprimorar a habilidade de professores e profissionais da educação, em todo o País, para lidar com problemas de abuso e

²⁰ Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

²¹ Atualmente o Projeto Sentinela é denominado Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). É coordenado em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A substituição do nome ocorreu em virtude da ampliação do serviço, oferecendo assistência a outras situações de violação de direitos como a pessoas idosas, com deficiência, mulheres, moradores de rua, dentre outras. (Disponível em <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=10836>> Acesso em 29 abr. 2011).

exploração sexual de crianças e adolescentes. Para a ONU, o Guia é um instrumento de referência em matéria de prevenção da violência sexual. Com efeito, cada vez mais o setor educação passa a ser concebido e tratado como estratégico na prevenção e denúncia de violência sexual contra crianças e adolescentes.

Em outubro de 2007, o UNICEF lançou em Belém-PA a Agenda Criança Amazônia, um termo de cooperação pela proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes do estado do Pará. A agenda promove a construção conjunta de um plano de ação que visa à integração e articulação das políticas públicas entre os três níveis de governo, o setor privado, a sociedade civil e a comunidade. A Agenda Criança Amazônia está em sintonia com o compromisso Mais Amazônia pela Cidadania, assinado pelo Presidente Lula e os governadores da Amazônia Legal, em 2008. Como forma de contribuir para a Agenda, o UNICEF criou o “Selo Unicef Município Aprovado”.

O Selo Unicef Município Aprovado é um processo de mobilização social e de reconhecimento dos municípios que trabalham pela garantia dos direitos da infância e adolescência. Os municípios que se inscreveram comprometem-se a planejar e desenvolver ações que promovam importantes melhorias nas áreas de educação, saúde, proteção e participação social de crianças e adolescentes (UNICEF, 2009, p. 5).

Em 2008, no Rio de Janeiro, aconteceu o Terceiro Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Participaram do Congresso mais de 3.500 pessoas de 160 países, incluindo 137 delegações de Governos, representantes de agências internacionais, de ONG, do setor privado e 282 adolescentes. Houve a participação expressiva de representantes do setor empresarial, de comunidades religiosas, parlamentares, das forças policiais e de operadores do sistema de direito e, especialmente, adolescentes e jovens.

A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pedofilia (senado federal), presidida pelo senador Magno Malta (PR-ES), foi criada em março de 2008 com o objetivo de investigar e apurar a utilização da internet para a prática de crimes de pedofilia, bem como a relação desses delitos com o crime organizado. Foi a terceira CPI nacional para apurar denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes. A Comissão se reuniu com o Ministério Público, representantes de empresas que mantêm sites de pesquisa e de relacionamento na internet, buscando o ajustamento de conduta para coibir a ação de pedófilos na rede mundial de computadores. A CPI também propôs maior rigor legal contra os abusos sexuais de crianças e adolescentes. Conseguiu a aprovação da Lei 11.829/08, que prevê pena de 8 anos de reclusão mais multa pela posse de material pornográfico envolvendo crianças ou adolescentes. A pena é aumentada em um terço se o abusador tiver proximidade ou parentesco com a vítima. A Comissão concluiu seus trabalhos apenas em 22 de dezembro de 2010 devido à impossibilidade de se elaborar o relatório final até a data marcada para conclusão dos trabalhos

(novembro do mesmo ano), pois ainda faltava tomar depoimentos de alguns envolvidos em crimes de pedofilia.

Nesse mesmo ano, o estado do Pará elaborou seu Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes.

No final de 2008, no estado do Pará, foi instalada a CPI instituída para apurar a prática de exploração e abuso sexual contra crianças e adolescentes no estado e especialmente na região do Marajó nos últimos cinco anos. Em 2009 acontecem os trabalhos da Comissão, com destaque para as audiências públicas. Nesse ano, a CPI vai a diversos municípios paraenses, dentre eles o município de Breves, no dia 02 de abril.

As ações de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no município de Breves iniciaram no ano de 2008. Antes desse período, as ações educativas das secretarias de saúde e educação voltavam-se apenas para a realização de palestras e cursos sobre sexualidade, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, principalmente nos espaços escolares durante os encontros de formação de professores e reuniões com alunos/as, pais, mães, responsáveis de alunos.

As ações de enfrentamento da violência sexual em Breves podem ser classificadas em alguns eixos estratégicos do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes²², com ações do Poder Judiciário, Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social, CREAS Regional do Marajó, UNICEF, Universidade Federal do Pará, Projeto Jepiara (CEDECA-Emaús), Projeto Amar a Vida (CJP da CNBB regional norte 2) e Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI).

Em relação ao eixo estratégico “defesa e responsabilização”, no ano de 2009, o presidente do Tribunal de Justiça do Pará (TJPA), o desembargador Rômulo Nunes, designou um Grupo de Trabalho para a realização de estudos sobre a exploração sexual infanto-juvenil na região do Marajó. A constituição do grupo se deu a partir das denúncias apresentadas pelo bispo do Marajó, Dom José Luiz Azcona. O grupo foi presidido pela desembargadora Vânia Lúcia Silveira, e contou com a participação dos juízes Jackson Sodré Ferraz, da Comarca de Soure, Luís Augusto Mena Barreto e Antônio Carlos e Souza Koury, ambos da Comarca de Breves, além do diretor do Departamento de Comunicação Social do TJPA, Walbert Monteiro, que atuou como secretário (BAHIA & RIBEIRO, 2009).

²² O Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000) está estruturado nos seguintes eixos estratégicos: análise da situação, mobilização e articulação, atendimento, prevenção, defesa e responsabilização e protagonismo infanto-juvenil. Esses eixos articulados devem ser compreendidos à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o paradigma da proteção integral.

Os trabalhos na região do Marajó foram concentrados, principalmente, nos municípios de Breves, Portel e Soure, através da realização de audiências públicas com a participação de vários segmentos da sociedade, recebendo várias sugestões e recomendações para a resolução dos problemas apresentados.

O Relatório dos trabalhos conclusivos foi entregue ao presidente do Tribunal de Justiça do Pará em junho de 2009. O documento expõe os procedimentos da coleta de informações, as reuniões com autoridades, bem como as sugestões que podem ser adotadas nas diversas instâncias, visando “erradicar a problemática” (BAHIA & RIBEIRO, 2009) e garantir os direitos das crianças e adolescentes. Consta no Relatório um conjunto de medidas, dentre as quais estão as que podem ser adotadas exclusivamente pelo Judiciário sem qualquer custo e em curto prazo, como: a obrigatoriedade de adoção de tarjas coloridas nas capas e lombadas dos processos que envolvam crimes sexuais cujas vítimas sejam crianças ou adolescentes; e a obrigatoriedade de controle de tramitação dos processos que envolvam os referidos crimes, que deve ser exercido da mesma forma que o atual controle de presos²³.

O documento também afirma a necessidade da continuidade de um trabalho conjunto, reunindo os três Poderes e o Ministério Público, ouvindo permanentemente as reivindicações da sociedade civil organizada na perspectiva de executar ações de caráter preventivo e repressivo às violações dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Nos dias 24 e 25 de junho de 2009, a Promotoria de Justiça de Breves, em parceria com o Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude do Pará, realizou o seminário “Fortalecendo o sistema de garantia de direito e a rede de proteção social para crianças e adolescentes vitimizados por abuso e exploração sexual comercial”. As palestras abordaram os marcos conceituais, históricos, sociais e psicológicos da violência contra a criança e o adolescente, e contou com a audiência de conselheiros tutelares, professores, sociedade civil organizada, secretários municipais e outros.

No eixo estratégico “mobilização e articulação”, destacamos a Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social de Breves, que promoveu em 25 de março de 2009 uma palestra sobre o tema “Prostituição infanto-juvenil – situação na região dos estreitos”. Durante o mês de maio desse mesmo ano, a Secretaria de Assistência coordenou a realização das manifestações relacionadas ao Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. As atividades dos quatro dias consistiram na entrega de panfletos, visita de sensibilização e orientação em bares, hotéis e motéis do município, mobilização e divulgação nas escolas, culminando com realização de

²³ Para o conhecimento das demais medidas sugeridas pelo Poder Judiciário, ver o artigo de Linomar Bahia e Marinalda Ribeiro. Grupo de Trabalho concluiu estudo sobre exploração e violência contra menores no Marajó. 10 de Junho de 2009. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/noticias/1263237/grupo-de-trabalhoconcluiu-estudo-sobre-exploracao-e-violencia-contra-menores-no-marajo>> Acesso em 11 out. 2010.

caminhada (18 de maio de 2009). Em maio de 2010, a programação do Dia Nacional de Combate foi coordenada pelo CREAS Regional do Marajó. Em maio de 2011, a Secretaria de Assistência voltou a organizar o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no município.

No eixo estratégico “atendimento”, temos a atuação do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) – Regional do Marajó, que é um equipamento para atendimento individual, familiar e comunitário das situações de violação de direitos, tais como abuso e violência sexual, trabalho infantil, violência contra a mulher, o idoso e vulnerabilidade social considerada grave, como pessoas abandonadas em alto risco social, moradores de rua, trabalho escravo, entre outros tipos de violação de direitos (MDS, 2010). O CREAS Regional do Marajó, em abril de 2009, realizou nas escolas municipais da zona urbana a palestra “Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes”. Essa palestra também informou aos educadores do espaço escolar sobre os serviços oferecidos pelo centro de referência. No dia 19 de março de 2010 foi inaugurado o prédio do CREAS Regional do Marajó em Breves²⁴. O centro tem capacidade para atender 80 famílias, é financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e pelo governo do estado do Pará, e atende, além de Breves, aos municípios de Curralinho, Bagre, Gurupá e Anajás.

No eixo “mobilização e articulação”, destacamos também o papel estratégico do UNICEF, através da Agenda Criança Amazônia, que realizou em abril de 2008, no município de Breves, o “I Encontro de Capacitação da Agenda Criança Amazônia”. O evento contou com a participação de diversos sujeitos sociais, dentre os quais professores, assistentes sociais, alunos, missionárias da Pastoral da Criança, Conselheiros Tutelares e de direitos da criança e do adolescente, dentre outros. Na oportunidade, a secretária municipal de assistência social, Ângela Iketani, foi designada para ser a articuladora do UNICEF no âmbito municipal²⁵.

Em maio de 2010, Breves passou a participar do Selo UNICEF Município Aprovado, comprometendo-se em planejar e desenvolver ações que promovam importantes melhorias nas áreas de educação, saúde, proteção e participação social de crianças e adolescentes. Para dar início aos trabalhos do compromisso, foi realizado o “I Fórum Comunitário Selo Unicef Município Aprovado”, que objetivou analisar coletivamente a situação da infância e da adolescência do município com base em indicadores oficiais. O evento foi realizado no Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional (CEDEP) e contou com a participação de representantes de diversas organizações governamentais e não-governamentais, tais como Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do

²⁴ O CREAS Regional do Marajó já estava funcionando desde 2009, mas sem espaço físico próprio. Por isso e em virtude da campanha eleitoral, a ex-governadora do estado do Pará, Ana Júlia Carepa, só inaugura o Centro de Referência em 2010 (o espaço físico do CREAS era uma residência e foi adaptado para funcionar como centro).

²⁵ Atualmente, a articuladora a nível municipal do Selo Unicef Município Aprovado é a socióloga Márcia Nemer Furtado.

Adolescente, Pastoral da Criança da Prelazia do Marajó, professores da educação básica, professores da Universidade Federal do Pará – Campus de Breves, secretário municipal de educação, dentre outros:

O Selo Unicef Município Aprovado é um processo de mobilização social e de reconhecimento dos municípios que trabalham pela garantia dos direitos da infância e adolescência. (...) O Selo não é uma iniciativa isolada. É a contribuição do Unicef para a Agenda Criança Amazônia, compromisso firmado pelos governadores da Amazônia Legal brasileira com o objetivo de assegurar os direitos de cada uma das crianças e adolescentes da região. A agenda promove a construção conjunta de um plano de ação que busque a integração e articulação das políticas públicas entre os três níveis de governo, o setor privado, a sociedade civil e a comunidade (UNICEF, 2009, 5).

Nos eixos estratégicos “prevenção” e “protagonismo infanto-juvenil”, destacamos o papel fundamental desempenhado pela Universidade Federal do Pará. Em maio de 2008, as ações do programa de extensão “Multicampi Social”, da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA, foram desenvolvidas na cidade de Breves. Esse programa de extensão foi coordenado pelo Prof. Alberto Damasceno e pela Prof.^a Émina Santos. O Programa abrangia três projetos: Escola que Protege, Educação em Direitos Humanos e Escola de Portas Abertas, e tinha como meta melhorar a qualidade de vida da população local por meio da capacitação e do assessoramento dos atores sociais na execução de políticas públicas educacionais (PINTO, 2008).

A programação em Breves foi composta de palestras, orientações e debate sobre a violação dos direitos humanos no município e a atuação dos Conselhos. Os graduandos de pedagogia, serviço social, odontologia, farmácia, enfermagem e medicina se dividiram em grupos que atuaram na Escola Maria de Lourdes, no Hospital Municipal e na Casa do Trabalhador. Um dos problemas discutidos com os conselheiros tutelares foi a exploração sexual de crianças e adolescentes. As discussões enfatizaram também o papel dos Conselhos enquanto órgãos fiscalizadores do cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além da necessidade de planejamento de suas ações.

As atividades do Programa Multicampi Social em Breves encerraram com o Encontro Regional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, realizado no dia 18 de maio de 2008, no Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional (CEDEP). O evento também marcou a mobilização do Dia Nacional de Combate à Violência Sexual, com a assinatura de um Termo de Cooperação (um documento simbólico) por várias entidades, instituições e órgãos governamentais, que assumiram publicamente o compromisso de combater continuamente a violência sexual de crianças e adolescentes no município.

Depois desse momento, o programa Multicampi Social continuou realizando atividades formativas. Em junho de 2008, o projeto “Escola que Protege” realizou a formação dos agentes que

trabalham com a rede de proteção da criança e do adolescente nos municípios de Breves, Chaves e Gurupá.

O Projeto “Educação em Direitos Humanos” realizou, de junho de 2008 a abril de 2009, formação em quatro módulos que envolveram temáticas como fundamentos históricos e ético-filosóficos da educação em direitos humanos e fundamentos políticos e jurídicos da educação em direitos humanos, os quais foram desenvolvidos através de exibição de vídeos, exposição oral com debate e estudo das temáticas em grupos de trabalho (MEIRELES, 2008). No último encontro de formação (abril de 2009), foram elaborados planos de ação pelos participantes. Por conta da realização de pesquisa exploratória, foram identificados seis planos, os quais não obtiveram materialização na realidade social devido à falta de recursos financeiros e acompanhamento técnico, quais sejam: Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; História da Infância ontem e hoje; Justiça (Pastoral da Criança); Escola e Família: uma parceria que dá certo (escola Maria de Lourdes); Crianças expostas à situação de violência em casa; Trabalho Infantil Doméstico.

O Projeto “Escola de Portas Abertas”, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, implantou no Campus Universitário do Marajó-Breves o curso de especialização “Sociedade e Cidadania em Políticas Públicas”, que atingiu também os municípios de Chaves, Gurupá e Portel.

Nos meses de julho a dezembro de 2009, o programa de extensão Guarani, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (Includere) com o apoio da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH), como parte das atividades desenvolvidas no PAIR, realizou em Breves oficinas de capacitação para o Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Estado do Pará.

No dia 31 de março de 2011, o Campus Universitário do Marajó-Breves realizou um debate sobre abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, uma atividade inserida na programação do 2º Encontro de Arte e Cultura em Extensão da UFPA. O público-alvo do debate eram os membros dos Conselhos Escolares das instituições municipais de educação infantil e ensino fundamental do município de Breves.

Nos eixos estratégicos “articulação e mobilização”, e “prevenção”, destacamos a atuação do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Movimento República de Emaús (Belém-PA), que através do projeto denominado “Jepiara”²⁶, coordenado pela pedagoga Alessandra Cordovil, realizou em 2009 e 2010 diversos encontros formativos acerca do enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. O público-alvo constituiu-se de diversos agentes da rede de proteção da criança e do adolescente brevense, tais como coordenadores pedagógicos, gestores escolares,

²⁶ A palavra “Jepiara” origina-se do tupi-guarani e significa “defender-se”.

conselheiros tutelares, conselheiros de direitos, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros. O projeto objetiva enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes e prevenir o tráfico de pessoas para fins de exploração sexual. O cronograma de formação e os conteúdos trabalhados foram os seguintes: 1º Encontro: apresentação do projeto Japiara (06-03-2009); Tráfico de pessoas em Breves, na ilha do Marajó (01-09-2009); Legislação e controle social (08-09-2009); Protagonismo infanto-juvenil (12-10-2009); Mobilização das equipes na cidade de Breves (25-03-2010); Último encontro: apresentação do plano de ação (28-09-2010).

Figura 03: Mobilização das equipes da formação do Projeto Japiara na cidade de Breves



Fonte: CMDCA – Breves (2010)

Em setembro de 2010 foi elaborado o Plano Municipal de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, durante a realização do I Encontro Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, que ocorreu no dia 28 de setembro. O evento foi coordenado pela assistente social Karina Faria e pela pedagoga Tatiane Almeida, ambas do CEDECA-Emaús (Projeto Japiara) e contou com a participação de representantes das instituições governamentais e não-governamentais, tais como Ministério Público, DEAM, CREAS Regional do Marajó, Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, CMDCA, Pastoral da Criança, Igrejas e membros do poder legislativo. O principal propósito do evento foi a discussão do plano de ação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no município de Breves. Segundo a presidente do CMDCA de Breves, Vanacy do Socorro Leão do Amaral, atualmente o Plano está na Câmara Municipal para aprovação²⁷.

No eixo estratégico “prevenção”, destacamos a presença na Ilha de Marajó do Projeto Amar a Vida. Em 29 de março de 2010, a Comissão Justiça e Paz da CNBB regional norte 2, em parceria com a Universidade Federal do Pará, por meio do Observatório Amazônico da Criança e do

²⁷ Informação oral obtida da presidente do CMDCA de Breves em abril de 2011.

Adolescente (OCA), Governo do Estado, OAB, CEDECA-Emaús e secretarias municipais de Assistência Social, apresentou o projeto Amar a Vida, de enfrentamento à violência sexual nos municípios do arquipélago do Marajó. O projeto teve origem em fevereiro de 2010 a partir do relatório da CPI da pedofilia no Pará. É coordenado pela irmã Henriqueta Cavalcante. A partir de convênio com a Secretaria Especial de Direitos Humanos, conseguiu a contratação de um secretário e de um advogado (Sttefen Von Grap). O referido projeto visa identificar os municípios com maior incidência de casos de violação e articular as redes de proteção para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes na região.

Em maio de 2010, o projeto “Amar a Vida” realizou as primeiras oficinas nos municípios de Salvaterra (dias 3 e 4); Soure (dias 5 a 6); Cachoeira do Arari (dias 7 a 8); e Santa Cruz do Arari (dias 10 a 11). Ainda em maio, as oficinas seguiram para Muaná, Ponta de Pedras, Curralinho e Breves. Além desses municípios, todos os outros da Ilha de Marajó foram contemplados com oficinas: Bagre, Portel, Melgaço, Gurupá, Afuá, Chaves, São Sebastião da Boa Vista e Anajás. A segunda oficina do município de Cachoeira do Arari ocorreu no dia 05 de agosto de 2010²⁸.

Figura 04: Realização de passeata coordenada pelo Projeto Amar a Vida em Breves



Fonte: http://cnbb-cnbb.blogspot.com/2010_09_01_archive.html (2010)

Em fevereiro de 2011, o projeto realizou mais uma formação nos municípios de Breves (dia 23) e Gurupá (dias 24 e 25). Na oficina de formação em Breves foram distribuídas aos participantes cópias da cartilha “Como prevenir, identificar e combater o abuso e a exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes” (SIEMS & PIMENTEL, 2006). No dia 15 de março de 2011, o projeto voltou a Muaná, no intuito de avaliar os resultados das oficinas realizadas no ano anterior, bem como acompanhar as ações de enfrentamento em curso.

²⁸ As fotos dos encontros de formação estão disponíveis no site <http://cnbb-cnbb.blogspot.com/2010_09_01_archive.html> Acesso em 22 abr. 2011.

Finalmente, no eixo estratégico “defesa e responsabilização”, o município de Breves, neste ano de 2011, aguarda a instalação da primeira base móvel do Pefron (Policimento Especializado de Fronteira). A previsão inicial de instalação era para maio de 2010, depois passou para 2011. Será instalada na região fluvial conhecida como Estreito de Breves. A escolha do território paraense para o início das ações se deu em razão da diversidade de crimes cometidos e denunciados na região e pela extensa e diversa área geográfica que o território apresenta.

O Pefron vem sendo elaborado desde 2008, é uma iniciativa do governo federal e está dentro das ações do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci). Ele vai combater o tráfico de seres humanos e a exploração sexual, outros crimes típicos da região de fronteira seca, como o tráfico de drogas, contrabando de armas e munições, crimes ambientais e roubo de cargas e veículos (FÉLIX, 2010).

Para Daniel Rocha²⁹, coordenador do Pefron, a polícia já mapeou todas as rotas de tráfico humano no país e a atuação de quadrilhas. Segundo ele, cada base do Pefron terá 46 agentes e receberá diversos tipos de equipamentos modernos, os quais atenderão as necessidades de atuação em cada região. Neste projeto está prevista a atuação de policiais civis, militares e peritos criminais, que serão treinados pela Polícia Federal e Força Nacional de Segurança. Serão realizadas ações táticas especializadas, com ações volantes (cada hora em um lugar diferente), para surpreender os criminosos que atuam pela região.

2.3. REDES DE PROTEÇÃO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES: MOBILIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EM BUSCA DE ARTICULAÇÃO

As instituições sociais integrantes do aparato estatal neoliberal buscam desempenhar o seu papel, com atribuições, funções próprias e geralmente isoladas. Essa forma de organização e funcionamento burocrático das instituições tem sido um obstáculo desafiador para as ações de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil na perspectiva de impedir ações que só tem eficiência quando efetivadas num contexto próprio de redes. Para Santos, Neumann & Ippolito (2004), a experiência de diversos programas que focalizam o atendimento à criança e ao adolescente pelo Brasil tem demonstrado que ações isoladas são insuficientes para prevenir o abuso, responsabilizar o agressor, atender à criança ou apoiar as famílias para evitar repetições de violência sexual. Ainda para esses autores, faz-se necessário articular em rede os serviços já existentes no município. Segundo Solfa (2008), o trabalho em rede mostra-se como contraponto a uma organização social fragmentária vigente. Por isso, ratifica que a ideia de trabalho em rede tem sido disseminada em

²⁹ FÉLIX, Tatiana. Reforço policial nas fronteiras combaterá tráfico de pessoas a partir do segundo semestre. 07.05.10. Disponível em <http://www.adital.com.br/hotsite_trafico/noticia.asp?lang=PT&cod=47624> Acesso em 30 abr. 2011.

diferentes áreas, como no campo social, na área de desenvolvimento tecnológico, da rede informatizada.

Com efeito, trabalhar com a perspectiva de rede é uma necessidade imposta pelos novos parâmetros legais do ECA, que objetiva tornar efetiva a ideia de proteção integral a criança e ao adolescente, aliada ao princípio de um protagonismo compartilhado entre estado e sociedade, comunidade e família (CARVALHO & GUARÁ, 1995 apud OLIVEIRA, 2010). Para Leal (2010), a compreensão e a atuação sobre os problemas sociais só pode ocorrer na mediação que toma por base o princípio da intersetorialidade e trabalho em rede. Nesse sentido, considerando a natureza complexa da violência sexual contra crianças e adolescentes, uma transformação substancial da realidade só será possível a partir de uma atuação mais abrangente, multidisciplinar e orientada por um conjunto de atores de diversas instituições. Essa forma de trabalho em rede nasce no período pós-Constituição de 1988, na qual a assistência social foi elevada à condição de política pública (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004).

Para Leal (2010), redes sociais são “um conjunto articulado de atores / organizações–forças existentes na sua localidade e/ou território para uma ação conjunta multidimensional e intersetorial com responsabilidade compartilhada e negociada” (p. 11):

As redes não são invenções abstratas, mas partem da articulação de atores/organizações–forças existentes no território para uma ação conjunta multidimensional com responsabilidade compartilhada (parcerias) e negociada. Esta definição de rede pressupõe uma visão relacional dos atores/forças numa correlação de poder onde a perspectiva da totalidade predomina sobre a fragmentação. Supõe também que as redes são processos dinâmicos e não organismos burocráticos formais, mas onde se cruzam (como uma rede) organizações do Estado e da sociedade. Não funciona como convênios formais (embora possam existir), mas como contratos dinâmicos, em movimento e conflito, para, no entanto, realizar objetivos em que cada parte potencializa recursos que, juntos, se tornam, também mais eficientes (FALEIROS & FALEIROS, 2000/2001 apud OLIVEIRA, 2010, p. 116).

A ideia de rede surge para combater o isolamento, a burocracia e certa inoperância das organizações governamentais. Com efeito, não é um organismo burocrático formal, mas antes de tudo representa um processo dinâmico, que implica na concepção de novas posturas e a disponibilidade para trabalhar as mudanças que advém a partir da efetivação das mesmas. Por isso, o conceito de rede permite:

Compartilhar objetivos e procedimentos, obtendo as interações necessárias com outras instâncias institucionais e construindo, assim, vínculos horizontais de interdependência e complementaridade. Isso muda a percepção das instituições como órgãos centrais e hierárquicos e, dessa forma, nos permite compartilhar responsabilidades e reivindicações por meio de nossos objetivos e compromissos comuns, que é o bem-estar da criança e do adolescente (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004, p. 85).

Para a constituição de uma rede, o ponto de partida encontra-se na tomada de consciência por um coletivo de atores e instituições acerca dos problemas existentes e a pactuação de compromissos de transformação da realidade social. Dessa forma, deve existir um objetivo comum, vital entre os participantes (SOLFA, 2008). Para Kern (2004 apud OLIVEIRA, 2010), falar sobre as teias e redes sociais, acima de tudo, é partir da premissa de que a vida é um direito incondicional de todos: “Potencializar teias e redes é construir fundamentos para que a vida tenha a sua continuidade, mesmo que ameaçada sob todos os aspectos” (p. 115).

A rede é uma articulação de atores em torno de uma questão disputada, de uma questão ao mesmo tempo política, social profundamente complexa e processualmente dialética. Trabalhar em rede é muito mais difícil do que empreender a mudança de comportamento, [...]. É a superação do voluntarismo e do determinismo, da impotência diante da estrutura e da onipotência da crença de tudo poder mudar. Na intervenção de Redes, o profissional não se vê nem impotente nem onipotente, mas como um sujeito inserido nas relações sociais para fortalecer, a partir das questões históricas do sujeito e das suas relações destes mesmos sujeitos para ampliação de seu poder, saber, e de seus capitais. **Trata-se de uma teoria relacional do poder, de uma teoria relacional de construção da trajetória** (FALEIROS, 1999 apud OLIVEIRA, 2010, p. 114 – grifos nossos).

Faleiros (1999 apud OLIVEIRA, 2010) chama-nos a atenção para o fato de que a desmobilização para a constituição de redes de proteção é uma estratégia do sistema socioeconômico vigente como forma de perpetuação do poder de uma elite opressora antidemocrática. Daí que o sistema capitalista neoliberal rechaça a formação e efetivação de redes por seu caráter perigoso e revolucionário em termos de potencialização da participação da base (profissionais, populares, etc.) nas decisões que repercutem diretamente na vida das populações. Por isso, qualquer ação que implique em maior politização é nefasta para o *modus operandi* do sistema opressor atual.

Dessa feita, o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes só pode se efetivar a partir da lógica de um trabalho em rede, pois somente o envolvimento de todos os atores sociais e suas respectivas instituições será capaz de construir alternativas eficientes de prevenção e combate a essa chaga social. Nessa perspectiva, a mobilização de todos os atores sociais é “uma estratégia fundamental para a sensibilização de todas as pessoas comprometidas com o enfrentamento à violência sexual, rompendo o pacto de silêncio que encobre os crimes sexuais contra crianças e adolescentes” (DRUMMOND In SANTOS & IPPOLITO, 2009, p. 5).

Quando se trabalha em rede se tem a clareza de que todos os indivíduos e organizações são dotadas de recursos, de capacidades, de possibilidades e que, também, são possuidoras de fragilidades, de carências e de limitações:

Ninguém e nenhuma organização é suficiente para responder e ter ações totalmente resolutivas no seu próprio âmbito de atuação. São competências e responsabilidades legais, institucionais, constitucionais, definidas pela missão, pela finalidade e pelos objetivos de cada instituição e organização. Contudo, cada instituição ou pessoa no seu raio de ação tem algo a falar, a fazer, a propor e, especialmente a contribuir na compreensão do fenômeno e na proteção das crianças, dos adolescentes e das famílias em situação de violência sexual (ASBRAD, s/d, p. 105-106).

Construir e trabalhar em rede no que tange ao enfrentamento à violência sexual praticada contra crianças e adolescentes é imprescindível, porque se trata de um problema de rara complexidade, recorrente na história humana e, em especial na história brasileira, que se diversifica e ganha contornos em diferentes épocas, culturas e regiões; os fatores responsáveis pela sua ocorrência são múltiplos e de difícil resolução; a complexidade do fenômeno da violência sexual exige a articulação e a integração efetiva de diversas políticas públicas; as redes de exploração sexual tem níveis diferenciados de organização, às vezes informais (taxistas, vendedores ambulantes, recepcionistas de hotéis etc.), e, em muitos casos com níveis de organização que garantem alta lucratividade, como no caso do tráfico para fins de exploração sexual comercial; o atendimento exige uma equipe multiprofissional, interdisciplinar, com o envolvimento das diversas políticas públicas setoriais e a construção de serviços de referência e contra-referência (cf. ASBRAD, s/d). Além disso, o trabalho em rede possibilita a troca de experiência entre os vários atores institucionais que potencialmente podem transformar-se em acúmulo de experiência e de conhecimento, aumentando a difusão e disseminação em regiões as mais remotas (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004).

As metas da rede de proteção correspondem à interrupção do ciclo de violência, à superação dos traumas, danos secundários e demais sequelas, a não revitimização de qualquer natureza (como é percebido no momento do depoimento em que psicologicamente a criança ou adolescente é obrigado a relembrar os acontecimentos em seus relatos para diferentes autoridades em momentos diversos), ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, e à redução do número de crianças, de adolescentes e famílias envolvidas com violência (ASBRAD, s/d).

As redes de proteção objetivam a realização de estudos e pesquisas sobre o fenômeno do abuso e da exploração sexual praticados contra crianças e adolescentes; a construção de fluxos de denúncia e notificação, de atendimento e de defesa e responsabilização; a integração dos programas, projetos, serviços e ações que direta e indiretamente tem relação com o enfrentamento à violência sexual de crianças e de adolescentes; a melhoria no fluxo de comunicação e de informações; a produção de materiais informativos para mobilizar e articular a comunidade local e materiais formativos para os profissionais e operadores da Rede de Proteção Social; o combate à despolitização dos conflitos em nome da “união e harmonia”, pois as redes são compostas por organizações e pessoas com diferentes concepções; o acompanhamento e a avaliação das políticas implementadas, bem como

da qualidade do serviço e o impacto na vida da criança e do adolescente e de suas famílias (ASBRAD, s/d). Para Santos; Neumann & Ippolito (2004) o trabalho em rede deve objetivar também a integração das diversas políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos da criança e do adolescente: saúde, educação, assistência social, cultura, esporte, etc., bem como a articulação de ações governamentais e não governamentais na assistência a crianças e adolescentes.

Dentre todos os objetivos elencados anteriormente, talvez o maior desafio seja sensibilizar os profissionais para mudarem a lógica do atendimento que vem sendo desenvolvido, tendo um olhar de prioridade em relação à defesa, à proteção e à atenção para com a criança e ao adolescente em situação de violência. Contudo, este “olhar” investigador e acolhedor só será possível em um processo permanente de formação continuada e em serviço de todos os profissionais que atuam nos diversos serviços e políticas setoriais (ASBRAD, s/d).

O modelo de organização mais comum, presente na sociedade, é o da estrutura piramidal, onde as pessoas organizam-se em níveis hierárquicos, em escalas. No trabalho em rede, ao contrário, prevalece o modelo das relações horizontais em que a comunicação, as decisões e a concentração de poder também acompanham esta forma de organização.

Uma estrutura em rede corresponde ao que seu próprio nome indica: seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais. O conjunto resultante é como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum de seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais, não há um chefe, o que há é uma vontade coletiva de realizar determinado objetivo (WHITAKER, 1993 apud SOLFA, 2008, p. 68).

Nesse sentido, construir Redes de Proteção Social não é uma tarefa simples, pois envolve especialmente mudança de mentalidade. Com efeito, sua efetivação exige um processo continuado, encharcado de muita paciência e persistência.

Portanto, observando o movimento histórico de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil e em Breves-PA, percebe-se uma intensa mobilização social de instituições e atores que procuram dar respostas ao problema da violência sexual contra crianças e adolescentes. Nos discursos, percebemos a grande importância atribuída a um trabalho em rede para se enfrentar o problema. O próprio governo federal criou em 2003 o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no Território Brasileiro (PAIR) para conduzir a articulação das ações. A célebre “metodologia do PAIR” objetiva:

Desenvolver metodologias exitosas de enfrentamento a violências sexuais contra crianças e adolescentes, que possam ser estendidas para outras regiões brasileiras, a partir de ações referenciais de organização, fortalecimento e integração dos serviços locais, possibilitando a

construção de uma Política Municipal de Proteção Integral a Criança e ao Adolescente, assegurada a participação social na construção dos processos (SEDH, 2006).

Entretanto, na prática o que se constata são ações sendo executadas por diversas organizações governamentais e não-governamentais, com raio de ação específico, sem, contudo manter uma diálogo/proximidade entre si. Esse é um grande nó das ações a ser superado.

Por isso, cumpre-nos mais uma vez corroborar a tese de que, o enfrentamento de um problema multideterminado como é a violência sexual contra crianças e adolescentes, só é possível em rede de enfrentamento. Nessa rede, destacamos a imprescindibilidade da atuação consciente e articulada de todos os profissionais que estão em contato com as crianças e adolescentes no dia-a-dia, como é o caso dos professores, por exemplo.

Pelos fatos arrolados ao longo deste capítulo, percebemos claramente a atuação engajada de diversos profissionais de instituições sociais a nível de cidade de Breves, dentre os quais destacamos conselheiros tutelares e de direitos, assistentes sociais, psicólogos, promotores de justiça, professores e graduandos da Universidade, do CEDECA-Emaús e de entidades civis como a Comissão Justiça e Paz da CNBB regional norte 2. Cada instituição com metas e ações específicas, sem, contudo constituir uma rede sólida de proteção/enfrentamento da problemática. Entretanto, sentimos a ausência dos profissionais da escola de ensino fundamental nesse quadro geral de ações. Estes profissionais tem um papel estratégico fundamental no enfrentamento da violência sexual na perspectiva da formação discente para a prevenção e identificação de sinais de abuso e exploração sexual com vistas também à notificação das autoridades competentes. Nesse caso, não foi possível adentrar no reconhecimento do contexto escolar através de um levantamento exploratório para verificar as ações desenvolvidas, bem como seus princípios, organização, êxitos, dificuldades e perspectivas. Talvez porque as ações da escola circunscrevem-se ao seu espaço físico, geralmente não ganhando visibilidade na mídia local. Daí a necessidade de se analisar com rigorosidade científica o objeto da pesquisa no bojo das instituições que o engendram.

É por isso que a presente pesquisa perguntou: o que professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas de ensino fundamental da cidade de Breves-PA estão propondo e executando para integrar a rede de proteção de crianças e adolescentes contra a violência sexual? É o que discutir-se-á nas seções seguintes.

3. A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A presente seção discute o papel da escola no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes, focalizando as ações das políticas públicas voltadas para a instituição escolar. Aborda as estratégias políticas que convocam a escola para uma inserção engajada e orgânica no enfrentamento da violência sexual, tais como Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR) e o Projeto Escola que Protege do Ministério da Educação. A partir dessa discussão teórica inicial, analisa-se a efetividade da participação das escolas públicas da cidade de Breves-PA no enfrentamento da violência sexual.

Essa discussão tomará por base autores como Albuquerque & Azevedo (s/d), Azambuja (2004), Brino e Willians (2003 e 2009), Brino (2006), Brito et al (2007), Castanha (2008a e 2008b), Costa *et al* (2010), Faleiros (2004), Faleiros & Faleiros (2001, 2006 e 2007), Fávero (2009), Fraga *et al* (2008), Francischini & Souza Neto (2007), Franzoni (2006), Kassir *et al* (2004), Leal (2002, 2004), Leal & Leal (2005), Libório (2005, 2006 e 2009), Martins (2007), Moura et al (2008), Padilha (2007), Pietro (2007), Rocha (2010), Sanderson (2005), Santos (2007), Santos; Neumann; Ippolito (2004), Santos & Ippolito (2009), Silva (2007), Silva (2009), Solfa (2008), Weber (2005), Viodres Inoue & Ristum (2008).

3.1. A ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Para Viodres Inoue & Ristum (2008), a literatura científica apresenta ainda poucos dados a respeito do papel da escola diante da violência sexual.

Segundo Azambuja (2004), muitas lacunas na rede social voltadas ao enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil encontram-se no setor educacional, que tem se configurado como a realidade mais árida. Os professores não tem recebido nos cursos de formação noções mínimas sobre as diversas formas de maus-tratos na infância e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Rocha (2010), em pesquisa realizada em dezesseis municípios do estado do Pará, constatou que a comunidade escolar está ausente da rede de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil.

Sanderson (2005) não se preocupa em afirmar a participação ou a ausência da instituição escolar no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, se limitando apenas em afirmar de forma constante em sua obra que a resolução do problema se resume a fornecer informações corretas aos pais e professores, bem como ensinar habilidades de defesa pessoal às

crianças. “O que dá mais poder aos pais e às crianças é ter acesso ao conhecimento correto de como os pedófilos operam na comunidade, que estratégias usam, como podem ser detectados e como dotar as crianças de um conhecimento adequado” (SANDERSON, 2005, p. 254).

Santos (2007), um dos autores do *Guia Escolar* de identificação de sinais de abuso e exploração sexual, elege como objeto de investigação científica o enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil. Nessa pesquisa, apresenta a atuação de programas, conselhos, projetos, ONG, o apoio da legislação, políticas, equipe da promoção à saúde, corpo profissional da assistência social, etc. Este autor também constata a não-participação da escola no enfrentamento. Contudo, é interessante mencionar que a escola ou setor educação aparece apenas enquanto instituição com potencial para participação.

Libório (2009) também afirma que a escola não se configura enquanto um espaço protetor.

[A escola] não contribui para a resolução bem-sucedida de quatro das sete tensões identificadas por Ungar et al (2007), tais como identidade (formação de identidade positiva), relacionamentos (vivência de relacionamentos interpessoais seguros e confiáveis), justiça social (experiência de opressão e estigma) e poder e controle (desenvolvimento de autonomia e participação social) (LIBÓRIO, 2009).

Para confirmar sua assertiva, a autora destaca vários fatores de risco presentes na escola, tais como: falta de negociação de normas e regras, relações interpessoais desrespeitosas entre alunos e profissionais, relação família-escola ausente, expectativas negativas com relação ao desempenho dos alunos, atividades acadêmicas pouco criativas, presença de estigma (rótulo) em relação a certos alunos, relação professor-aluno carente de afetividade, baixo nível de confiança no ambiente escolar e pouco incentivo ao altruísmo, cooperação e solidariedade.

Libório (2006) argumenta que isso ocorre porque dificilmente a questão da violência sexual e sua legislação atinente são abordadas na formação inicial dos professores. Dessa maneira, Viodres Inoue & Ristum (2008) concluem que na maior parte dos casos os educadores não conhecem os direitos de sua clientela, ou são igualmente violadores destes direitos, quando, apesar de conhecê-los, omitem-se frente a suspeitas ou confirmações de violência sexual, não a denunciando. Por isso, Libório (2005) acredita ser necessário o desenvolvimento de projetos de pesquisa que avaliem os motivos da resistência dos professores nas instituições escolares em assumirem a sua responsabilidade legal, de encaminhar as suspeitas ou confirmação de violência cometida contra seus alunos.

Para Brino e Willians (2003) e Libório (2006) o despreparo dos educadores evidencia-se quando uma criança relata o caso para o professor, que encaminha para o supervisor ou diretor que,

no caso de suspeita de violência sexual procuram esclarecer o fato, primeiramente, com a criança e/ou com a família. Isso pode até, em certos casos, prejudicar a criança vitimizada e/ou colocar a sua própria segurança em risco. Como exemplo, Viodres Inoue & Ristum (2008) relatam que após uma garota de 12 anos contar à professora que seu padrasto praticava atos libidinosos com ela, esta professora convocou a mãe da criança e contou-lhe o que acabara de saber. A criança não foi mais à escola, e a família mudou-se imediatamente para local ignorado.

Segundo Libório (2006), como consequência e para agravar a situação de despreparo, raramente nas escolas desenvolvem-se algum tipo de trabalho de prevenção à violência sexual com os pais ou com as crianças.

Discorrendo sobre as possíveis causas da não-participação da comunidade escolar, Santos (2007) aponta que a falta de vontade política pode ser um dos obstáculos principais para a participação da área educacional nas lutas de enfrentamento da violência sexual. Um fator que colabora para a falta de vontade política é o próprio desconhecimento acerca da extensão do fenômeno da exploração sexual que atinge também alunos e alunas da rede municipal de ensino, já que a exploração, como problema da sociedade, não fica alheia à escola. Para este autor, a escola pode ter uma ação propositiva diante da constatação de violência contra alunos e alunas, superando a ideia de que tal temática é apenas de cunho privado, pertencente à família:

Para de fato se comprometer com as intervenções, a escola precisa reconhecer sua participação direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, em situações de abuso sexual infanto-juvenil, nos casos de omissão ou nos casos de “expulsão” de alunos, de adolescentes envolvidas no trabalho sexual. Essa expulsão acontece quando alunos/as envolvidos no trabalho sexual são hostilizados na escola diante de sua presença, levando-os/as a abandonar a escola (SANTOS, 2007, p. 196).

De forma parcialmente contrária aos autores anteriores, Brino & Williams (2009) não assinalam essa ausência, porém afirmam que as ações da instituição escolar são tímidas e esporádicas:

A discussão sobre como reconhecer, denunciar e lidar com suspeitas ou confirmações de que uma criança esteja sendo abusada sexualmente ainda parece tímida **e não faz parte, consistentemente, das esferas da educação** e saúde (...). É bastante raro encontrar educadores com capacitação acerca do abuso sexual infantil. Tal discussão começa a ganhar terreno, **timidamente**, nos espaços escolares e nas salas de aula, principalmente em decorrência da implementação nacional do Projeto “Escola que Protege” proposto pelo MEC/SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) (BRINO & WILLIAMS, 2009, p. 112, grifos nossos).

Para Viodres Inoue & Ristum (2008), quando a família é a perpetradora da violência contra a criança e o adolescente ou omissa em relação a essa violência, ou quando ela fracassa em seu papel

de provedora, formadora e protetora, a escola será, em muitos casos, a única a zelar pela proteção dos educandos. No entanto, assim como Brino & Williams (2003), constatam que pouco a escola participa na identificação da violência sexual sofrida por seus alunos.

De acordo com Viodres Inoue & Ristum (2008), a escola pode ser um local ideal para detecção, intervenção e promoção de fatores de proteção que diminuam a violência e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, Martins (2007 apud FRAGA et al, 2008) afirma que, pela proximidade afetiva e social com a figura do professor, muitas crianças e adolescentes recorrem a esse ator social, em sua representação de confiança, quando vivencia em seu cotidiano um ambiente de recorrente hostilidade. Por isso, a escola deve se comprometer com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, e a adesão dos educadores fortalece a militância em defesa desses direitos. “A atuação do professor na identificação e denúncia da violência sexual é fundamental, principalmente nas primeiras séries, quando os educadores permanecem cerca de quatro horas diárias com as crianças” (VIDRES INOUE & RISTUM, 2008, p. 15).

Para Santos (2007), um papel possível para a escola no enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil refere-se à educação preventiva e à denúncia de situações de abuso e exploração sexual. A escola, sendo um espaço de grande importância no processo de inclusão social, deve romper a lei do silêncio diante da constatação de violência contra crianças e adolescentes por meio de ações de repúdio e denúncia, individuais ou coletivas. A comunidade escolar deve ser chamada à sua responsabilidade ética e formativa, de modo que a identificação de alunos e alunas que sofreram violência sexual não se torne um instrumento de exclusão desses sujeitos na escola.

Além da denúncia, Libório (2005) e (2009) apresenta três estratégias de enfrentamento. A primeira refere-se à possibilidade de as escolas implantarem programas de educação afetivo-sexual, no interior dos diversos níveis de ensino (que podem propiciar maiores condições das crianças e adolescentes se protegerem das situações de violência sexual). Em segundo lugar, afirma que é necessário dar voz aos adolescentes dentro do espaço escolar, como forma de se configurar em um grande e promissor caminho de promoção de processos de resiliência em adolescentes expostos a riscos na realidade brasileira,

Permitindo uma participação mais efetiva e vinculada às suas realidades e necessidades, levando-os a sentirem-se membros ativos e construtivos de projetos de intervenção a ser desenvolvidos com eles, visando a uma participação efetivamente protagônica (LIBÓRIO, 2009, p. 14).

Finalmente, aponta que a escola pode preparar os alunos no enfrentamento de adversidades, auxiliando-os na superação de situações de risco de formas mais saudáveis. O

estabelecimento de relações interpessoais positivas entre os alunos e os profissionais da educação e entre os próprios estudantes, possibilitam fontes de apoio social, emocional e de informações, que repercutirão no desenvolvimento e manutenção da auto-estima, da auto-eficácia e de relações de apego (CAMARGO, 2009 apud LIBÓRIO, 2009), colaborando na promoção de saúde e resiliência.

Em suma, os fatos confirmam que a escola tem dificuldades para participar do enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. Contudo, ela tem participado. A proposição no âmbito legal que chama o compromisso e a responsabilidade da escola tem sido feita. Planos e políticas públicas, por sua vez, tem reservado à instituição escolar um papel estratégico na prevenção da violência sexual e na proteção de crianças e adolescentes. É sobre esse papel da escola no contexto das políticas públicas que a presente discussão se concentrará a seguir.

3.2. AÇÕES DA POLÍTICA PÚBLICA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES VOLTADAS PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Para Höfling (2001), políticas públicas devem ser concebidas como o “Estado em ação”, ou seja, compreendem o processo de implementação e manutenção pelo Estado de um projeto construído a partir da tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos, movimentos sociais e agentes da sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas refletem “os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 38).

As principais características das políticas públicas são: não se limitam a leis e regras, sendo abrangentes; embora tenham impactos em curto prazo, são caracterizadas pelas ações de longo prazo; envolvem vários atores em diferentes níveis de decisão; e permitem distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz (SOUZA, 2006).

De acordo com Leal & Leal (2004), essas políticas visam à democratização dos direitos sociais, econômicos e de cidadania, sendo materializadas através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Portanto, uma política pública deve ser concebida como uma diretriz da qual emanam intervenções sistemáticas e eficientes na realidade de um país, procurando evitar por um lado ações atomizadas, empreendimentos fragmentários e, por outro, o desperdício do dinheiro público em atividades paliativas e assistencialistas.

Nessa perspectiva, o eixo norteador para as políticas de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil se assenta no pressuposto de que a violência sexual

deve ser rechaçada ao se afirmar o direito ao desenvolvimento da sexualidade livre de relacionamentos opressivos, e à integridade física e mental que esses sujeitos tem (KOSHIMA, 2006).

Basicamente, a política pública, para sua formulação, implementação e êxito, depende do nível de apropriação conceitual do problema social considerado. Ou seja, quanto mais complexo, multifacetado, multidimensional for um problema, mais dinamicidade e diversificação de estratégias de ação se exigirá da política pública. Esse é o caso das políticas públicas que devem responder ao problema da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Nesse caso, para se assegurar a implementação de políticas públicas abrangentes nos níveis federal, estadual e municipal, deve-se levar em consideração as diretrizes, estratégias e metas propostas pelo Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, posto que se trata de um documento legitimado pelo governo e pela sociedade civil organizada, sendo uma referência construída no ardor do debate coletivo e democrático de luta em prol dos direitos humanos de crianças e adolescentes brasileiras (BRASIL, 2002).

Segundo Souza (2006), as políticas públicas, após formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas, que, ao serem implementadas, ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Por isso, apresentaremos a seguir as ações da política pública de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes que sugerem ou realçam a importância da instituição escolar na mobilização, prevenção e protagonismo infanto-juvenil que visam minorar ou extinguir esta mazela social que grassa na realidade brasileira. As políticas referem-se ao Programa de Ações Integradas Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (da SEDH) e o Projeto Escola que Protege (do MEC). Ademais, a discussão dessas políticas será iniciada pela referência maior que é o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual.

Dessa forma, pelo recorte analítico feito, não se abordará outras ações da política pública, tais como as dos Centros de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS), principalmente voltados para o atendimento dos casos de violência contra crianças, jovens, mulheres e outros sujeitos de direitos, e a Matriz Intersetorial de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, uma ferramenta de trabalho constituída de informações qualiquantitativas sobre projetos e programas governamentais, possibilitando a análise, orientação, organização e a formulação de uma política pública intersectorializada e descentralizada para o enfrentamento da ESCCA (LEAL, 2005).

3.2.1. O Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000) e as responsabilidades da instituição escolar

A Plataforma de Ação de Beijing de 1995 e o I Congresso Mundial contra Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, realizado em Estocolmo/Suécia em 1996, se constituem em momentos históricos que lançam os fundamentos principais para a elaboração no ano de 2000 do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (BRASIL, 2002). Na Plataforma de Ação, a questão da violência sexual é tematizada como violação de direitos humanos, que ressalta: “direitos sexuais são elementos fundamentais dos direitos humanos e incluem o direito à liberdade e à autonomia e o exercício responsável da sexualidade” (CASTANHA, 2008b, p. 7). A partir do I Congresso Mundial contra Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, todo o esforço de mobilização das organizações da sociedade civil esteve voltado para o cumprimento da Agenda de Estocolmo, que convergiu para um ponto fundamental: a elaboração de um plano nacional para enfrentar a violência sexual (CASTANHA, 2008b).

Desde a década de 1990, iniciada com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), a sociedade civil brasileira em intensa mobilização luta em defesa da garantia dos direitos de crianças e adolescentes, parcela historicamente violada ao longo dos séculos. Essa mobilização culminou com a construção coletiva e participativa do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, durante o Encontro Nacional realizado em Natal, Rio Grande do Norte, em junho de 2000. É importante notar que, do primeiro Congresso Mundial contra Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – Estocolmo (1996) à elaboração do Plano Nacional de enfrentamento, passam-se quatro anos. O Plano Nacional foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 12 de julho de 2000 (CASTANHA, 2008b).

O Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000) [surge] como expressão da indignação dos setores organizados da sociedade, de alguns setores do governo com apoio da cooperação internacional, contra a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, exigindo por meio de seis eixos articulados (análise de situação, mobilização e articulação, defesa e responsabilização, atendimento, prevenção e protagonismo juvenil) a promoção, o controle e a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de violência sexual (LEAL & LEAL, 2005, p. 121).

Participaram da discussão e da elaboração do Plano Nacional representantes do Legislativo, do Judiciário, do Ministério Público, de órgãos dos executivos federal, estaduais e municipais, de organizações não governamentais brasileiras e internacionais, assim como representantes juvenis e integrantes dos Conselhos de Direito e dos Conselhos Tutelares, perfazendo um envolvimento de mais de uma centena de ONG e órgãos dos poderes públicos. O encontro consistiu em amplo debate e elaboração coletiva que marcaram um momento importante na história da

mobilização contra a violência sexual infligida a crianças e adolescentes (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004; LEAL & LEAL, 2005).

A elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência é um marco histórico sem precedentes na luta pelos direitos humanos sexuais de crianças e adolescentes no Brasil. Sua importância é inquestionável e o teor do conteúdo de sua proposição é inestimável do ponto de vista da garantia de proteção integral, portanto, com atuação intersectorializada e multiprofissional:

O Plano Nacional tem como referência fundamental o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, reafirmando os princípios da proteção integral da criança e do adolescente, bem como sua condição de sujeitos de direito. Reafirma ainda a prioridade absoluta da criança e do adolescente, em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Outros princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, reforçados no Plano Nacional, são: participação/solidariedade; mobilização e articulação de toda a sociedade organizada e de setores governamentais; gestão paritária efetivada pelos conselhos de direito, assistência, saúde e educação; descentralização para que as políticas sejam executadas nos municípios; sustentabilidade das ações dimensionadas e orçadas pelos municípios; responsabilização dos órgãos da sociedade civil, a cujo encargo estão o acompanhamento e monitoramento da execução dessas políticas (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004, p. 99).

Para Castanha (2008a), quando a violência/exploração sexual contra criança e adolescente passou a ser considerada como uma questão pública, passou também a ser encarada como uma demanda para as políticas públicas, reivindicadas por organizações da sociedade civil. Nesse sentido, a elaboração do Plano Nacional foi um passo vitorioso por consolidar um processo no qual foram definidas, por meio de consensos entre diferentes setores e segmentos, as diretrizes gerais para uma política pública de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil.

Como diretriz elaborada participativamente, o Plano Nacional torna-se referência para a sociedade civil organizada e para as três instâncias do poder federativo brasileiro na elaboração de políticas públicas, pois oferece uma síntese metodológica para a estruturação de políticas, programas e serviços de enfrentamento à violência sexual, consolidando a articulação como eixo estratégico e os direitos humanos sexuais da criança e do adolescente como questão estruturante (CASTANHA, 2008b).

Já Leal & Leal (2005) ressaltam que o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, mesmo sendo elaborado e aprovado pelo governo, sociedade civil e agências de cooperação internacional, nasceu sem recursos orçamentários. Para as autoras, no Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal para o período 2004-2007 não consta explicitamente recursos para a implementação do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil. Havia apenas previsão orçamentária aprovada para o Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e adolescentes, sendo que esses recursos financeiros foram destinados à realização de

campanhas e projetos de prevenção do abuso e da exploração sexual de crianças e adolescentes, e ao Programa Sentinela, que tinha o objetivo de implantar e implementar, no âmbito da assistência social, centros de referência em todas as regiões do Brasil para desenvolver ações de atendimento psicossocial e jurídico às crianças, adolescentes e às suas famílias, em situação de violência e abuso sexual (LEAL & LEAL, 2005).

Entretanto, no seu compromisso político, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil é um instrumento de garantia e defesa de direitos de crianças e adolescentes. Visa à criação, o fortalecimento e a implementação de um conjunto articulado de ações e metas, fundamentais para assegurar a proteção integral à criança e ao adolescente em situação, ou vulnerável à violência sexual, de acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990. Essas ações devem permitir a intervenção técnica, política e financeira para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, por meio do compartilhamento de responsabilidades, entre o governo e a sociedade civil, com o apoio das agências de cooperação internacional, ONG internacionais e do setor privado (LEAL & LEAL, 2005; LIBÓRIO, 2006).

De acordo com Rocha (2010), os objetivos específicos do Plano Nacional compreendem a realização de investigações científicas, visando compreender, analisar, subsidiar e monitorar o planejamento e a execução das ações de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes; a garantia de atendimento especializado a crianças e adolescentes em situação de violência sexual constatada; promoção de ações de prevenção, articulação e mobilização, visando o fim da violência sexual; fortalecimento do sistema de defesa e responsabilização, bem como do efetivo envolvimento infanto-juvenil nas ações propostas. Para Santos; Neumann & Ippolito (2004), o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência propõe a universalização de um atendimento humano e especializado de crianças e adolescente vítimas de violência e exploração sexual, assim como a responsabilização dos agressores.

Como operacionalização implica, obrigatoriamente, ações articuladas, as diretrizes do Plano Nacional estão estruturadas em seis eixos estratégicos que se comunicam entre si, quais sejam, análise de situação, mobilização e articulação, defesa e responsabilização, atendimento, prevenção e protagonismo juvenil. Cada eixo conta com objetivos, metas, ações e parcerias com prazos determinados.

O eixo “Análise da Situação” objetiva conhecer o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes em todo o país; diagnosticar a situação do enfrentamento da problemática, bem como as condições e a garantia de financiamento do Plano; avaliar e monitorar o Plano, divulgando todos os dados e informações à sociedade civil brasileira.

O eixo “Mobilização e Articulação” visa fortalecer as articulações nacionais, regionais, locais e internacionais pela eliminação da violência sexual, rechaçando o turismo sexual e o tráfico para os mesmos fins; comprometer toda a sociedade civil no enfrentamento dessa problemática; avaliar os impactos e resultados das ações de mobilização.

O eixo “Defesa e Responsabilização” objetiva atualizar a legislação sobre crimes sexuais, combatendo continuamente a impunidade; implantar e implementar os Conselhos Tutelares, o Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência (SIPIA) e as Delegacias especializadas em crimes contra crianças e adolescentes; disponibilizar serviços de notificação; capacitar os profissionais da área jurídico-policia.

O eixo “Atendimento” visa garantir e efetuar o atendimento especializado às crianças e aos adolescentes em situação de violência sexual, e às suas famílias, por profissionais especializados e capacitados para atuação em rede.

O eixo “Prevenção” tem como finalidade assegurar ações preventivas de caráter educativo contra a violência sexual, possibilitando que crianças e adolescentes, agentes da garantia de proteção integral (educação, saúde, assistência, justiça, etc.), bem como familiares e toda a comunidade sejam educados/as para o fortalecimento de defesa e proteção às crianças e adolescentes.

O eixo “Protagonismo Infanto-Juvenil” busca promover a participação ativa de crianças e adolescentes pela defesa de seus direitos através da realização de ações a nível municipal, e comprometê-los/as com o monitoramento da execução do Plano Nacional (CASTANHA, 2008b; cf. SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004).

A partir da adoção do Plano Nacional, muitas ações já existentes foram fortalecidas e estendidas, e as novas ações passaram a ser implementadas, num processo que buscou envolver todas as esferas de Estado nos diferentes eixos estratégicos (CASTANHA, 2008b).

Para Santos & Ippolito (2009), a implementação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil vem exigindo do governo brasileiro e da sociedade civil um trabalho intensivo no sentido de desenvolver estratégias preventivas, capacitar agentes sociais, executar programas de atendimento educacional e psicossocial, requerer a ação especializada das polícias na área de proteção ao segmento infanto-juvenil, regulamentar leis específicas e criar varas especializadas em crimes contra crianças e adolescentes.

Segundo Faleiros & Faleiros (2001), a eliminação da violência sexual deve ocorrer através de ações articuladas de prevenção, de atenção, de responsabilização e de defesa de direitos, na perspectiva do paradigma civilizatório dos direitos humanos, como é claramente expresso no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil.

Silva (2009) enfatiza que é preciso que as diferentes ações de enfrentamento sejam simultâneas e complementares, que os diferentes serviços sejam efetivamente disponibilizados e que todos os atores constituam uma rede eficiente de proteção. Com efeito, os Planos de Enfrentamento (nacional, estadual e municipal) devem ser implementados para viabilizar o desenvolvimento de políticas públicas necessárias ao enfrentamento dessa violação de direitos.

Para Leal (2002), o sentido da realização de ações articuladas é o de reinventar novas relações democráticas no âmbito das lutas sociais:

Tendo como estratégia respeitar as especificidades das diferentes expressões sociais, elevando, por outro lado, as mesmas, ao estatuto das grandes discussões macro-sociais, visando uma articulação de programas, projetos e ações, com a finalidade de potencializar os recursos humanos e financeiros para o enfrentamento interdisciplinar, multitemático e intersetorial (LEAL, 2002, p. 211).

Segundo Leal & Leal (2005), para que as ações tenham um real impacto na vida das crianças, adolescentes e suas famílias, deve ser prioritário observar três condições fundamentais:

- Uma efetiva municipalização do atendimento, entendendo a descentralização como um processo em que há transferência de poderes, recursos e responsabilidades de forma pactuada entre a União, Estados e Municípios;
- A integração de políticas sociais e econômicas a fim de se identificarem e desenvolverem programas com respostas mais adequadas às necessidades da população e com metodologias de intervenção de acordo com os contextos locais para permitir avaliação de indicadores de impacto;
- A condução de uma agenda comum, elaborada entre os diferentes setores – governamentais, organizações sociais, terceiro setor, setor privado e a cooperação internacional – como o objetivo consolidar e universalizar um tratamento humano e especializado à questão da violência sexual contra criança e adolescente (LEAL & LEAL, 2005, p. 121-122).

As competências da escola estabelecidas pelo Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil situam-se no eixo prevenção, estando a instituição escolar presente em três dos objetivos deste eixo. Nos demais eixos é possível identificar ações que tangenciam a escola, ou seja, cabe à escola um papel auxiliar, somente apoiando as iniciativas de outras instituições.

No eixo *defesa e responsabilização*, ao plano compete disponibilizar e integrar os serviços de notificação de situações de risco e de violência sexual contra crianças e adolescentes, divulgando permanentemente os serviços de notificação, por todos os meios de comunicação (mídia, cartazes, folder). À escola assegura-se o papel de notificação dos casos suspeitos ou confirmados. O sexto objetivo desse eixo visa à formação de recursos humanos na área de defesa e responsabilização para lidar com as diversas situações de violência sexual de crianças e adolescentes, através da realização de formação continuada de equipes multiprofissionais e de profissionais das áreas de defesa e

responsabilização, dentre as quais se destaca a área de educação, para intervir adequadamente nas diversas situações de violência sexual contra crianças e adolescentes. Especificamente compete ao setor educação (educação básica e ensino superior) a inclusão nos currículos de “disciplina” obrigatória sobre os direitos da criança e do adolescente e sobre violência sexual.

No eixo *atendimento*, em seu primeiro objetivo, a escola figura como um espaço de inclusão social que deve procurar a garantia de proteção integral com prioridade absoluta às crianças e aos adolescentes em situação de violência sexual. Os indicadores para a verificação das escolas inclusivas referem-se à proporção de municípios que incluíram o tema violência sexual nos currículos escolares, bem como as taxas de evasão escolar e de distorção série-idade (defasagem) de crianças e adolescentes atendidos nos Programas de Enfrentamento à Violência Sexual.

No eixo *protagonismo infanto-juvenil*, seu primeiro objetivo prioriza a participação ativa de crianças e adolescentes em espaços de garantia de seus direitos, tais como programas de defesa, prevenção e atendimento. Aos gestores e executores do Plano Nacional cabe a divulgação nas escolas dos serviços de notificação e atendimento a crianças e adolescentes em situação ou risco de violência sexual. Nesse eixo, a escola deve estimular a formação de grêmios estudantis em toda a rede escolar. À escola também compete a realização de cursos de formação de crianças e adolescentes para atuarem como agentes de direitos em âmbito local.

Entretanto, o eixo em que a escola pode exercer um papel protagônico é o da prevenção. Neste eixo, o primeiro objetivo consiste em educar crianças e adolescentes sobre seus direitos, visando ao fortalecimento da sua auto-estima e à defesa contra a violência sexual. Compete à escola a inclusão de conteúdos sobre os direitos da criança e do adolescente (Estatuto da Criança e do Adolescente) e sobre a prevenção à violência sexual nos currículos escolares e/ou no projeto político-pedagógico, implementando o tema transversal *orientação sexual* dos parâmetros curriculares nacionais, em toda a rede de ensino e em todos os níveis. Em relação à primeira atribuição da escola neste eixo, através da Lei Nº 11.525/2007, a escola de ensino fundamental ficou obrigada a incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei 8.069/1990. Para tanto, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade pela produção e distribuição de material didático adequado. Em relação aos temas transversais, o Ministério da Educação já fez divulgação no âmbito escolar através da política dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com diversas ações de formação, dentre as quais se destaca os Parâmetros em Ação.

O segundo objetivo versa sobre a urgência de se enfrentar os fatores de risco da violência sexual. Nesse enfrentamento, é indispensável garantir prioridade absoluta ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar a todas as crianças e adolescentes.

Por fim, o terceiro objetivo trata da formação dos operadores de políticas públicas atuantes nas instituições que prestam serviço público imbuídos das funções de prevenção e proteção contra a violência sexual. Nesse aspecto, o objetivo do Plano Nacional é informar, orientar e capacitar os diferentes atores envolvidos a respeito da prevenção à violência sexual. No que tange à escola, ressalta-se a imperiosa capacitação dos profissionais de educação, delineando como meta inicial a realização de cursos à distância, adaptados a diferentes públicos e realidades.

No ano de 2007, foi realizado o I Encontro de Executores do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil com o propósito de iniciar a avaliação do Plano Nacional de Enfrentamento. Em relação aos resultados dessa avaliação, apresentaremos apenas os que tocam à instituição escolar, foco da presente discussão. Os destaques apresentados situam-se nos eixos defesa e responsabilização, prevenção e protagonismo infanto-juvenil.

No eixo *defesa e responsabilização*, a fragilidade identificada refere-se ao serviço de notificação e gerenciamento de dados. Propõem que o serviço seja reajustado de forma a atingir a escola e o sistema de saúde quanto à notificação e denúncia em casos de violência e violação de direitos (CASTANHA, 2008b).

No eixo *prevenção*, os avaliadores identificam a resistência de gestores/as em conceber o currículo escolar como espaço privilegiado de formação para a diversidade, e a dificuldade de se assegurar a educação para a sexualidade no currículo escolar, fatores esses que contribuem para fragilizar o Plano Nacional. Por outro lado, ressaltam como aspecto a ser afirmado a potencialidade da escola como lugar central da ação de prevenção, na medida em que se relaciona com todos os atores locais existentes. Para isso, buscando reafirmar essa positividade, propõem a elaboração pela escola de metodologias e materiais preventivos, o reconhecimento e legitimação pelo poder público da escola como espaço de prevenção, bem como a realização de ações de enfrentamento da violência sexual em todas as escolas, públicas e privadas, superando a discriminação de classes e os preconceitos (CASTANHA, 2008b).

No eixo *protagonismo juvenil*, identificam como fragilidade o objetivo que trata apenas da formação de grêmios. Propõem que a constituição de grêmios estudantis da rede escolar de ensino, bem como os demais movimentos infanto-juvenis, estimulem também a participação de crianças, adolescentes e jovens no enfrentamento da violência sexual (CASTANHA, 2008b).

De um modo geral, Castanha (2008a) considera que o referencial do Plano Nacional é pouco utilizado como matriz teórico-metodológica na elaboração das políticas e dos programas governamentais para formar o sistema de responsabilização dos acusados de crimes sexuais contra criança e adolescente e construir a rede de proteção social para pessoas vitimizadas pela violência sexual.

Para Moura et al (2008), muitas ações previstas pelo Plano Nacional não saíram do papel. Aponta que um dos principais erros foi não ter estimado os custos orçamentários das iniciativas, sendo hoje um entrave para sua completa realização.

Para Mário Volpi, oficial de projetos do Unicef, em linhas gerais, **o plano nacional** é muito bom, mas **precisa entrar em total implementação**. “Temos que fazer o teste prático, pois é a execução de suas diferentes linhas que vai definir se ele abrange tudo o que é necessário. Existem abordagens interessantes sobre saúde, turismo e responsabilização dos agressores, mas é preciso que se consiga articular outras áreas, o que não foi feito até hoje”, opina. E o que falta para a gestão do enfrentamento?

Especialistas indicam a **ausência de políticas integradas**. “Não se combate a exploração sexual com um programa no campo de saúde ou da assistência. Os governos precisam de planos que de fato integrem as diversas áreas, como segurança, assistência social, educação, cultura, esporte, turismo, transportes, agricultura, forças armadas. Quando uma ação chega a um município, não pode chegar isolada. A importância do plano está em sua visão e em sua estratégia de integralidade” defende Volpi (ANDI, 2006, p. 124, grifos nossos).

Apesar de a avaliação do Plano Nacional ter verificado a presença de fragilidades nos diversos eixos temáticos, bem como a ausência de orçamento para garantir sua exequibilidade, avanços também podem ser verificados, graças à intensa mobilização, trabalho e luta da sociedade civil organizada e de algumas ações governamentais. Nesse sentido, apresentaremos a seguir os avanços do Plano Nacional de um modo geral, para nos concentrarmos especificamente no eixo *prevenção*, no qual mudanças no setor educação são verificadas.

De acordo com o Relatório do Monitoramento 2003-2004 do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, os avanços registrados são:

- O atendimento psicossocial e jurídico tem significado para as crianças, os adolescentes e as famílias atendidas, elevação da auto-estima; inclusão em outras políticas públicas (saúde, educação, trabalho, moradia e programas de complementação de renda entre outros);
- implementação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil, especialmente os eixos: atendimento, prevenção, articulação/mobilização e protagonismo juvenil;
- mapeamento inicial dos pontos de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes nos municípios;
- agendamento e garantia de maior visibilidade para a temática da violência sexual nos municípios que está presente;
- tem contribuído efetivamente para a construção dos Planos Municipais de Enfrentamento à Violência Sexual, bem como a potencialização, a sensibilização e a mobilização das áreas governamentais e da sociedade civil;
- aumento do número de denúncias dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes;
- potencialização das redes locais de atendimento às crianças, aos adolescentes e famílias vítimas de violência sexual (CASTANHA, 2007, p. 13).

Um dos maiores avanços do Plano Nacional foi pensar o combate à violência sexual a partir de várias ações interligadas, levando em conta tanto os aspectos preventivos e de atendimento

às vítimas e suas famílias, quanto a necessidade de melhorar os mecanismos de punição dos agressores (com aprimoramento do funcionamento da polícia e da Justiça e sugestões de mudanças na legislação) e as políticas públicas de enfrentamento do fenômeno. Além disso, a implementação inicial do Plano alertou para a importância de se colocar os jovens no centro da formulação de todas as ações voltadas para o combate ao problema, com o eixo do protagonismo infanto-juvenil (MOURA et al, 2008).

Desde a adoção do Plano Nacional, foram registradas conquistas significativas:

A instituição do Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes e da Comissão Intersetorial do governo federal; o fortalecimento das redes locais/estaduais; a realização de campanhas de sensibilização permanentes e periódicas; a adesão de um número crescente de organizações públicas e privadas ao enfrentamento da violência sexual; a visita do Relator Especial das Nações Unidas para analisar a questão de venda, prostituição infantil e utilização de crianças na pornografia; a adoção da experiência de Códigos de Conduta contra a Exploração Sexual por diferentes segmentos econômicos (turismo, transporte etc.); e, ainda, a criação e instalação, mesmo que em poucos estados, de delegacias e Varas Criminais especializadas em crimes contra crianças e adolescentes (CASTANHA, 2008b, p. 9).

No processo de monitoramento do Plano Nacional, no eixo *prevenção* foram identificadas várias ações em curso, dentre as quais salientam-se a elaboração e publicação do “Guia Escolar: Métodos de identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes”; a realização do projeto-piloto que objetivou a capacitação da comunidade escolar no enfrentamento da violência sexual e para a implementação do Guia Escolar; construção e aplicação da Matriz Pedagógica de Capacitação dos atores sociais e do Sistema de Garantia de Direitos, com a capacitação de 1365 operadores/as das redes locais em seis estados que estão inseridos no Programa de Ações Integradas Referenciais (PAIR); implantação do sistema de notificação de casos de violência sexual no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS); e criação em 2004 do programa “Escola que Protege”, iniciativa do Ministério da Educação situado no âmbito das ações do PAIR (CASTANHA, 2008b).

Castanha (2008a) chama a atenção para a questão da capacitação com vistas a prevenir as formas de violência sexual. Se por um lado o Plano avançou com a capacitação de uma parcela dos operadores das políticas públicas, por outro lado, a participação/formação de crianças e adolescentes através do chamado protagonismo infanto-juvenil não apresentou mudanças significativas. Em relação ao direito à participação de crianças e adolescentes nessa luta, o desafio consiste em vencer a visão adultocêntrica prevalecente na família, nas organizações da sociedade civil e nos/as operadores/as do Plano Nacional, na qual uma ação geralmente deve voltar-se *para* a criança e nunca ser realizada *com* ela.

A maioria das ações consideradas do campo da prevenção está voltada para a capacitação de operadores/as de direito e de políticas sociais, com o objetivo de compreender o fenômeno da violência sexual e atuar sobre ele – **o que é muito positivo, mas não suficiente**. Para a prevenção, há necessidade de empoderamento de crianças e adolescentes, para que possam conhecer, defender e exercer de forma segura e protegida a sua sexualidade. De outra maneira, podemos dizer que a prevenção da violência sexual demanda um programa devidamente estruturado de EDUCAÇÃO SEXUAL, no âmbito, pelo menos, dos setores de educação e saúde (CASTANHA, 2008b, p. 11, grifos nossos).

Para a revisão e re-elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento, é consenso de que atua como mecanismo de eficácia a organização e empoderamento das redes de promoção de direitos, de cidadania, de reparação de danos e de inclusão social; capacitação para os/as operadores/as de direitos e das redes de proteção; campanhas de mobilização social e ações educativas e preventivas (CASTANHA, 2008b). Como se pode depreender, as finalidades de caráter educativo nos consensos firmados evidenciam a força dos processos formativos.

Em suma, o Plano aponta para a criação, fortalecimento e implementação de um conjunto articulado de ações e metas fundamentais para assegurar a proteção integral da criança e do adolescente em situação ou risco de violência sexual. Uma das ações decorrentes da implementação do Plano Nacional foi a criação do PAIR (ROCHA, 2010). É justamente sobre o PAIR que se tratará a seguir.

3.2.2. Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR)

Como referenciamos anteriormente, nas duas últimas décadas (1990-2010), o governo brasileiro vem envidando esforços para modificar substancialmente a situação da infância e adolescência através da criação de políticas públicas no país. Uma dessas iniciativas é o fortalecimento das redes públicas no enfrentamento de graves problemas macro-sociais, entre os quais se destaca a violência sexual infanto-juvenil. É no âmbito de garantia de direitos de crianças e adolescentes que o governo federal criou, desde o ano de 2002, o PAIR – Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – um programa de combate à violência sexual contra crianças e adolescentes (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, s/d).

O PAIR foi elaborado por iniciativa da Secretaria de Estado de Assistência Social – MAS (Ministério da Previdência e Assistência Social³⁰), da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos³¹ – MJ (Ministério da Justiça), bem como da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento

³⁰ Atualmente corresponde ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

³¹ Atualmente ligada à Presidência da República.

Internacional – USAID, como resposta as orientações contidas na Pesquisa Nacional de Tráfico de Mulheres e Adolescentes para fins de Exploração Sexual – PESTRAF (KASSAR et al, 2004).

O artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente corresponde ao marco conceitual do PAIR. Esse artigo prescreve que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 2006b, p. 3).

Para Kassar *et al* (2004) e Costa *et al* (2010), a principal característica do PAIR se assenta em uma agenda comum de trabalho, entre Governos, Sociedade Civil e Organismos Internacionais, visando o desenvolvimento de ações integradas de prevenção e atendimento a crianças e adolescentes vulneráveis ou vítimas da exploração sexual. Sua concepção de cidadania da criança e do adolescente pressupõe a atuação de um conjunto articulado de políticas, programas e serviços, formando uma *rede de proteção e atenção integral* (proteção aos seus direitos e atenção às suas necessidades básicas). Nesse sentido, a complexidade do enfrentamento a problemas sociais complexos como a violência sexual infanto-juvenil necessita de uma equipe multidisciplinar como as compostas pelo PAIR (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, s/d).

O objetivo central do PAIR reside na integração de políticas públicas e no desenvolvimento de metodologias adequadas para enfrentar a violência sexual contra criança e adolescente no Brasil (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, s/d). As metodologias são elaboradas na perspectiva de serem estendidas para outras regiões brasileiras, a partir de ações referenciais de organização, fortalecimento e integração dos serviços locais, possibilitando a construção de uma Política Municipal de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, assegurada a participação social na construção dos processos (BRASIL, 2006b).

Suas metas estratégicas são: criar e/ou fortalecer redes de atendimento, prevenção, proteção e defesa jurídica de crianças e adolescentes vítimas da exploração sexual comercial e tráfico para esses fins; despertar uma consciência da sociedade e dos formadores de opinião sobre o direito de desenvolvimento de uma sexualidade segura e saudável por parte de crianças e adolescentes.

Em relação à sua abrangência, o PAIR foi implantado, inicialmente, nos seguintes municípios: Região Norte: Pacaraima – RR, Manaus – AM, Rio Branco – AC; Região Centro-Oeste: Corumbá – MS; Região Nordeste: Feira de Santana – BA e Campina Grande – PB. Esses municípios foram selecionados a partir do cruzamento de informações de pesquisas: a PESTRAF e a PESQUISA AIDS NAS FRONTEIRAS, ambas realizadas com apoio financeiro da USAID. Em 2005, dois novos municípios foram incorporados ao Programa: Belo Horizonte-MG, Fortaleza-CE; e em 2006, São Luís – MA (BRASIL, 2006b). Em 2007-2008, o programa foi expandido para 17 estados brasileiros. Na região norte, apenas o estado do Amapá não fora contemplado. Alguns municípios do Pará a partir de 2007

desenvolveram a metodologia do PAIR. São eles: Belterra, Salvaterra, Santarém, Trairão (até 20.000 habitantes); Alenquer, Breves, Marituba, Novo Progresso, Rurópolis e Soure (até 100.000 habitantes); Altamira, Ananindeua, Belém, Itaituba, Portel e Marabá (mais e 100.000 habitantes)³².

Uma das principais causas da ampliação da abrangência refere-se ao impacto do Programa nas ações municipais de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil verificado pelo Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) – divulgado em 2004. No subitem 3.4.4 do relatório, o TCU recomendou “que a SEDH envie esforços no sentido de buscar recursos e parcerias visando o aumento da abrangência do PAIR, e elabore estudo com vistas a propor a sua inclusão como uma Ação do Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, na oportunidade da próxima revisão do PPA” (BRASIL, 2006b, p. 8).

Dos 932 municípios vulneráveis, a Comissão Intersectorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes priorizou 97 municípios em todo o país, para o desenvolvimento de ações do Governo Federal no enfrentamento ao abuso e à exploração sexual comercial (BRASIL, 2006b).

A Gestão Estratégica do PAIR está a cargo da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ao longo do processo, agregaram-se novos parceiros ao PAIR, destacando-se a participação de outros ministérios e organismos internacionais como: Ministérios da Saúde – através da Política Nacional de Prevenção a Morbimortalidade por Acidentes e Violências, das demais políticas decorrentes, e de todo o suporte da rede do Sistema Único de Saúde para o atendimento a mulheres, crianças e adolescentes em situação de violência; Ministério da Justiça – com reforço ao trabalho de articulação para garantir a responsabilização do agressor e o combate ao tráfico de crianças e de adolescentes para fins de exploração sexual; Ministério da Educação – através de sua política de inclusão educacional, com destaque ao Programa Escola que Protege; Ministério do Turismo – por meio do Programa Turismo Sustentável e Infância; Organização Internacional do Trabalho tem fortalecido e ampliado as ações do PAIR na área de defesa e responsabilização (BRASIL, 2006b).

A referência metodológica do PAIR toma por base os eixos estratégicos do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil. As etapas metodológicas associam-se aos eixos estratégicos nacionais: análise da situação; mobilização e articulação; defesa e responsabilização; atendimento; prevenção; protagonismo infanto-juvenil (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, s/d).

O processo de trabalho envolve a Articulação Político-Institucional, Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), Seminário para Construção do Plano Operativo Local (POL), Criação da Comissão

³² Disponível em <<http://pair.ledes.net/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=658>> Acesso em 25 maio 2011.

do Plano Operativo Local, Capacitação da Rede, Revisão do POL / Pacto com a Sociedade, Assessoria Técnica e, finalmente, o Monitoramento dos Planos Operativos Locais (BRASIL, 2006b).

Dentre as metas voltadas ao fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos e ao Atendimento Integrado, estão as ações de capacitação dos operadores da Rede de Atenção, Defesa e Responsabilização. Para Kassar *et al* (2004), seguindo a lógica do Programa, as ações de capacitação devem constituir-se em Ações Referenciais, construindo uma Matriz Pedagógica que, depois de testada e avaliada, possa tornar-se subsídio para processos de qualificação dos agentes que atuam nos diversos programas e serviços da área. Logicamente que essas ações devem ser vistas como referenciais e nunca como receituário para transplantação de práticas de uma realidade para outra. Contudo, as ações em qualquer caso não deixarão de ser multidisciplinares e diversificadas, considerando que não existe modo convencional e único para combater um problema que se estabelece nas brechas encontradas no financeiro, no social, no cuidado, no desamparo (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, s/d).

Em pesquisa realizada por Costa *et al* (2010), verificou-se que os processos de capacitação foram considerados estratégicos para o desempenho profissional individual dos técnicos (atitudes, participação), assim como articulação da rede de atendimento. As principais dificuldades identificadas foram à falta de recursos financeiros, de capacitação continuada, de participação popular e de apoio das políticas públicas.

Albuquerque & Azevedo (s/d), em pesquisa na qual avaliam as dificuldades da educação jurídica proposta pelo PAIR e seu alcance, propõem uma educação diferenciada, popular e cidadã, integrada aos CEDECA e aos Núcleos de Práticas Jurídicas das Instituições de Ensino Superior do país.

A formação proposta pelo PAIR centra-se na orientação de agentes multiplicadores. Esses agentes podem ser líderes comunitários, profissionais de diversas áreas, ou seja, pessoas comprometidas com a propagação da cidadania entre seus pares.

Para Albuquerque & Azevedo (s/d), a proposta é que se forme uma rede de pessoas comprometidas em reestruturar a sociedade com atitude de inserção de crianças em suas próprias vidas e não que elas sirvam de mercadoria para abastecer mercados crescentes de exploração sexual que tratam crianças pobres como crianças sem futuro e por isso sem valor. Com efeito, urge criar um sentido de responsabilização social na proteção da infância para que isso seja visto como ideal de todos e não somente um assunto relacionado à família e aos profissionais de atendimento de crianças e adolescentes.

Na perspectiva de uma educação popular, Albuquerque e Azevedo (s/d) apresentam uma proposta de intervenção que se espalha para além da formação de agentes multiplicadores,

trabalhando a partir da situação de vulnerabilidade em que se encontra grande parte das crianças e adolescentes brasileiras, com atuação que focaliza principalmente as questões estruturais da sociedade. Sua proposta consiste no desenvolvimento de educação popular cidadã nos bairros e comunidades. Em certa medida, essa proposta assemelha-se aos princípios verificados no Programa Escola de Portas Abertas (governo federal e estadual, SEDUC-PA):

Apenas a título de exemplo, em todo o País os CEDECAs poderiam articular a estruturação física e de pessoal em conjunto com a rede pública de ensino superior, bem como rede privada interessada. Os objetivos propostos pelo PAIR continuariam sendo almejados, entretanto, acrescer-se-ia mais um: o desenvolvimento de educação popular cidadã nos bairros e comunidades em que no Diagnóstico Rápido e Participativo apontou altos índices desse tipo de violência.

A partir da localização a equipe estadual poderia desenvolver trabalhos de educação orientados por documentários, filmes, questionários, workshops, panfletagem e mini-cursos a serem realizados em conjunto com os moradores. Perfazendo essa orientação com certa continuidade, posteriormente iniciar-se-ia o processo de capacitação daqueles interessados da comunidade em multiplicar esse conhecimento e continuar a aplicação da metodologia, tendo o monitoramento pelos assessores estaduais e consultores nacionais.

A elevação da auto-estima familiar por meio desse pacto social popular entre a sociedade e o governo federal seria atingida em certo lapso temporal, podendo até mesmo fomentar mecanismos de geração de renda à comunidade na produção de “produtos” solidários de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil como, por exemplo, brinquedotecas, saraus, ou quaisquer outros meios que influenciem e possibilitem a multiplicação do lúdico e o pertencimento a um espaço em que se pode propiciar à criança e ao adolescente o desenvolvimento regular do vir a Ser com autonomia. (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, s/d, p. 8).

Essa proposta nos alerta que o enfrentamento da violência sexual requer mudanças estruturais na sociedade, ou seja, a realização de cursos de formação auxilia no enfrentamento do problema, mas não tem força para solucioná-lo. Para Kassar et al (2004), enfrentar o problema da violência e da exploração sexual infanto-juvenil requer enfocá-lo como um brutal desrespeito aos direitos humanos, além de refletir sobre as ações no plano de produção material da sociedade e sobre as mudanças no modo de pensar e agir dessa sociedade.

Esse mesmo posicionamento é ratificado por Albuquerque & Azevedo:

A violência contra a criança e o adolescente é facilitada pelas características que as envolvem, quais sejam: fragilidade, ingenuidade, reforçada pela idéia de impunidade que alguns grupos ou pessoas têm quando desafiam não só as leis como a própria sociedade tentando se prevalecer de suas pseudo-superioridades.

O resgate aos valores perdidos em meio a situações de miséria absoluta faz-se urgente por meio de medidas que incluam e restabeleçam nessa família a dignidade perdida. Muito embora a vulnerabilidade a essas agressões não esteja tão-apesas associadas aos hipossuficientes (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, s/d, p. 9).

Na atuação de agentes multiplicadores, Kassar et al (2004) tem constatado que o sistema de garantias e defesa de direitos da criança e do adolescente, com destaque para o Estatuto da

Criança e do Adolescente, são de uma abrangência, complexidade e qualidade que não tem sido plenamente identificados e incorporados nas práticas dos profissionais responsáveis pela implantação e implementação de Políticas Públicas no Brasil. As causas são as mais diversas possíveis, não nos cabendo por ora entrar no mérito dessa discussão. Entretanto, salientamos a importância que tem políticas públicas de caráter formativo que possam chegar diretamente às populações vulneráveis socialmente.

3.2.3. Projeto Escola que Protege: estratégia da política pública de educação para o enfrentamento e prevenção de violências contra crianças e adolescentes

Considerando a escola como um elo fundamental na Rede de Proteção aos direitos da criança e do adolescente, o Ministério da Educação elaborou o Projeto Escola que Protege como forma de garantir a defesa dos direitos de crianças e adolescentes no âmbito escolar. Esse projeto se configura, portanto, como uma estratégia da política pública de educação para o enfrentamento e prevenção de violências contra crianças e adolescentes, por meio de apoio a projetos que visam à formação continuada de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para o contexto escolar (BRASIL, 2008). É implementado desde 2004 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria técnica com o Instituto *Partners of the Americas* e com coordenação local das pró-reitorias de Extensão Universitária das instituições públicas de ensino superior (FRANCISCHINI & SOUZA NETO, 2007).

Os princípios e metas do projeto se assentam na discussão e no debate junto aos sistemas de ensino para que notifiquem e encaminhem as situações de violência identificadas ou vivenciadas na escola, junto às instituições de defesa, responsabilização e atendimento; e na integração e articulação dos sistemas de ensino, dos profissionais da educação e, em especial, dos Conselhos Escolares à Rede de Proteção Integral dos Direitos de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2010a).

O Projeto *Escola que Protege* visa fazer do estabelecimento de ensino um lugar para prevenir, detectar, diagnosticar e encaminhar os casos de violência contra crianças e adolescentes no Brasil, procurando reverter as consequências dessa violência (FALEIROS & FALEIROS, 2007). Com efeito, não poderíamos esquecer a grande importância do acompanhamento por parte dos educadores(as) dos casos de violência envolvendo os alunos no que se refere a seu atendimento e ao processo de responsabilização do vitimizador/agressor em que geralmente a criança está envolvida.

Especificamente, o projeto objetiva formar profissionais para atuar na defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violência física, psicológica, negligência, abandono, abuso

sexual, exploração do trabalho infantil, exploração sexual comercial e tráfico para esses fins, em uma perspectiva preventiva (FALEIROS; FALEIROS, 2006, p. 17 apud FRANCISCHINI & SOUZA NETO, 2007). Em suma, o objetivo do projeto Escola que Protege é prevenir e ajudar a romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2010a).

Para alcançar os objetivos expostos anteriormente, é imprescindível capacitar diretores, coordenadores pedagógicos, professores e demais funcionários de escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental para reconhecer esses sinais e, mais que isso, sejam capazes de uma atuação qualificada em situações de violência. É justamente nesse ponto que se percebe a importância de um projeto articulador da formação de educadores/as da instituição escolar em âmbito nacional, como é o caso do Projeto Escola que Protege.

Para Brito et al (2007), garantindo a formação dos educadores, garante-se também a possibilidade de construção de estratégias para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes de modo a promover no ambiente escolar a prática cotidiana da garantia e da defesa dos direitos da criança e do adolescente.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2010a), os critérios para atendimento de municípios através da realização de formação para educadores são: os que incluírem o tema da promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento e prevenção das violências no seu Programa de Ações Articuladas (PAR); apresentem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou fazem parte da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Também podem ser contemplados aqueles que participam dos seguintes programas: Mais Educação; Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças no Território Brasileiro (PAIR); e Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI).

As formações são realizadas por Instituições públicas de Ensino Superior (IES), estaduais ou federais, através de suas pró-reitorias de extensão. Ou seja, além de o município ser contemplado a partir dos critérios listados anteriormente, as IES devem apresentar projetos de extensão voltados à formação que atendam as exigências normativas do FNDE (Resolução nº 37 de 2008). Nesse caso, os gestores e profissionais de educação interessados em participar do projeto devem procurar as universidades públicas ou as unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com atuação na sua região para verificar se participam do projeto. Aprovado o projeto da Universidade proponente, realizada a formação/curso, ao final do processo, os concluintes devem apresentar projetos de intervenção para o espaço escolar onde atuam (BRASIL, 2010a).

Para Brito et al (2007), as fases do projeto envolvem o mapeamento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente Local, atuação no levantamento da situação de

violência contra crianças e adolescência local, contribuição para estreitar as relações dos Sistemas de Ensino com as redes locais de atenção, defesa e responsabilização; mobilização das escolas que integram o Projeto Escola que Protege para participar da formação e reunir-se periodicamente, fazendo registro em Ata, a fim de elaborar relatório mensal de acompanhamento das ações.

As ações principais e articuladas do projeto *Escola que Protege* consistem na criação de um centro para atender a três finalidades, quais sejam, acolhimento da criança e do adolescente, escola de pais e centro de formação de professores. O centro de acolhimento recebe as vítimas de abuso e exploração sexual; a escola atende aos pais em parceria com os conselhos tutelares, através de palestras sobre temas como Constituição Federal, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Guia Escolar, um livro com finalidades didáticas elaborado pelo MEC e SEDH (LORENZONI, s/d).

O projeto Escola que Protege também estimula a criação de uma Comissão Gestora Local, composta por representantes de várias áreas, como por exemplo: secretarias estadual e municipal de educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), instituição de ensino superior que desenvolve o projeto, Ministério Público, Conselho Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar e secretarias de saúde e de assistência social (BRASIL, 2010a).

Cabe à Comissão Gestora ações como: apoiar a implementação do projeto e atuar de forma articulada aos sistemas de ensino (estadual e municipal); implementar, em conjunto com os sistemas de ensino, o fluxo de comunicação e o acompanhamento dos casos de violência identificados na escola; integrar, mobilizar, articular e fortalecer a Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes; acompanhar e avaliar as ações do projeto; catalisar demandas, propondo encaminhamentos e soluções, quando necessário; analisar dados e informações relativos à implementação do projeto; participar do curso de formação (BRASIL, 2008).

Em relação aos materiais produzidos pelo projeto Escola que Protege, destacamos a produção didática mais expressiva, proposta para o trabalho sistemático dos professores nas instituições públicas de educação básica, qual seja, o *Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*, de autoria de Benedito Rodrigues dos Santos, Marcelo Neumann e Rita Ippolito (2004):

A grande e positiva repercussão da publicação, em 2003, de **O GUIA ESCOLAR: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**, resultou na publicação desta segunda edição, a partir de centenas de pedidos de reedição deste Guia feitos a esta Secretaria, ao Ministério da Educação e às demais instâncias colaboradoras (MIRANDA & GENRO In SANTOS, NEUMANN, IPPOLITO, 2004, p. 9, grifos dos autores).

Em 2004, foram feitos 50 mil exemplares da 2ª edição do Guia Escolar, dos quais 40 mil foram distribuídos pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República aos Conselhos Tutelares nos municípios e 10 mil foram distribuídos pelo MEC. Segundo Lorenzoni (s/d), como a tiragem do guia foi pequena para atender às necessidades das secretarias municipais, o MEC ficou de estudar formas de reproduzi-lo para que cada escola da rede pública pudesse receber pelo menos um exemplar. Até o ano de 2011 nenhum exemplar chegou às escolas do município de Breves-PA.

O Guia Escolar visa ajudar professores, diretores e outros profissionais da educação, pais e alunos a identificar e lidar com os problemas de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Essa é uma das ações primeiras na garantia de efetivação dos direitos infanto-juvenis. Contudo, salienta-se que o trabalho deve ser realizado em parceria pelo governo federal com as secretarias municipais de educação, atuando em articulação às demais instituições da Rede de Proteção, Atendimento e Responsabilização (LORENZONI, s/d).

O Guia foi estruturado de acordo com as três modalidades de prevenção de maus-tratos sugeridas pela Organização Mundial da Saúde, das Nações Unidas: primária, que é preventiva; secundária, que visa à identificação precoce de crianças em situação de risco; e terciária, que pretende promover o acompanhamento integral da vítima e do agressor (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004).

São três os eixos de ações, por meio dos quais a escola pode participar da prevenção das ocorrências. O primeiro é informar a comunidade sobre o assunto. O segundo é criar um ambiente que inclua as crianças vistas como “diferentes” por colegas e professores e as que são rejeitadas pelo grupo. O terceiro é um trabalho preventivo com os pais dos alunos, principalmente com as famílias de crianças “em situação de risco” (LORENZONI, s/d).

Todas as partes do Guia foram concebidas para ajudar a escola a preparar um material didático simples, que possa ser utilizado em reuniões de professores, cursos de capacitação, jornadas pedagógicas, reuniões com pais e, sobretudo, em sala de aula. Entre outras iniciativas, a escola pode utilizar seu conteúdo em aulas expositivas, reproduzir partes dele em transparências, fazer cópias ampliadas, criar cartazes feitos a mão ou mesmo buscar patrocínio local para imprimir cartazes e panfletos informativos. São oferecidas também algumas dicas de como repassar o conteúdo de forma didática.

Para os educadores que querem aprofundar-se no tema, foi incluída na parte final do Guia uma bibliografia com os manuais que subsidiaram este trabalho, uma bibliografia geral sobre violência sexual doméstica e exploração sexual de crianças e adolescentes, bem como uma lista de filmes sobre o tema (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004, p. 28, grifos nossos).

O Guia descreve como o educador pode identificar “avisos” de crianças e adolescentes que sofreram ou estão sofrendo abuso sexual ou maus-tratos. O professor deve ficar atento à presença

de lesões físicas, que não se ajustam à causa alegada; ocultação de lesões antigas; hematomas e queimaduras. Deve prestar atenção, ainda, aos indicadores comportamentais do aluno, entre eles, ter medo dos pais; alegar causas pouco viáveis para as lesões; fugas do lar; baixa auto-estima; e desconfiança de contato com adultos. Cabe também ao professor observar as características da família, tais como se ela oculta as lesões da criança ou as justifica de forma não convincente e contraditória; se descreve a criança como má e merecedora de punições; e se culpa a criança pelos problemas do lar (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004).

Contudo, o foco principal de atuação do Projeto Escola que Protege está na formação de educadores(as) da instituição escolar para o enfrentamento das diversas formas de violência, às quais as crianças e adolescentes tem sido vítimas no Brasil, dentre as quais destaca-se a violência sexual como uma das mais nefastas e hediondas.

Contudo, para que o setor educação fosse priorizado como importante defensor na perspectiva da prevenção, necessário se faz conhecer os acontecimentos fundamentais contemporâneos à sua implantação. A partir das observações finais do Comitê dos Direitos da Criança feitas em 2004 sobre os principais entraves, dificuldades e orientações para o Brasil implementar a Convenção sobre os Direitos da Criança, destacou-se a imprescindibilidade e urgência de um plano sistemático para formação e conscientização de profissionais que trabalham com e para crianças. Por isso, em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), através da Resolução nº 112, de 27 de março de 2006, traçou parâmetros consistentes acerca do processo de formação continuada dos integrantes do Sistema de Garantia de Direitos em todos os níveis.

Esses Parâmetros apontam elementos que deverão ser observados e incorporados pelo Projeto *Escola que Protege*, com as devidas compatibilizações. Para Francischini & Souza Neto (2007), é primordial levar em consideração a definição da continuidade e a progressividade do processo formativo, sempre objetivando o aprofundamento dos conteúdos, respeitadas e incorporadas as realidades, especificidades e diversidades regionais, possibilitando uma visão crítica da realidade e contextualização sócio-político-econômica do fenômeno da violência, com o intuito de qualificar as intervenções dos/as educadores/as, não apenas para identificar e providenciar respostas para as variadas situações de violências, mas sobretudo para facultar a construção de uma consciência crítica e provocar o compromisso como a proteção integral de crianças e adolescentes.

O projeto *Escola que Protege* soma-se às demais iniciativas no sentido de garantia de proteção principalmente contra a violação dos direitos de crianças e adolescentes, estabelecidos no ECA e reflete a recomendação 101 do Relatório da ONU que afirma:

AUMENTAR LA CAPACIDAD DE TODOS LOS QUE TRABAJAN CON Y PARA LOS NIÑOS
 101. Recomendando que se aumente la capacidad de todos los que trabajan con y para los niños a fin de contribuir a eliminar toda la violencia contra ellos. Se debería proporcionar capacitación inicial y en el servicio que imparta conocimientos y respeto de los derechos de los niños. Los Estados deberían invertir en programas sistemáticos de educación y capacitación para profesionales y no profesionales que trabajan con o para los niños y las familias a fin de prevenir, detectar y responder a la violencia contra los niños. Se deberían formular y aplicar códigos de conducta y normas de comportamiento claras que incorporen la prohibición y el rechazo de todas las formas de violencia (ONU, 2006, p. 29).

No ano de 2006, estabeleceu-se como prioridade básica a formação de professores e demais profissionais envolvidos com a educação para atuarem como aliados na garantia dos direitos de crianças e adolescentes (FALEIROS & FALEIROS, 2007).

O projeto-piloto foi desenvolvido em Recife (PE), Fortaleza (CE) e Belém (PA) pela ONG Hathor, de Porto Alegre (RS). O MEC decidiu iniciar a experiência da *Escola que Protege* em Recife e Fortaleza, porque essas capitais tinham altos índices de exploração sexual de crianças e adolescentes provocados pelo turismo sexual e, em Belém, porque as atividades portuárias são indutoras de tal exploração (LORENZONI, s/d).

A formação proposta se concretizou por meio de um curso de educação à distância, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina, seguido de uma etapa presencial, realizada em todas as regiões do Brasil por Universidades Federais e Estaduais.

No módulo à distância, além do kit didático – livro texto e vídeo-aula em VHS –, os professores tiveram acesso a cinco sessões de teleconferência. Puderam contar, ainda, com um sistema de acompanhamento, através de telefones, com a participação de tutores e monitores qualificados para esse propósito pela UFSC, e com um ambiente virtual de aprendizagem (FRANCISCHINI & SOUZA NETO, 2007).

Já no módulo presencial, realizou-se o “Curso Formação de Educadores: subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes” (FALEIROS & FALEIROS, 2007, p. 6).

O conteúdo da formação realizada na Paraíba consistiu nos seguintes temas:

Manifestações da Violência, Os Prejuízos causados com o Trabalho Precoce, O Estatuto da Criança e do Adolescente ECA e o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente; Comissão Gestora do Projeto Escola que Protege – objetivo, estrutura e funcionamento; Violência Contra a Criança e o adolescente: Aspectos comportamentais, psicológicos e legais Violência doméstica, Trabalho infantil, Violência sexual; Plano Municipal de Enfretamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes; Políticas Locais de Atendimento aos direitos da criança e adolescente: Programas da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de João Pessoa, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano, Secretaria de Desenvolvimento Social de João Pessoa e Secretaria de Saúde de João Pessoa; A Importância da Articulação da Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente; Ações locais de prevenção e enfrentamento à violência contra a Criança e o Adolescente Eixo da Promoção, Defesa e

Controle no Sistema de Garantia de Direitos; Exibição/debate Filme “Anjos do Sol”; Ações locais de atendimento à Criança e ao Adolescente – Área da Saúde; **A importância da escola na construção da cidadania das crianças e adolescentes/ Papel da escola no enfrentamento da violência**; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – Educação Básica (BRITO et al, 2007, p. 3, grifos nossos).

O conteúdo da formação em Breves-PA (2008-2009), formação essa realizada pela Universidade Federal do Pará, consistiu nos seguintes temas:

VIOÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: 1. Infância e Adolescência: desvendando conceitos e construindo a história; 2. Protagonismo juvenil; 3. Equidade na infância e na adolescência brasileira; 4. Violência sexual contra crianças e adolescentes: marcos conceituais; 5. Enfrentamento ao abuso e exploração sexual; 6. Abuso sexual de crianças e adolescentes na Amazônia; 7. Agressor sexual; 8. Pedofilia e pornografia infantil. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: 1. Direitos Humanos: sua origem e natureza. 1.1. O que são os Direitos Humanos. 1.2. O fundamento dos Direitos Humanos. 1.3. A construção do sujeito de Direitos. 1.4. Ética, Educação e Direitos Humanos. 3. A trajetória histórica dos Direitos Humanos. 3.1. História conceitual dos Direitos Humanos. 3.2. História social dos Direitos Humanos no Brasil. 4. Direitos Humanos e Memórias. 4.1. Memória e esquecimento. 4.2. Memória e identidades. 4.3. Acesso à informação. 5. Direitos Humanos: Compromisso social e coletivo (UFPA, 2009)³³.

Os resultados verificados na fase do projeto-piloto em 2006 apontam que o Projeto Escola que Protege atingiu 403 escolas, 4340 famílias e capacitou 1540 professores/as. No mesmo ano, esse projeto continuou investindo na formação continuada dos professores/as, e por meio de 20 instituições de ensino superior (IES), alcançou 84 cidades em 18 unidades federadas, formando 4500 educadores/as, em módulos presenciais e a distância, beneficiando cerca de 800 escolas (BRASIL, 2008).

Em 2007, o Ministério da Educação descentralizou recursos para 22 universidades públicas (federais e estaduais), dentre as quais a Universidade Federal do Pará. Em 2009, foram 20 universidades. A meta mínima de formação foi de 700 profissionais por instituição apoiada, perfazendo um total de 15400 pessoas atingidas (BRASIL, 2008).

Para Brito et al (2007), os resultados preliminares da formação proposta e realizada pela UFSC e UFPB em 2006 em João Pessoa-PB indicam que a formação de profissionais contribuiu para:

Construção, reconstrução e ampliação de conhecimentos sobre a temática; o entendimento do funcionamento das instituições governamentais e não governamentais que compõem a Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente; o papel dos educadores/as e da escola na formação das crianças e adolescentes e na defesa dos seus Direitos; sensibilização dos participantes para a não omissão diante da realidade da violência; intercâmbio de experiências/conhecimentos e atuação conjunta; nova visão sobre a questão em estudo e sobre o papel da atuação profissional junto à rede; desenvolvimento de projetos

³³ Essa relação de conteúdos foi obtida em 2009 junto aos ministrantes do curso através da disponibilização dos slides utilizados nas formações/oficinas.

para a prevenção da violência nas escolas; conhecimento sobre o ECA, leis e órgãos que atuam na defesa dos direitos de crianças e adolescentes; mapeamento da rede e levantamento da situação de violência nas escolas (BRITO et al, 2007, p. 1).

A mesma autora identifica as dificuldades encontradas na implementação do projeto, dentre as quais destaca o retardamento no envio da Lista dos Aprovados no Módulo à Distância; atraso no encaminhamento do Material Instrucional para os cursistas; frequência baixa dos alunos na modalidade presencial, muitas vezes justificadas pela falta de apoio dos gestores e sobrecarga de trabalho para os professores (muitas vezes havia coincidência entre as atividades da escola e as do Projeto); a escassez de materiais de consumo; recursos financeiros disponibilizados com atraso; com relação à Comissão Gestora Local, pouca participação de alguns membros, principalmente da representação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRITO et al, 2007).

Em uma avaliação preliminar feita pela coordenação do módulo à distância divulgadas em agosto [de 2006], em Brasília, na reunião dos Coordenadores, foram observados vários problemas, que necessitam ser revistos caso haja continuidade do Projeto, dentre os quais destacamos: frequência entre 30 a 40% de educadores nas transmissões das teleconferências; comunicação não eficiente entre coordenação do módulo à distância e os representantes das Secretarias de Educação e/ou entre os monitores/tutores e os educadores; dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos mínimos para o andamento do curso, não recebimento do material do curso em tempo hábil, divulgação e inscrição ineficientes (FRANCISCHINI & SOUZA NETO, 2007, p. 4).

Em Breves-PA, o curso foi realizado pela UFPA em duas etapas. Em 2008, tratou-se sobre o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Em 2009, foram abordados temas relacionados à educação em direitos humanos. Nesta fase, diversos projetos de intervenção no âmbito escolar foram elaborados pelos participantes. Contudo, os projetos não saíram do papel. Para coordenadores pedagógicos e professores participantes, os projetos não foram efetivados devido à falta de recursos financeiros para sua implementação. Os professores também sentiram-se abandonados pela coordenação do projeto, que deveria dar o suporte para a efetivação das ações, se não no âmbito financeiro, mas no técnico.

Dentre os aspectos negativos, Francischini & Souza Neto (2007) destacam a precariedade das comunicações entre as Secretarias de Educação e os Professores no módulo à distância, bem como a limitação do número de escolas e de professores participantes. Ademais, os educadores participantes da formação demandaram a continuidade do curso em dois sentidos: ampliação do conteúdo e, conseqüentemente, da carga horária, e ampliação da abrangência de escolas e educadores na realização de oficinas.

3.3. A PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BREVES NO ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Apresentaremos a seguir as ações das escolas de ensino fundamental, bem como seus motivos e resultados, que evidenciam sua participação no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes, procurando evidenciar o processo de denúncia e notificação dos casos ou suspeitas de casos relacionados a seus alunos.

Antes de apresentarmos as ações desenvolvidas pela escola de ensino fundamental no enfrentamento da exploração sexual, é importante mencionar que os professores tiveram inicialmente um pouco de rejeição em relação à abordagem do tema exploração sexual em seu trabalho pedagógico, porque não se achavam preparados para trabalhar essa temática. Segundo eles, esse não é um tema simples de se trabalhar em aulas ou em projetos com crianças e adolescentes.

“Como a gente vai trabalhar?” [perguntavam os professores]. Vamos buscar parcerias, vamos buscar profissionais para dar uma palestra para vocês. Tem como desenvolver o tema. “Não dá para trabalhar.” [Afirmavam os professores]. Qual é o papel da escola? Não é estar fomentando com a sociedade essas situações, discutindo a exploração? É papel da escola... Quem é o educador aqui? Quem é que está no dia-a-dia com os alunos, não são vocês? Então vocês vão ser capacitados, vamos trazer profissionais que vão conversar com vocês. Na semana da cidadania [evento escolar de menor amplitude realizado em setembro] faremos um teste. Se percebermos que não será possível nós encerramos aí, e procuramos outro tema para ser trabalhado na Mostra Interdisciplinar. Chamamos os palestrantes... Passou a semana da cidadania... [Veio a certeza] Vamos trabalhar o tema exploração sexual infanto-juvenil na Mostra Interdisciplinar (EDUCADOR/A 08).

Nas justificativas docentes sobre suas dificuldades com o desenvolvimento do trabalho com a temática da exploração sexual, constava como motivo crucial a ausência de uma formação que os habilitasse a tratar adequadamente as diversas situações de violência. Para eles, além de formação teórica granjeada nas formações, é também de suma importância a concorrência de conhecimentos relacionados aos processos de intervenção na realidade de violação de direitos que essas situações exigem. Percebe-se clareza dos educadores quanto a um trabalho para além da mera transmissão de conhecimentos dissociados de práticas, próprios de uma educação tradicional. Com efeito, vale bem pouco o professor fornecer informações sobre proteção/prevenção para os discentes e deixá-los sozinhos quando as situações de violência vierem rondá-los.

Além de formação necessária para a escuta ou identificação de um caso de suspeita ou confirmação de violência sexual envolvendo alunos/as, Libório (2005) afirma que muitos educadores procuram não se envolver diretamente nessas situações, pois se sentem inseguros e temerosos.

Nesse sentido, além de formação que possa induzir à solidificação de conhecimentos teóricos e práticos para o educador, emergirá ainda a necessidade de compromisso político deste com

a transformação da realidade, que neste caso implica a garantia de proteção à criança e ao adolescente. Por isso, além dessas condições básicas, outro elemento também é essencial: coragem para lutar. E sobre coragem no campo da educação, ninguém melhor que Paulo Freire para afirmar sua importância:

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (p. 104).

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões (FREIRE, 1967, p. 97).

Depois de referenciar o grande educador brasileiro, não posso me furtar de citar o professor da escola pública que também já alcançou clareza acerca da imprescindibilidade de coragem para ser educador em uma realidade que oprime e violenta grupos excluídos historicamente, como é o caso das crianças e adolescentes no Brasil, desde sempre.

... Não vou dizer que esses resultados se devem apenas ao projeto, mas também à coragem de nossos professores, da gestão escolar, e pulso para levar ao conhecimento das autoridades. Não é interessante você ter apenas o conhecimento da situação, mas ter coragem para fazer o enfrentamento, seja com a família, seja com outra pessoa; para chegar e combater a situação. Percebemos que há um tempo a pessoa [professor] tinha o conhecimento da coisa, mas não tinha essa coragem de ir lá para o enfrentamento, que fosse perante a justiça ou perante a própria família. [Ele] acabava sendo omissos, [e de certa forma] conivente (EDUCADOR/A 01).

Destarte, assumindo com coragem os desafios que a realidade de enfrentamento requer, os educadores partiram para o embate no nível da prática pedagógica escolar. Nessa perspectiva, as ações escolares verificadas no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes tem um caráter curricular e são desenvolvidas em sala de aula e no âmbito da coletividade escolar, privilegiando-se este último.

Como o plano de curso tradicional das escolas, pela sua natureza, não permite a realização de ações coletivas, apenas possibilita ação individual, fragmentária, de curto alcance e pouca repercussão, as ações coletivas demandaram a realização de projetos de ensino-aprendizagem. De um modo geral, os educadores elegeram o âmbito curricular como um espaço de luta.

Nesse sentido, o tema exploração sexual de crianças e adolescentes foi incluído explicitamente no currículo escolar como conteúdo disciplinar ou como tema transversal. Por um lado, houve a realização na Escola “B” de eventos pedagógicos de âmbito escolar/coletivo localizados no

ano de 2008: realização no início de setembro de evento denominado Semana da Cidadania no qual foi abordado o tema exploração sexual; no desfile de 7 de setembro, essa escola levou para a avenida um pelotão de alunos com faixas, sensibilizando a sociedade brevense sobre a questão da exploração sexual no município de Breves; houve também uma exposição de trabalhos interdisciplinares elaborados pelos alunos com a coordenação de docentes sobre a mesma temática. Por outro lado, há um projeto de ensino-aprendizagem desenvolvido desde 2010 pela Escola “A” que aborda temas como abuso e exploração sexual, envolvendo todos os alunos da escola. A seguir passaremos a análise das ações verificadas nas práticas pedagógicas das escolas pesquisadas.

A primeira ação de enfrentamento identificada no âmbito escolar foi a inserção do tema exploração sexual no plano de curso da escola, juntamente com a inclusão de outros temas transversais, tais como drogas e gravidez na adolescência. Nessa perspectiva, há professores que trabalham os temas transversais sempre fazendo relação com a questão da exploração sexual de crianças e adolescente, com o trabalho infantil e a questão de gravidez na adolescência (EDUCADOR/A 07). Por essa ação referir-se especificamente à inclusão do tema exploração sexual no currículo da escola de ensino fundamental, será analisada no próximo capítulo.

Por ora, é necessário ressaltar que os educadores concordam que não é possível fazer uma abordagem do tema exploração sexual sem antes entrar na seara das discussões sobre sexualidade humana. Segundo eles, didaticamente é inviável. Por isso, os educadores da Escola “A” procuram abordar a dimensão mais ampla da educação sexual e localizar nela as orientações concernentes à prevenção da exploração e abuso sexual. De forma semelhante, a Escola “B”, no ano de 2006, direcionou seu trabalho pedagógico coletivo para o tema Sexualidade, como se antecipasse a abordagem posterior (2008) de um tema mais complexo como é o da exploração sexual.

Além da abordagem do tema exploração sexual nas aulas, orientada pelos planos de cursos das instituições de educação fundamental, ganham destaque e força, por sua natureza de ação coletiva que se realiza interativamente por todos os sujeitos da escola, os projetos de ensino-aprendizagem. Para Vasconcellos (2000), projetos dessa natureza estão situados em uma concepção dialética de planejamento, visto que a relação conhecimento-realidade é permanentemente visada na prática educacional dos/as educadores/as.

Para Libório (2005) e Castanha (2008b), há necessidade de empoderamento de crianças e adolescentes nas instituições escolares, para que possam conhecer, defender e exercer de forma segura e protegida a sua sexualidade, através da implantação de programas de educação afetivo-sexual. Por isso, os projetos apresentados a seguir, quando propostos e implementados nas escolas de ensino fundamental, revelam esse compromisso com a formação dos discentes.

O projeto de ensino-aprendizagem “Sexualidade sem grilo: escola, família e comunidade contra o abuso sexual de crianças e adolescentes” está sendo realizado pela Escola “A” (1º ao 5º ano) desde o ano de 2010. Este projeto objetivou:

Proporcionar aos educandos o desenvolvimento da consciência crítica para que possam tomar decisões responsáveis acerca de sua sexualidade; identificar as características e transformações que ocorrem na adolescência no seu próprio corpo e no do outro; conhecer o que são doenças sexualmente transmissíveis e sua forma de prevenção; perceber que a iniciação sexual de forma inconseqüente pode acarretar uma gravidez precoce; conhecer os mecanismos de concepção, gravidez, partos e a existência dos métodos contraceptivos; orientar os adolescentes para que tenham uma iniciação sexual responsável, segura e para que fortaleçam sua auto-estima de modo a desenvolver tranquilidade em relação à sexualidade; **esclarecer os alunos sobre atitudes que podem levar ao abuso sexual; prevenir crianças e adolescentes contra o abuso sexual** (BREVES, 2010b, p. 7, grifos nossos).

Apesar de o projeto da escola privilegiar a abordagem do abuso sexual, na prática é possível verificarmos uma preocupação dos educadores em se trabalhar com o enfrentamento da exploração sexual. Porém, o enfrentamento desse tipo de violência pela escola é muito mais complexo por referir-se a uma prática criminosa organizada, enredada por um sistema de pactos entre aliciadores, clientes, família muitas vezes, assim como a própria criança e o adolescente (logicamente estas últimas em situação de desvantagem em relação às situações marcadas pela presença de diferentes formas de exercício do poder – econômico, social, geracional). Posteriormente, faremos uma incursão interpretativa sobre os condicionantes dessas dificuldades enfrentadas pelos educadores.

As atividades didáticas do momento de culminância desse projeto consistiram na realização de aulas expositivas abordando os temas: pré-adolescência, adolescência, gravidez, DST, métodos contraceptivos; exposição de vídeos; realização de palestras por professores e profissionais da secretaria municipal de assistência social para pais/responsáveis e alunos da 4ª série nos dias 25 e 29 de março de 2010, respectivamente; realização de “pesquisas”³⁴ pelos alunos a respeito da sexualidade humana; apresentação de mini-seminários pelos alunos; confecção de jogos sobre a sexualidade humana; exposição de trabalhos em painéis, murais e varais para a comunidade; realização de passeatas informativas pela comunidade no dia 31 de março de 2010 (BREVES, 2010b, p. 8).

O projeto de ensino-aprendizagem “VII Mostra Interdisciplinar – Exploração Sexual Infantil: Como a escola pode intervir nessa realidade?” foi realizado pela Escola “B” (6º ao 9º ano) durante todo o ano de 2008. Esse projeto objetivou:

³⁴ No âmbito do trabalho pedagógico com os projetos de ensino-aprendizagem, as pesquisas escolares dos discentes foram concebidas como busca de informações específicas em fontes orais (pessoas da comunidade onde moram as famílias dos alunos).

Promover no âmbito escolar, a discussão sobre a temática procurando a efetivação de ações de prevenção, que combatam a violência sexual contra crianças e adolescentes; promover palestras, exposições artísticas e culturais (teatro, fantoche, vídeos, pinturas, poesias, literatura de cordel e etc.) para debater ações de prevenção, articulação e mobilização em torno da violência sexual infanto-juvenil envolvendo toda a comunidade escolar; assegurar ações preventivas contra a violência sexual. Possibilitar que as crianças, adolescentes, comunidade escolar e convidados em geral possam refletir de maneira positiva para o fortalecimento no combate do abuso e exploração sexual infanto-juvenil (BREVES, 2008, p. 9).

As atividades didáticas do momento de culminância desse projeto consistiram na apresentação de quatro peças teatrais denominadas: “Exploração sexual: um problema de todos nós”; “Conhecer os meus direitos para ser cidadão”; “Violência não tem idade, tem vítima”; “Exploração sexual infanto-juvenil”; apresentação de slides “A miséria como fator contribuinte para exploração sexual comercial”; sessão de vídeo intitulado “Exploração sexual infantil: como a escola pode intervir nessa realidade”; e realização de palestra ministrada pela assistente social Núbia Matos.

Para a realização dos projetos de ensino-aprendizagem, as escolas solicitaram a colaboração dos profissionais especializados das secretarias municipais de saúde, assistência social e educação, e do Conselho Tutelar³⁵, no sentido de trazerem palestras para a informação de educadores, alunos e pais. Essa parceria fortaleceu e estimulou os professores a estarem acompanhando de maneira mais efetiva as possíveis situações de violação de direitos das crianças e dos adolescentes pertencentes ao espaço escolar.

Nos anos de 2008 e 2009, psicólogos da Secretaria de Assistência Social foram a todas as escolas da zona urbana levando informações para os professores estarem observando o comportamento dos alunos, bem como sinais/marcas que a criança poderia apresentar em seu corpo para saber se as crianças estavam sofrendo algum tipo de violência, seja sexual ou física (EDUCADOR/A 01).

Na Escola “B”, por ocasião da realização de Mostra Interdisciplinar, a participação discente na realização dos trabalhos escolares ocorreu através de pesquisa de histórias reais de exploração sexual verificados no município e realização de entrevistas com pessoas que tinham conhecimentos dessas situações (EDUCADOR/A 09).

Na Escola “A”, por sua vez, a participação discente aconteceu em todos os momentos de realização do projeto, englobando atividades como coleta de informações fora do ambiente escolar, apresentação de “mini-seminários”, elaboração de cartazes, produção de redação, criação de paródias,

³⁵ Observando todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa, constatamos apenas essa referência à participação do Conselho Tutelar junto às escolas de ensino fundamental na perspectiva de contribuir com orientações sobre os direitos das crianças e dos adolescentes.

montagem de vídeos e ensaio de peças de teatro, acerca da sexualidade humana de um modo geral com um dos enfoques voltados para prevenção do abuso sexual (EDUCADOR/A 05).

Nas escolas pesquisadas verificou-se que os pais/mães/responsáveis dos alunos geralmente pouco participam da realização dessas atividades escolares.

De um modo geral, as motivações dos projetos de ensino-aprendizagem das escolas relacionam-se principalmente à pressão da mídia e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), reforçadas pelas orientações/determinações oriundas da diretoria de ensino da secretaria municipal de educação. Especificamente, a Escola “B” decidiu realizar em 2008 um grande evento pedagógico motivada pela pressão da mídia sobre a realidade de exploração sexual do município de Breves, a qual desde 2006 é denunciada de forma contundente e ostensiva pelo bispo do Marajó, José Luiz Azcona, através dos meios de comunicação de abrangência nacional.

A Escola “A”, por seu turno, passa a agir a partir de orientação recebida da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (2009-2010). Dessa maneira, seu projeto para a prevenção da gravidez (2005) na adolescência é redirecionado para envolver também a questão da violência sexual, focalizando mais, e não de forma exclusiva, a questão do abuso sexual.

Para os educadores da Escola “B”, o motivo precípua para a realização de seu projeto referiu-se ao fato de o município de Breves estar na mídia devido à questão da exploração sexual, denunciada principalmente pelo bispo do Marajó. Por isso, a escola viu a necessidade de trabalhar o tema, de maneira a esclarecer os alunos sobre o que estava acontecendo, procurando ir além do viés ideológico próprio da mídia, através da realização de sua Mostra Interdisciplinar. “A mídia joga [a informação] da maneira dela. A escola procurou ir além. O que faz essas crianças serem levadas para isso. A gente não mostrou só o que aconteceu [o fato em si], mas o que faz isso acontecer, o que está por trás disso, o que leva uma criança a fazer isso” (EDUCADOR/A 07).

Para Landini (2005), o tema “violência sexual contra crianças e adolescentes” tem recebido grande atenção por parte da mídia, seja a mídia impressa (jornais diários e revistas semanais), seja a televisão, contribuindo para o aumento de visibilidade desses crimes e levando os movimentos sociais a pressionarem com mais ardor para que o problema fosse discutido publicamente. Para a autora, essa participação da mídia revela seu viés ideológico na perspectiva de reafirmar “sua importância, tanto no sentido de denunciar quanto de ‘resolver’ os problemas” (LANDINI, 2005, p. 122). Fazendo um balanço sintético da atuação da mídia, consideramos como positivo a visibilidade dada ao problema da exploração sexual, na perspectiva de conclamar todos para seu enfrentamento. Contudo, atrelado a sua atuação, diversos outros problemas potencializam-se, como a estigmatização de crianças e adolescentes, tema muito bem abordado por Andrade (2001) em sua tese doutoral.

Na origem do projeto de ensino-aprendizagem da Escola “A”, estava a preocupação dos educadores com a ocorrência de gravidez precoce entre suas alunas adolescentes. Face à problemática constatada, os educadores idealizaram em 2005 a construção de um projeto que objetivasse a educação sexual de seus adolescentes de 4ª série como forma de prevenir a gravidez. É somente a partir da conjuntura municipal de 2009 que o projeto foi redirecionado para o enfrentamento do abuso e exploração sexual. Com efeito, essa conjuntura do município foi propícia para que a escola decidisse trabalhar de forma ostensiva pela proteção de crianças e adolescentes. Destaca-se dessa conjuntura quatro fatos principais.

Em primeiro lugar, a atuação da nova gestão municipal traz mudanças nas secretarias municipais. Dentre essas mudanças, verifica-se uma atenção especial dispensada à secretaria municipal de educação (SEMED). Nesta, a nova diretoria de ensino passa a exigir que os currículos das escolas privilegiassem a abordagem dos temas transversais, dentre os quais sexualidade, abuso e exploração sexual.

Em segundo lugar, o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Belém-PA, do Movimento República de Emaús, em parceria com a SEMED, através do projeto denominado “Jepiara”, realizou em 2009 e 2010 diversos encontros formativos acerca do enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes voltados aos diversos sujeitos do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Em relação ao setor educação, participaram coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

Em terceiro lugar, a pedagoga Vanacy Leão do Amaral assumiu a coordenação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, passando a atuar de forma mais próxima junto às escolas de ensino fundamental. Em 2010, por exemplo, ela realizou na Escola “A” uma palestra sobre direitos da criança e do adolescente para os educadores, orientando também sobre a identificação de casos de violência sexual e o processo de notificação ao Conselho Tutelar.

Por fim, o UNICEF passa a atuar no município desde 2008, através da Agenda Criança Amazônia, um termo de cooperação pela proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes do estado do Pará. Como forma de contribuir para a efetividade da Agenda, o UNICEF criou em 2009 o “Selo Unicef Município Aprovado”. Em maio de 2010, a equipe municipal de articulação do Selo UNICEF em parceria com o CMDCA promovem o “I Fórum Comunitário Selo Unicef Município Aprovado” como forma de analisar a situação da infância e da adolescência no município.

Todos esses fatos principais arrolados na análise dessa conjuntura são essenciais para se entender uma mudança de rumos dos currículos das escolas de ensino fundamental. Dentre essas mudanças, o projeto de ensino-aprendizagem da Escola “A”, antes voltado especialmente para a prevenção da gravidez na adolescência, passa a empoderar crianças e adolescentes para a prevenção

do abuso e exploração sexual. Essa mudança de rumos do projeto é justificada pelos educadores da escola. Em relação a essa situação, o relato a seguir é bem ilustrativo:

Nós tomamos conhecimento do papel da escola na prevenção da violência sexual somente no ano de 2010. (...) Até então nós nunca havíamos trabalhado. Suspeitávamos de crianças que sofriam o abuso sexual por conta de determinadas conversas, queixas que ouvíamos dos professores. (...) Nós não tínhamos orientação em relação a como agir enquanto escola, em relação às denúncias, às ações para defender o aluno. No máximo, chamávamos a família para conversar, para averiguar suspeitas. Mas ficava nisso. Geralmente, quando se acionava a família, eles negavam, achavam que estávamos invadindo a privacidade. Acabava ficando nisso... (Entrevistador: Nunca tentaram chegar ao Conselho Tutelar, mesmo com as suspeitas?) Não. Aliás, antes de 2010, nunca acionamos o Conselho Tutelar (EDUCADOR/A 03).

Como apontado anteriormente, os educadores na maioria das vezes tiveram conhecimento de suspeitas de abuso e exploração sexual a partir de sua atuação no contexto escolar. Contudo, muitos consideravam-se não qualificados para intervir, ou mesmo não percebiam como sua essa função. Com efeito, em nível de município de Breves, somente no final da primeira década do século XXI a escola passa a assumir sua função essencialmente política na defesa de crianças e adolescentes. Em decorrência dessa ampliação das funções docentes, pelo menos ressignificação da mesma a partir de uma perspectiva crítica, é possível verificar o esforço docente na denúncia e notificação de casos ou suspeitas de casos de exploração sexual, percebidos a partir do contexto escolar.

Em linhas gerais, no processo de identificação de casos e sua notificação promovidos pelos educadores, verificou-se que a atuação consciente da escola redundou na identificação de casos e suspeitas de caso de violência sexual, como serão sumariados a seguir. Nas condições de uma escola cujo trabalho visa sempre à proteção, a criança geralmente passa a depositar confiança no/a professor/a como aquele que pode intervir para protegê-lo. Em quase todas as situações verificadas de violência sexual, a família reserva para si uma posição de negação dos fatos, agindo a favor da manutenção do silêncio, ou porque se constitui enquanto família abusadora, ou porque depende/se beneficia de disfarçadas situações de exploração sexual das quais participam muitas adolescentes de famílias desfavorecidas social e economicamente. Finalmente, é patente ainda certa inabilidade dos educadores no tratamento das suspeitas de exploração sexual.

Em 2008, uma das escolas pesquisadas teve conhecimento de um caso de exploração sexual de uma aluna. Os sinais de violência sexual foram identificados por um/a professor/a, que comunicou à direção da escola. A atitude da gestão escolar contrariou de forma grotesca o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao posicionar-se pela omissão, justificando não querer “arrumar briga com a família” para preservar a imagem da escola (EDUCADOR/A 01). Por motivos desconhecidos, a família

ficou ciente da situação surgida na escola. Suas atitudes/reação resumiram-se a criticar a escola, o/a professor/a, afirmando ser um desrespeito para com sua criança. O desfecho do episódio não é difícil de imaginar: a sujeição da criança à situação de violência permaneceu inalterada. Em relação a essa situação, os educadores pesquisados apresentaram uma justificativa, afirmando não se ter conhecimento de orientação específica de como a escola deveria proceder na referida situação, mesmo considerando que a publicação do ECA tenha ocorrido em 1990.

Contudo, não desconsideramos aqui a necessidade de permanente qualificação do educador para uma intervenção eficaz. Entretanto, mais que formação, o professor também sentia/sente necessidade do apoio de outras instituições para poder exercer seu mister político de intervenção pedagógica na realidade com a qual lidava cotidianamente, como nos faz refletir o relato seguinte:

Antes, por não termos a formação/orientação, quando chegávamos à família, ficávamos somente no que esta nos dizia. Não falávamos em termos de agir para além dali. Se acontecia o abuso, ele permanecia, continuava acontecendo. (...) Quando começamos a participar [do enfrentamento], a citar os órgãos que podem penalizar o agressor, a família recua no sentido de que as mães têm a mania de querer proteger o agressor, que geralmente é o pai, ou é um tio, ou é alguém que faz parte da família. Hoje, quando chegamos a chamar a família, já estamos cercados de todo um aparato de como agir em relação, para que se investigue, para que o abuso pare. (...) Diferente de antes, nos sentíamos sem parceiros, sem pessoas para poder contar. Porque uma coisa é você saber que a coisa acontece e poder fazer alguma coisa, e outra coisa é você saber que acontece e não saber com quem contar, para quem pedir ajuda. Nós não podemos fazer o trabalho da lei, da justiça. Então, sabemos que devemos recorrer aos órgãos de proteção, que são o Conselho Tutelar, o Conselho de Direitos, porque existem pessoas capacitadas para tomar as providências, para investigar (EDUCADOR/A 03).

Passando por processos formativos, a escola passa a implementar de forma sistemática, consciente e coletiva seu projeto de prevenção da violência sexual, e as crianças são empoderadas para contribuir com a instauração de um processo que vise sua proteção. Por isso, percebe-se que os relatos-denúncias das crianças somente surgem quando estas começam a construir uma concepção sobre o abuso e a exploração sexual mediada pelos professores. Sem essa intervenção pedagógica qualificada, para as crianças e adolescentes é como se essas situações jamais existissem, sendo relegadas apenas ao âmbito de intimidades perversas marcadas pela ocorrência de poderes em situações desiguais. O relato seguinte ilustra a contribuição da intervenção pedagógica verificada no cotidiano dos educadores:

O projeto Sexualidade Sem Grilo é um projeto da escola voltado à orientação sexual. A partir dele a criança aprende a se defender do abuso sexual. Como são séries iniciais, visa principalmente saber identificar quando é abuso e como se defender, e a quem se deve recorrer se estiver sofrendo. Os professores foram orientados pela coordenação a ir às turmas. As crianças que ouviram as orientações perceberam quando a ação do agressor em

relação à criança é um abuso. A partir desse momento, elas começaram a relatar casos para os professores (EDUCADOR/A 03).

Dessa maneira, as denúncias encontram terreno fértil para sua ocorrência, uma vez que as escolas constroem com mais clareza os encaminhamentos para o fluxo dessas situações, tendo em vista sua resolução.

O primeiro caso confirmado e identificado em uma das escolas é denunciado em 2010. Trata-se de um caso de abuso sexual. A identificação do caso parte do relato de uma criança de 10 anos de idade à/o professor/a como resultado da implementação do projeto de ensino-aprendizagem da escola. Na sequência dos acontecimentos, a/o professor/a comunica o caso à gestão escolar, que procura imediatamente ouvir a criança, acionando a partir daí o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Este Conselho se dirigiu à escola para ouvir a criança, encaminhando o caso ao Conselho Tutelar. Em relação à família, como se poderia imaginar, assume a posição de negação da realidade do abuso. Com a intervenção do Conselho Tutelar, a criança, que morava com a avó porque os pais estavam separados, é afastada do agressor/tio, sendo encaminhada para a convivência com o pai, apesar de este resistir à medida sugerida em virtude de ter outra família. Na atualidade, a criança permanece na escola, mas os educadores percebem distúrbios em seu comportamento.

Outro caso de abuso sexual é verificado em outra escola. Ocorreu em 2010 com uma aluna especial de 13 anos que engravidou após ser abusada pelo tio. A escola somente tomou conhecimento porque a mãe da adolescente foi à escola comunicar a situação, como forma de justificar a interrupção da frequência às aulas.

Um caso de exploração sexual também é identificado em 2010. Apesar de ser identificado fora do espaço da escola, o gestor escolar conversou com a família e tomou a frente no processo de notificação encaminhado ao Conselho Tutelar. O agressor era um homem idoso que oferecia dinheiro à saída da escola como forma de seduzir a criança. O caso foi identificado pela mãe da criança, que foi à rede de televisão local fazer a denúncia, dando entrevista veiculada no noticiário local, o que acabou por expor a criança, pois a notícia ganhou repercussão na cidade.

Nesses casos, ressalta-se o papel fundamental desempenhado por diretores e coordenadores pedagógicos fazendo a mediação das situações, interagindo ativamente com crianças, professores, familiares e Conselho Tutelar. Segundo Libório (2005), esses profissionais geralmente inspiram segurança para os professores no momento em que se decide pela denúncia tendo em vista a proteção intransigente da criança e do adolescente.

Feita a apresentação dos ainda poucos casos identificados pela escola, mas ressalta-se que denunciados pela escola, prevalece certa inabilidade dos educadores em relação aos

procedimentos de denúncia de suspeitas de caso de exploração sexual. A princípio, todos os casos, confirmados ou suspeitos, devem ser encaminhados ao Conselho Tutelar, como prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 13.

Aos casos confirmados, deve proceder-se o indiciamento do agressor, a produção de provas, a abertura de inquéritos e processos judiciais devidos. Aos casos suspeitos, esperam-se os procedimentos de investigação e as medidas imediatas de proteção da criança, não competindo ao professor a produção de provas, nem tampouco a investigação para ter certeza, para somente então fazer a notificação. Como a investigação é própria da autoridade competente, ao educador compete salvaguardar a criança e o adolescente, sem ter receio da família.

Ademais, a suspeita deve ser compreendida como um momento necessário de suspensão da situação de violência possível, para ser inquirida, esquadrihada, na busca de conclusões e medidas adequadas daí decorrentes. Espera-se que nesse processo de suspensão da realidade, cesse a violência e se proteja a criança.

Com efeito, tem chegado ao conhecimento dos educadores casos suspeitos de exploração sexual nos últimos anos, como verificamos no relato a seguir:

Também tivemos uma determinada aluna daqui se prostituindo. Chamamos a família, mas [não conseguimos resolver nada]. A família dela é extremamente carente, mas, a meu ver, isso não é justificativa para uma adolescente estar se prostituindo. (...) Hoje não é mais aluna da escola. Inclusive não só ela. Outras duas irmãs “menores” estão na mesma prática, na mesma vida que ela (EDUCADOR/A 01).

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito à compreensão cristalizada no imaginário de alguns educadores de que a denúncia somente pode ser formalizada se provas forem obtidas, ou seja, basicamente define-se de forma contraditória suspeita como indícios atrelados a elementos comprobatórios. Na verdade, a partir da comprovação deixa-se o status de suspeita para assumir a condição de fato irrefutável, e a categoria “suspeita” nessas condições deixa de existir enquanto tal, desfazendo-se no ar.

Para denunciarmos ao Conselho Tutelar, na nossa concepção, tínhamos que ter provas... Nós não tínhamos uma orientação do que realmente fazer. Sabíamos que era para denunciar para o Conselho, mas queríamos uma prova mais concreta para agir. Nunca filmamos, nunca fotografamos essas crianças, no momento de estarem abordando ou sendo abordadas pelas pessoas que praticam esse tipo de ação (EDUCADOR/A 03).

Nesse sentido, quando os professores tem suspeitas de casos de exploração sexual, eles tentam primeiramente pesquisar/investigar a fim de terem sustentação empírica para poder encaminhar o caso ao Conselho Tutelar. Geralmente não ultrapassam a ânsia de encontrar provas. De acordo com

um/a professor/a, por orientação recebida do CMDCA, uma suspeita somente poderá se encaminhada ao Conselho Tutelar se a criança se dispor a relatar o fato. Entrementes, mesmo que a criança possa falar sobre a violência sofrida, os educadores, pais, enfim os adultos de um modo geral podem duvidar dela, afirmando existir crianças que fantasiam muito a realidade. Por isso, o relato a seguir merece uma boa dose de reflexão:

Nós tínhamos suspeitas. Geralmente são observadas nos relatos dos professores, por terem mais contato com as crianças. Nós tentamos encaminhar, averiguar para ver se realmente é procedente, porque às vezes as crianças também tendem a imaginar, e não podemos acusar se não tivermos a certeza que acontece (EDUCADOR/A 02).

Por outro lado, quando não são os adultos que desacreditam da criança, o peso das condições materiais de sobrevivência força a criança a mentir sobre suas angústias e sofrimentos:

Em 2011 nós tivemos uma suspeita de exploração sexual. Chamamos o conselho, o pessoal da assistência social para conversar. Foram averiguar a suspeita. Quando chegou na hora, a criança desmentiu tudo. Como ela dependia financeiramente dele [agressor], a família toda, ela achou melhor desmentir para não passar fome. Mas para o professor ela confidenciou que ele já mantinha relação sexual com ela desde os 9 anos. Hoje ela tem 13 anos (EDUCADOR/A 08).

Outro fator que tem desmotivado os educadores consiste na tentativa de sempre e de forma inicial contatar a família para checar suas suspeitas. Frustravam-se por não conseguir nada, frustravam-se ainda mais por ter uma concepção única e romântica de família burguesa como o espaço por excelência de proteção da infância e juventude.

Casos de exploração sexual, antes de 2010, nós sempre suspeitávamos. Ouvíamos falar que algumas crianças de 3ª série, algumas meninas de 4ª série que tinham esse perfil de já se prostituírem por determinada quantia, determinado valor. (...) Ouvíamos que determinadas crianças que estavam frequentando a escola eram consideradas prostitutas infantis. Ouvíamos falar, mas nunca fizemos denúncias, porque nunca saímos para investigar. No máximo, chegávamos até a família, que negava veementemente. Como estou mais em contato com os professores, eu ficava sabendo que sempre essas crianças tinham problemas de comportamentos. Às vezes, elas estavam alegres e às vezes estavam tristes. Percebíamos que elas se diferenciavam das outras crianças. Às vezes, pelo fato de elas serem extremamente pobres e virem para a escola com muito dinheiro para comprar muitos doces. Tudo isso gerava suspeitas aqui da gente, mas ficávamos na suspeita, porque no máximo chegávamos até a família, como eu falei (EDUCADOR/A 03).

A resposta que obtém da família continuamente os remetem para o descrédito da criança em relação a marcas gravadas no seu corpo e em seus estados emocionais e psicológicos. Para essas situações, a família já tem um gabarito de respostas forjadas para despistar professores curiosos que deixam de ensinar para se intrometer em relações de poder alheias.

Nós chamamos a família para conversar. Houve um caso em que um aluno chegou todo machucado na escola. Quando foi chamada a família, esta acabou se revoltando contra a escola. Nós encontramos muita dificuldade em relação a isso. Inclusive, em relação a essa criança, a tia dela, que é mulher do rapaz que está sendo acusado, veio aqui na escola, querendo nos coagir a não fazer nada, dizendo que aquilo era da cabeça dela, que não acontecia. Nós percebemos que a própria família, até o próprio pai da criança se mostrou contra ela. Nós encontramos muita dificuldade de estar tendo esse diálogo com a família, para dizer que a criança está sendo lesada, que está acontecendo alguma coisa com ela. (...) Em caso de suspeita não procuramos o Conselho Tutelar (EDUCADOR/A 02).

Nessas situações, a família nunca vai colaborar com a escola para a resolução da violência sexual, pois ou é a perpetradora da violência contra a criança e adolescente, ou está fracassando em seu papel de provedora, formadora e protetora. Nesse caso, Viodres Inoue & Ristum (2008) afirmam que a escola será a única instituição capaz de “zelar pela proteção dos educandos, uma vez que a família torna-se omissa, agressora ou transgressora de sua função” (p. 17).

Por isso, em casos de suspeitas, dificilmente a família é contatada, e o Conselho Tutelar nunca é acionado para proteger a criança e o adolescente.

Quando a escola convoca a família para inquiri-la ou para dialogar com ela, subentende-se uma intenção dos educadores em tentar por si mesmos, enquanto representantes de uma instituição social de caráter educativo, resolver a situação de violação de direitos apenas na base da conversa e da sensibilização. Assume-se, portanto, um trabalho de Sísifo, na medida em que se busca apenas o estabelecimento de uma conversa repetitiva, cujo teor do discurso é conhecido por escola e família, posto que está apartado de outras condições, instituições e políticas públicas que possam dar suporte a uma intervenção eficaz. Nessas situações, o Estatuto da Criança e do Adolescente é claro: “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).

Nesse sentido, Libório (2006) identifica um equívoco por parte destes profissionais no encaminhamento destas situações, que podem até prejudicar em muito a criança ou adolescentes possivelmente vitimizados.

Tanto a diretora como a coordenadora apontaram que, no caso de suspeita de violência sexual procurariam esclarecer o fato, primeiramente, com a criança e / ou com a família. Isso demonstra um certo despreparo e falta de informação a respeito do que um diretor, coordenador ou professor poderiam fazer ao suspeitar ou identificar um caso de abuso, podendo até, segundo Brino e Willians (2003), em certos casos, prejudicar a criança vitimizada e / ou colocar a sua própria segurança em risco (LIBÓRIO, 2006, p. 12).

Porém, há experiências que evidenciam ensaios de mudança na forma de se tratar as suspeitas pelos educadores. Nesse caso, há uma escola que, verificando uma suspeita, solicitou o

apoio dos profissionais da secretaria municipal de assistência social, dentre os quais psicólogos e assistentes sociais, para contribuir com a verificação da situação, possibilitando um atendimento preliminar da criança e do adolescente envolvidos. Mesmo assim, o Conselho Tutelar não foi acionado nos casos envolvendo suspeitas, o que é preocupante.

Segundo Libório (2005), no contexto escolar em geral prevalece certa resistência dos professores em assumirem a sua responsabilidade legal, de encaminhar as suspeitas ou confirmação de violência cometida contra seus alunos. Para Viodres Inoue & Ristum (2008), há profissionais da educação que suspeitam ou identificam a ocorrência da violência sexual, mas tem optado pelo comodismo da dúvida e pelo silêncio, esquivando-se de suas responsabilidades e negligenciando os direitos do outro. Segundo as autoras, “em muitos momentos, na vida destas crianças e adolescentes, o professor pode ser a única figura capaz de protegê-las de alguma forma, mesmo que seja por meio de denúncia anônima” (*idem*, p. 20). Com efeito, o/a professor/a é o único profissional interage diariamente com crianças e adolescentes, o que não é possível a nenhum outro profissional dos serviços públicos. Por isso, se não fizer a denúncia, perderá talvez a única oportunidade possível de reconhecimento e intervenção nos casos de violência contra esta população. Com efeito, “a escola deve se comprometer com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, e a adesão dos educadores fortalece a militância em defesa desses direitos” (VIODRES INOUE & RISTUM, 2008, p. 15).

Como resultados dessas ações pedagógicas de enfrentamento, podemos destacar uma intervenção mais eficaz da escola na defesa da criança e do adolescente, passando a enfrentar mais a família agressora, pelo menos nos casos confirmados, tendo em vista a proteção da criança e do adolescente, acionando para tanto o CMDCA e o CT. Em decorrência dessa intervenção, é visível um processo de sensibilização na comunidade escolar.

Outro resultado importante diz respeito à participação discente, geralmente intensa na elaboração dos trabalhos propostos. Com efeito, através dessa participação, as crianças ficam esclarecidas/informadas/conscientes, passam a confiar no/a professor/a e a relatar situações de violência sofridas.

Destaca-se também a participação da família nas ações de prevenção realizadas na escola, especificamente na culminância dos projetos de ensino-aprendizagem. Contudo, ainda é uma participação tímida, carecendo de elaboração/implementação de estratégias mais mobilizadoras.

Em decorrência de a realização dos projetos escolares estar localizada em alguns períodos do ano, muitos educadores, a partir de um crescimento do compromisso com sua realidade, tem demonstrado a necessidade de atuação permanente. Para eles, nessas situações, o modelo tradicional/disciplinar de plano de curso mostra-se inviável, fortalecendo a perspectiva de um trabalho

cada vez mais interdisciplinar. Dessa feita, os resultados podem ser melhorados se as ações forem permanentes, não se restringindo a um ano específico (2008) ou a um período do ano (uma semana apenas).

Por isso, as ações escolares devem superar a marca da fragmentação do trabalho pedagógico, superando os modelos de trabalho por semanas/períodos como culminância de eventos. Como o próprio nome diz, é “eventual”, acontece uma vez em dado momento de forma bombástica/impactante, e depois passa-se a outros trabalhos, relegando-se à continuidade do silêncio voraz próprio das situações de violência sexual. Em suma, a partir do que se pesquisou, falta clareza na prática dos educadores em relação aos conceitos de transversalidade e de interdisciplinaridade. Estas questões serão analisadas no próximo capítulo, que tratará especificamente das questões curriculares. Por ora, cumpre-nos apenas evidenciar uma necessidade apontada pelos educadores/as.

Dentre os resultados, um dos mais importantes refere-se à intensa participação dos alunos na realização dos trabalhos propostos pelos projetos de ensino-aprendizagem. Na Escola “A”, a participação maciça dos alunos de 3ª e 4ª séries foi verificada na construção e apresentação dos trabalhos pedagógicos propostos por seu projeto de educação sexual. Na Escola “B”, por sua vez, quase a metade do quantitativo de alunos da escola atuou na pesquisa dos subtemas relacionados ao tema da exploração sexual, na construção e na socialização das conclusões obtidas através de montagem de vídeos (documentários e filme de curta metragem) e peças de teatro (EDUCADOR/A 10). A outra parte dos alunos participou como público-alvo principal da Mostra. Dessa maneira, nesta escola, também se verificou a interação de todos os alunos guiados pela discussão de um mesmo tema desafiador.

De acordo com Libório (2009), é preciso dar voz aos adolescentes dentro do espaço escolar, bem como permitir uma participação mais efetiva e vinculada às suas realidades e necessidades, “levando-os a sentirem-se membros ativos e construtivos de projetos de intervenção a ser desenvolvidos com eles, visando a uma participação efetivamente protagônica” (p. 14).

A participação direta dos discentes na realização dos projetos de ensino-aprendizagem das escolas contribuiu/contribui de forma inquestionável para a informação e conseqüente sensibilização dos mesmos, como ratifica o relato seguinte:

Os alunos não tinham essa visão que isso acontecia tão perto deles. Eles ficavam chocados. Poucos tinham contato com aquela realidade nua e crua [apresentada na Mostra]. Isso serviu para eles se tocarem: isso pode acontecer comigo, ou está acontecendo com alguém até da minha família, um irmão, um parente meu! Porque às vezes, a gente não sabe... Colocamos essas situações para que eles, se tivessem sofrendo essa situação, pudessem procurar pessoas para lhes ajudar. Isso foi muito importante (EDUCADOR/A 07).

A orientação propiciada pelo trabalho docente visava possibilitar informações tendo em vista a prevenção. Segundo os educadores entrevistados, as crianças e os adolescentes, antes da realização dos projetos, desconheciam as características das situações que configuram o abuso e a exploração sexual, considerando muitas vezes como situações de ocorrência comum, sem empecilhos, posto não haver discussão/intervenção ostensiva na sociedade. Entretanto, travando uma luta contra o senso comum cristalizado no imaginário e nas práticas sociais, os projetos foram realizados na perspectiva da garantia dos direitos humanos, pois “todos, adultos e crianças, tem direito de viver uma vida saudável, sem serem explorados sexualmente” (EDUCADOR/A 09).

Em relação à implementação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000), de certa forma tem-se garantido nas escolas investigadas a participação ativa de crianças e adolescentes em programas de prevenção, através do trabalho pedagógico desenvolvido sobre seus direitos, visando ao fortalecimento da sua auto-estima e à defesa contra a violência sexual.

Além da sensibilização e conscientização dos alunos sobre a exploração sexual, alcançadas a partir da intervenção dos projetos, as crianças e os adolescentes passaram a identificar as situações abusivas e relatar/denunciar. Por exemplo, na Escola “A”, as ações do Projeto “Sexualidade Sem Grilo” informaram as crianças sobre as medidas básicas para a sua proteção. Nesse sentido, os professores dessa escola geralmente tem um momento com o aluno na sala de aula para dialogar sobre abuso e exploração sexual.

Por isso, as crianças passam a conceber o professor como alguém em que se pode confiar, às vezes mais até que os próprios pais (EDUCADOR/A 01). Com efeito, elas ficaram mais atentas, confiantes e sentiram-se mais a vontade para relatar, porque sabem que podem contar com o/a professor/a para ouvir, na certeza de que este fará algo em relação.

Hoje o professor está sendo orientado a verificar os sinais, a ouvir a criança e comunicar a gestão escolar para que se acione o Conselho de Direitos (CMDCA) e o Conselho Tutelar. Antes, essas situações eram muito veladas, e mesmo que a criança sofresse, não relatava, guardando para si. Depois do trabalho desenvolvido, as crianças que estavam em risco passaram a falar (EDUCADOR/A 03).

Segundo Brino & Willians (2003), o professor é a primeira pessoa a tomar conhecimento sobre a ocorrência de violência sexual, sendo também o que primeiro pode auxiliar a romper o círculo de silêncio que ronda essas situações. Para as autoras, esse fato demonstra o importante papel do professor na denúncia sobre a ocorrência de abuso e exploração sexual.

Libório (2009) ressalta a dimensão relacional como um dos aspectos centrais dos fatores de proteção, pois o “estabelecimento de uma relação significativa de afeto e confiança com indivíduos que representem o ‘outro significativo’ age como mobilizador de processos de resiliência” (p. 7).

Em suma, a instituição escolar aparece como uma importante interlocutora para as crianças vitimizadas, pela proximidade afetiva e social com a figura do/a professor/a, recorrendo a ele, “em sua representação de confiança, quando vivenciam em seu cotidiano um ambiente de recorrente hostilidade” (MARTINS, 2007 apud FRAGA et al, 2008, p. 2).

Outro resultado que merece destaque refere-se à participação da família. Para tentar quebrar possíveis barreiras interpostas pela família, a Escola “A” possibilitou palestras com psicólogo aos pais. Além da participação nesses momentos, os pais participavam em maior número no momento de culminância do projeto, no qual há apresentação de peças teatrais, vídeos/documentários e outros trabalhos escolares (EDUCADOR/A 05). Como consequência, os pais começaram a participar da prevenção, ficando mais atentos à proteção dos filhos e contribuindo com o trabalho desenvolvido pela escola (EDUCADOR/A 02). Porém, considerando o quantitativo total dos pais dos alunos da escola, ainda é uma minoria que participa (EDUCADOR/A 04).

Segundo Lorenzoni (s/d), a escola deve participar da prevenção da violência sexual através de três eixos de ações: criando um ambiente que inclua as crianças que são rejeitadas pelo grupo e as que são vistas como “diferentes” por colegas e professores; informando a comunidade sobre o assunto; desenvolvendo um trabalho preventivo com os pais dos alunos, principalmente com as famílias de crianças em situação de risco.

Em relação ao envolvimento da família nas atividades pedagógicas de prevenção, Libório (2006), em pesquisa realizada em instituições escolares, verificou que as propostas de ação educativa voltadas à prevenção não envolviam as famílias. Porém, em se tratando de um problema multideterminado como é a exploração sexual, as famílias não podem ficar distantes do que se projeta e se realiza na escola.

Nesse sentido, Viodres Inoue & Ristum (2008) afirmam que é também função da escola contribuir para que a família possa reconhecer sua função protetora e responsabilizar-se por ela, assim como também pensar em outras alternativas, tais como orientações aos familiares, efetivação de um ensino voltado ao exercício da cidadania, bem como a denúncia de agressões verificadas para os órgãos competentes.

Além dos resultados verificados, outros resultados eram esperados. A Escola “B”, a partir de sua atuação pedagógica pioneira, também ansiava pela disseminação do projeto de enfrentamento da exploração sexual a outras instituições educacionais. Contudo, sua expectativa não se realizou.

No momento em que Breves e Portel estavam no noticiário nacional denunciados por seus casos de exploração sexual, a Escola “B” decidiu desenvolver um projeto que visasse à conscientização e a prevenção da exploração sexual. De certo modo esperava-se que outras escolas e a própria secretaria municipal de educação adotassem a ideia. (...) Um projeto desses não é para ser trabalhado só pela Escola “B” (EDUCADOR/A 08).

A própria escola, inclusive, só atuou abertamente no enfrentamento apenas no ano de 2008. Para um/a educador/a da escola, a não continuidade do projeto se deve a não atuação dos profissionais técnico-pedagógicos na perspectiva de incentivar e convocar todos para a ação. Contudo, o fato se deve mesmo à forma de organização do trabalho pedagógico, visto que a cultura pedagógica na escola é eleger anualmente um tema para ser desenvolvido, pactuando com a “pedagogia dos eventos”, caracterizada pela realização de “ações concretas” que se esgotam ao serem implementadas. Ausente dessa cultura está o caráter cíclico e processual das ações, ou seja, os temas educativos não são vencidos com o tempo, mas são permanentemente revisitados em um processo que, mais que pedagógico, é acima de tudo, histórico-dialético. Mesmo assim, apesar das adversidades, merece consideração pela iniciativa pedagógica que evidencia o compromisso político de seus/suas educadores/as a partir de uma intervenção crítica.

Portanto, conclui-se que essas escolas de ensino fundamental tem desenvolvido seu trabalho de prevenção à violência sexual contando principalmente com o apoio das secretarias municipais de assistência social e educação, e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Mas, ressalta-se que as ações pedagógicas são sustentadas principalmente pelos/as educadores/as.

Há que se registrar que nenhum educador/a participante da pesquisa fez referência ao Guia Escolar como um recurso didático importante para auxiliar suas ações pedagógicas na escola. Inclusive, até o ano de 2011 nenhum exemplar desse Guia chegou às escolas do município de Breves-PA.

A partir de 2007, o município de Breves passou a fazer parte do PAIR. Porém, suas ações foram verificadas no município apenas no ano de 2009. Em 2008 e 2009, o Projeto Escola que Protege também chegou a Breves através da Universidade Federal do Pará. Contudo, suas ações tiveram um alcance limitado em termos de formação de professores/as, assim como ficaram restritas aos anos de execução dos mesmos. Dessas ações, quais sementes foram plantadas? Que conseqüências são verificadas hoje no contexto das escolas públicas?

Percebe-se que ainda não chegaram para as escolas investigadas o apoio necessário das políticas públicas nacionais, tais como PAIR e Projeto Escola que Protege. Da mesma forma, a Universidade Federal do Pará, como instituição pública formadora de profissionais em nível superior, presente no município há duas décadas, também não espraiou suas ações extensionistas nessas escolas. Observando as ações desenvolvidas por todas as escolas da zona urbana através de uma pesquisa exploratória, tem-se a certeza que quase nada ficou dessas políticas que pudesse deflagrar ações pedagógicas mais consistentes no cenário de enfrentamento brevense. Foram projetos/programas que simplesmente passaram.

Nesse sentido, as ações pedagógicas da escola pública poderão e deverão ser otimizadas quando as políticas federais, juntamente com as Universidades (não só a UFPA), saírem do âmbito do discurso e da proposição e chegarem à escola (não a uma amostra da escola) para potencializar as ações, levando formações permanentes, e possibilitando as condições e o clima para a constituição de parcerias que culminem com a efetivação da tão necessária rede de proteção.

4. O ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUA ABORDAGEM NA ESCOLA

A vida social contemporânea tem demandado cada vez mais para a escola pública a inserção de temáticas relevantes a serem desenvolvidas a partir das práticas curriculares. Dentre essas temáticas, destacamos o enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes, foco da presente pesquisa.

Cada vez mais os movimentos sociais ligados ao enfrentamento da violência sexual tem conseguido agendar o tema na formulação de políticas públicas, na elaboração de planos nacional, estadual e municipal de enfrentamento da violência sexual, bem como tem conseguido de forma crescente sensibilizar uma parcela cada vez maior da sociedade em relação à denúncia aos órgãos e instituições competentes como o Conselho Tutelar, disque 100 (Disque Direitos Humanos) da SEDH. Para o enfrentamento do problema, esses movimentos tem percebido que uma das principais vias de ação não está na mera denúncia do fato ocorrido, mas na qualificação dos sujeitos sociais para identificar e prevenir a situação.

Hoje como nunca na história da educação brasileira, a escola pública tem sido alvo de apologias e exigências na perspectiva de contribuir de forma decisiva para a solução dos problemas sociais. Já vimos essa história muito bem posta e debatida no cenário brasileiro das primeiras décadas do século XX quando se depositava todas as esperanças de um grande Brasil apenas na atuação redentora e salvífica da escola. Basicamente a euforia de modernização nacional e resolução das mazelas sociais estariam na dependência do sucesso do processo de escolarização da sociedade, ou seja, à educação cabia resolver os problemas da vida social. Depois da experiência de décadas, a progressividade da expansão do direito à educação não representou uma diminuição das misérias, injustiças, enfim, da histórica exclusão social brasileira. Percebeu-se então com Paulo Freire a partir da década de 1960 que a educação por si só não transforma um país e, em contrapartida, um país sem educação tampouco consegue transformar-se. Por isso, a crença atual de certa forma renovada e fortificada de que as demandas da vida social podem ter sua resolução gestada na escola.

Por isso, crescentemente temáticas pujantes e polêmicas são demandadas para o currículo escolar, tais como sexualidade, DST, combate a atitudes homofóbicas, cultura afro-brasileira, questões ambientais, direitos humanos, direitos sexuais e enfrentamento da violência sexual, etc³⁶.

³⁶ Os debates e proposições são os mais variados, dentre os quais posso citar uma reportagem de jornal. No *lead* da matéria pode-se verificar a chamada “Camisinhas no currículo escolar”, apresentada pelo DIÁRIO DA MANHÃ (GO), de 19 de agosto de 2003, referindo-se a um programa nacional de distribuição de preservativos para alunos do ensino público com mais de 15 anos de idade. Disponível em <<http://www.aids.gov.br/noticia/camisinhas-no-curriculo-escolar>> Acesso em 23 out. 2011.

Portanto, uma avalanche de demandas advindas principalmente das esferas governamentais e da sociedade civil organizada tem atingido a escola.

Daí a imprescindibilidade e urgência de revisitarmos a análise sobre as questões curriculares atinentes ao enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes no Marajó. De antemão, defendemos a necessidade da inclusão da temática na formação propiciada pela educação pública. É ponto pacífico para os militantes do movimento de defesa dos direitos humanos.

Contudo, cabe-nos aqui analisar e visitar o debate curricular nacional acerca das funções atribuídas ao currículo escolar, contextualizando a inserção da escola fundamental no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes, pois, para que essa inclusão se efetive, não bastam apenas as orientações oficiais. Ainda uma luta deve ser travada no próprio seio da cultura escolar, posto que condicionada em boa medida por interesses capitalistas forjados no bojo de uma educação tradicional e tecnicista.

Para fundamentar nossas discussões, traremos a contribuição de autores de renome no campo da pesquisa em currículo, tais como Apple (2001 e 2002), Moreira (1990, 2001 e 2002), Moreira & Candau (2008), Paraskeva (2002), Paraskeva, Gandin, Hypolito (2004), Pinto (1993), Santomé (2001a e 2001b), Silva (1990), Silva (2004) e Silva (2010).

4.1. O CURRÍCULO E A SELEÇÃO DO CONHECIMENTO

Quando pensamos em currículo, a primeira ideia que nós temos está relacionada a conhecimento, como se um currículo fosse tão simplesmente uma mera relação de conteúdos. Ademais, essa é uma concepção ultrapassada de currículo própria das tendências tradicionais de educação.

Com efeito, currículo é muito mais que conhecimento, conteúdo, informação. Para Silva (2004), “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (p. 15). Etimologicamente, a palavra “currículo” significa “pista de corrida”, dando a ideia de *atividade*. Por isso, esse autor afirma que ao longo dessa “corrida”, que se refere ao processo de escolarização ao longo da formação do educando, este acaba se tornando o que é.

Dessa forma, o currículo exerce forte influência na formação de identidades/ subjetividades dos sujeitos. Assim, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2004, p. 16).

Charlot (2000, p. 73 apud LUNARDI, 2008, p. 12) também afirma que toda relação com o conhecimento comporta uma relação epistêmica e de identidade, pois exige o estabelecimento de “uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”.

Por isso, o currículo deve ser compreendido como *atividade*, levando-se em consideração o caráter de movimento subjacente ao longo e sistemático processo de formação de identidades. Segundo Silva (2004), as consequências dessa “atividade” não se limitam à vida escolar/educacional, mas estendem-se à vida inteira.

Nesse sentido, Moreira & Candau (2008) concebe o currículo como seleção da cultura e conjunto de práticas que produzem significados. Para ele, currículo é um lugar em que, ativamente, em meio a tensões e lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político, se produz e se reproduz essa mesma cultura:

Se entendermos o currículo, como propõe Williams (1984), como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma **seleção da cultura**, podemos concebê-lo, também, como **conjunto de práticas** que produzem significados. Nesse sentido, considerações de Silva (1999b) podem ser úteis. Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Não se mostra, então, evidente a íntima relação entre currículo e cultura? Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA & SILVA, 1994 apud MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 28, grifos nossos).

Mesmo considerando a centralidade do currículo enquanto atividade na formação de identidades, Silva (2004) também destaca a importância que se deve atribuir ao processo de seleção dos conhecimentos necessários para essa formação. Para ele, um tipo de conhecimento é determinante na formação de um tipo de identidade. Por isso, privilegiando-se determinados conhecimentos, privilegiam-se determinadas identidades / subjetividades. Desse modo, o autor conclui: selecionar o conhecimento implica em uma relação de poder.

A partir dessas considerações, Silva (2004) lança a questão central em relação à definição do currículo escolar na atualidade: por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?

Nesse sentido, também questionamos: quais conhecimentos são válidos e quais são marginalizados no currículo escolar hoje? Por quê? Quem seleciona os conteúdos do currículo escolar na atualidade e quem nunca teve a oportunidade de participar dessa seleção? Por quê? Esses questionamentos serão respondidos na discussão que segue.

Para Santomé (apud PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004), qualquer proposta curricular (que, para esse autor, implica em uma política cultural), seja ela de cunho tradicional ou crítico, implica opções sobre parcelas da realidade, partindo da necessária seleção cultural que se oferece às novas gerações de forma a facilitar a sua socialização, com o intuito de os ajudar a compreender o mundo que os rodeia, conhecer a sua história, valores e utopias. Ou seja,

o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados (SILVA, 1999 apud PADILHA, 2003, p. 115).

Com efeito, currículo / educação é "uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes" (YOUNG, 1971 apud MOREIRA, 1990, p. 75). Entretanto, para Moreira (1990), a seleção do conhecimento feita ao longo da história da educação de forma inexorável reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla, ou seja, somente às elites dominantes principalmente compete a definição do conhecimento que será reproduzido no âmbito da educação escolar. Segundo ele, apesar de os currículos incorporarem valores e interesses dominantes, também representam os resultados de lutas específicas por autoridade cultural, por liderança intelectual e moral da sociedade.

A maioria dos segmentos da sociedade está ausente na tomada de decisões no modo de produção capitalista. Está alienada, portanto de poder político e econômico. Quando nos referimos à sociedade, queremos indicar a esmagadora parcela da população alijada dos postos de governo no estado, bem como do comando da produção e distribuição de bens e serviços necessários à vida em sociedade.

Para Santomé (2001a), nesse modelo de sociedade, se furtará à população o debate democrático sobre os conteúdos, as destrezas, os procedimentos e os valores que é preciso fomentar nas novas gerações, passando a ser decidido por grupos de pessoas um tanto ocultos (na medida em que os seus nomes não se tornam públicos).

Se da sociedade em geral, por questões óbvias, é usurpado poder político e econômico, não é de se estranhar que, em uma sociedade desta natureza, o conhecimento seja distribuído de forma tão desigual. Com efeito, o conhecimento hoje, como em nenhuma outra época, é elemento

determinante na garantia de perpetuação de poder. Se conhecimento implica em poder, então, no sistema capitalista, não deverá ser propriedade de todos, senão de algumas elites:

Pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e económico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controlo da capacidade económica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controlo das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais (APPLE apud PARASKEVA, 2002, p. 113).

Além de refletir a distribuição desigual do poder e do conhecimento na sociedade, o currículo também reflete a divisão e hierarquização da própria vida social:

O programa é dividido em disciplinas ou temas, subdivididas então em grupos de conteúdos ou lições, em conteúdos, capacidades e valores; em trimestres, semestres, cursos académicos e etapas educativas; o horário escolar é dividido em grupos rígidos que separam as atividades que deveriam ter maior continuidade: os professores subdividem-se em departamentos (a maioria das vezes de forma incoerente); o corpo docente isola-se da comunidade, etc. (SANTOMÉ apud PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004, p. 16).

Portanto, a seleção e organização do conhecimento escolar jamais foi imparcial, demonstrando, ao contrário, uma seleção sempre *particular e arbitrária* de um universo muito mais amplo de possibilidades. Para Silva (1990),

Nesse processo de “tradição seletiva”, as relações assimétricas entre as classes e grupos conflitantes atuam para valorizar um determinado tipo de conhecimento e desvalorizar o de outros, para incluir as tradições culturais dos grupos e classes dominantes entre os tipos de conhecimento digno e válidos de serem transmitidos e para excluir as tradições culturais de classes e grupos subordinados. A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento, e particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas conseguiu se impor (SILVA, 1990, p. 61).

Segundo Apple (2002), tornou-se cada vez mais claro que o currículo passou a ser um campo de batalha na última década do século XX. De forma recorrente, a educação pública é bombardeada de críticas neoliberais sobre sua ineficácia e falta de qualidade³⁷, não como mote para

³⁷ Não é essa uma das funções das avaliações nacionais dos sistemas de ensino, qual seja, desqualificar para privatizar, tomando a educação de um direito inalienável do cidadão em mais uma mercadoria nesta ordem capitalista vigente?

qualificá-la, para se investir nela, mas como sortilégio para, desqualificando-a, reafirmar seu um posicionamento neoliberal de caráter reacionário como meio de divulgação de uma visão de mundo que afirma valores tais como submissão, fragmentação, obediência próprios de uma consciência a-crítica.

Para Apple (2002), as acusações contra a escola pública giram em torno da existência de um conhecimento “economicamente inútil”, da suposta perda de disciplina e da falta de “conhecimentos reais”, pela perda de valores “tradicionais”. Segundo ele, “as discussões sobre o que se deveria ensinar nas escolas e o modo como se deveria ensinar são hoje tão conturbadas como em qualquer outra época da nossa história” (APPLE, 2002, p. 84-85).

Além de desqualificar a educação pública, a investida neoliberal reafirma a suposta neutralidade do conhecimento na atualidade, afirmando constante e unicamente sua dimensão técnica, marginalizando assim sua dimensão teórica / filosófica. Por isso, esforça-se para propalar uma concepção de conhecimento como apenas objeto ou processo psicológico, jamais uma construção social engajada. Essa postura neoliberal tem permitido a despolitização quase integral da cultura que as escolas distribuem. Por trás da divulgação de uma suposta neutralidade do conhecimento está a afirmação de uma cultura forjada pelas elites dominantes.

Para Michael Apple era fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido – de quem é esta cultura?, a que grupo social pertence este conhecimento? e de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento (factos, destrezas, propensões e disposições) em instituições culturais como as escolas?, uma posição que revela também as suas ligações com a Nova Sociologia de Educação em Inglaterra, mais concretamente com os trabalhos de Young, Bernstein, Flude & Ahier e Sharp & Green. (...) Mais importante do que a análise sobre “qual é o conhecimento socialmente mais valioso” é problematizar “de quem é o conhecimento mais valioso” (PARASKEVA, 2002, p. 113-114).

Nesse sentido, com a divulgação da suposta neutralidade de conhecimentos, afirmando sua dimensão técnica, não seria de estranhar, na sociedade na qual vivemos, prenhe de condicionantes, que uma parcela crescente da população busque apenas conteúdos para desempenhar determinado posto de trabalho, não se sentindo nem um pouco atraído e motivado pelo

conhecimento da história, da literatura, que perceba a necessidade de desenvolver capacidades para analisar criticamente discursos, para julgar realizações humanas em função de interesses comunitários, que procure dos seus professores tarefas escolares com o fim de conseguir o desenvolvimento de uma maior sensibilidade artística, que valorize as suas aprendizagens na medida que a ajudam a um maior compromisso com os direitos humanos, com a defesa da liberdade, que esteja disposta a ser julgada em relação às suas condutas de solidariedade, etc. Trabalhar nas aulas com conteúdos culturais seleccionados tendo no ponto de mira este tipo de finalidades, pode não ser demasiado atractivo para aqueles que pensam que o que verdadeiramente vale a pena é somente aquilo que pode converter o dia de amanhã em dinheiro e posição social. Muitos dos conteúdos culturais

destinados a tornar melhores os seres humanos podem entrar em contradição flagrante com os conteúdos e destrezas que facilitam a competição por contratos laborais mais bem pagos e que, por sua vez, lhes facilitam aceder a um mercado de consumo com menos limitações. (SANTOMÉ, 2001a, p. 58-59).

Por isso, os neoconservadores (os que lutam pela manutenção do poder) defendem uma visão romantizada do passado, na qual se adote um currículo tradicional, rigoroso, enciclopédico, abstrato, oficial, passível de controle através de avaliações nacionais, e que propague os “valores elevados” da burguesia, tais como competitividade, individualismo, respeito à propriedade privada, etc. Para os neoconservadores,

todos aprenderam o mesmo currículo e concordaram quer com a tradição Ocidental enquanto modelo dominante, quer com aquilo que deveria ser incluído ou excluído nessa tradição. Assim, a sua posição apoia-se numa versão profundamente romantizada do passado e tanto a visão romantizada do passado de estudantes e de professores, quanto a sua visão que assume que sem um controlo externo destruirão a “verdadeira” cultura (APPLE, 2001, p. 7).

Basicamente, é aquela visão do senso comum / consciência ingênua na qual somente em uma educação rigidamente tradicional do passado os alunos aprendiam de fato. Bons tempos aqueles? Sim, diriam os saudosistas neoconservadores/neoliberais.

O que isso representa se não uma forma de defesa ferrenha de manutenção de poder por parte das classes e dos grupos dominantes, defesa de um currículo constituído pela seleção de conhecimentos que reflita nada mais nada menos que seus interesses particulares. Conseqüentemente, no imaginário social já se tem muito bem claro quais conhecimentos são “socialmente” relevantes e quais são “inúteis”.

Em primeiro lugar, para o professor, maior status é associado ao ensino de conhecimentos que são: (a) formalmente avaliados; (b) ensinados às crianças mais capazes; e (c) ensinados em turmas homogêneas e que apresentem bom rendimento. Em segundo lugar, os conhecimentos socialmente mais valorizados parecem caracterizar-se por: (a) apresentarem caráter literário; (b) serem fundamentalmente abstratos; (c) não se relacionarem com a vida cotidiana e a experiência comum; e (d) serem ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista. Em terceiro lugar, o currículo acadêmico corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento. É a partir dessa seleção que se definem sucesso e fracasso na escola. Uma seleção diferente implicaria, diz Young, uma redefinição desses rótulos (MOREIRA, 1990, p. 75).

Um dos instrumentos mais vigorosos para a veiculação e reforço dos conhecimentos relevantes do ponto de vista dos grupos e classes dominantes criados pela estrutura capitalista (dando origem a uma indústria específica e forte no cenário brasileiro) foi o livro didático. Para Silva (1990), é talvez o livro didático o maior determinante do currículo escolar atualmente. Segundo ele, essa

importância não tem tido correspondência em termos de análises e pesquisas, nem em termos de intervenção política nesse nível (SILVA, 1990).

A indústria do livro didático é forte, tendo despontado na época do tecnicismo educacional, apostando na desconfiança da capacidade cognoscente do professor e investindo na sua dependência de um roteiro de aula traçado por outrem. O que deveria ser um recurso transformou-se em catecismo para a ação docente, bem ao estilo da educação colonial jesuítica. Fazendo uma analogia com o Mito da Caverna, de Platão, os professores, à semelhança dos escravos condenados no fundo da caverna, consideram que o único conhecimento verdadeiro (sombras) é o que está no livro didático (o fundo da caverna), acompanhado de sugestões sobre procedimentos e numa sequência sempre encarada como obrigatória. A título de ilustração/curiosidade, duvidamos que exista algum livro didático, produzido geralmente no sudeste do país, que faça referência à prevenção da exploração sexual de crianças e adolescente no Brasil.

Contudo, nem conhecimentos (conteúdo), nem técnicas (forma) são desprovidos de ideologia (PINTO, 1993). O conhecimento só pode ser neutro apenas no campo de elaborações ideológicas das teorias tradicionais do currículo. Dessa forma, para essa tendência do currículo, o conhecimento é absoluto, abstrato e a-temporal (constituindo verdades eternas). “É produto do espírito puro, sem relação causal de parte da realidade do mundo, ou somente com uma relação de tipo ocasional ou apriorista. O espírito por si só é capaz, em última análise, de engendrar e de justificar o saber” (PINTO, 1993, p. 44).

Para as teorias críticas do currículo, o conhecimento é o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo (sendo este concebido como uma totalidade concreta em processo), imprimindo-se em seu espírito sob a forma de ideias ou pensamentos que se concatenam regularmente, isto é, logicamente (PINTO, 1993).

Assim, analisando os condicionantes da estrutura capitalista na produção do currículo escolar na atualidade, verificamos a vigência de uma política curricular oficial de caráter excludente no cenário educacional brasileiro, pois é uma política essencialmente prescritiva que descarta a participação dos atores sociais (família, alunos e professores) do debate sócio-educacional:

Os conteúdos obrigatórios, o programa nacional, é legislado sem antes se promover qualquer debate social acerca da sua conformidade, oportunidade e validade. É o governo que de um dia para o outro, decide publicar um decreto com uma lista de conteúdos para o ensino obrigatório, mas sem explicar porque faz este tipo de seleção da cultura. Uma série de burocratas decidem o que é importante e o que acham que não é não incluem nessa lista de temas obrigatórios que o aluno deve estudar. Para além disso, com a nova Lei da Educação é diminuída a participação tanto das famílias como dos alunos e dos professores na vida das escolas. Reforça-se o papel dos diretores das escolas, dotando-os com mais poder de decisão (SANTOMÉ apud PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004, p. 19).

Em uma política curricular excludente, os conteúdos culturais definidos são pouco relevantes para as camadas populares, pois os problemas da vida cotidiana e as preocupações pessoais dos alunos acabam normalmente por ficar à margem dos conteúdos e processos educativos formais. Nas análises feitas por Santomé (apud PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004), o currículo oficial tem afirmado um conhecimento enviesado e ideologicamente recortado, apontando que “as escolas continuam a pensar que no mundo só existem homens de raça branca, de idade adulta, que vivem em cidades, empregadas (*sic*), cristãos, de classe média, heterossexuais, elegantes, saudáveis e robustos” (p. 10-11).

Se os conteúdos selecionados são irrelevantes do ponto de vista de formação para uma cidadania ativo-crítica, considerando a realidade social enfrentada pelos alunos, quais conhecimentos tem sido sistematicamente omitidos/negados pelo currículo escolar vigente? A respeito dessas omissões curriculares, Santomé faz algumas referências:

Difícilmente nos conteúdos de tais livros [didáticos] se encontra informação sobre temas como: a vida quotidiana das mulheres, das raparigas, rapazes e adolescentes; sobre a situação das etnias oprimidas e os porquês das suas condições de vida; o que acontece às culturas das nações sem Estado? Por que as reprimem e tentam exterminar os seus idiomas e as obrigam a aceitar as línguas e culturas dos países hegemônicos? O que é que se ensina aos alunos sobre a vida das pessoas desempregadas, sem trabalho, sobre as injustiças que sofrem as pessoas no seu trabalho, sobre como podem defender-se? Que fórmulas de organização dos trabalhadores se ensinam para lutar por outras formas de produção e distribuição mais justas e democráticas? Como se explica a pobreza e por que aparece? Onde e quando se estuda a vida quotidiana das pessoas que vivem da agricultura e da pesca; as injustiças que enfrentam, a escassez de recursos de que dispõem devido à sua concentração exclusivamente nas cidades? Como podem defender-se e com o quê, os trabalhadores com baixos salários e suportando más condições de trabalho? Por que é que a vida das pessoas com menos capacidades físicas e/ou psíquicas é tão dolorosa e injusta? Como é que se explica que além de pessoas heterossexuais existem gays e lésbicas? Como se explicam as injustiças e situações de marginalidade dos homossexuais? Como se estuda a situação das pessoas idosas e doentes? Que idéias acerca do ser humano e do mundo são as mais acertadas e dignas? Que dizer sobre as religiões não cristãs ou das explicações atéias acerca do mundo?

Não é justo que os alunos durante a escolaridade obrigatória não cheguem a conhecer e refletir sobre as relações de poder existentes nas sociedades em que vivem esses grupos que sofrem de alguma forma de marginalização, a classificação, o seu valor e os motivos pelos quais apareceram essas situações de marginalidade no mundo em que vivemos.

Tenhamos presente a luta das mulheres, dos grupos étnicos sem poder, dos povos sem estado, dos gays e lésbicas, etc., que deram relevo através do seu poderoso ponto de vista na definição do que vinha a considerar o conhecimento válido e necessário, a grande desigualdade de oportunidades e, como tal, as situações de injustiça a que estavam sujeitas as pessoas que faziam parte desses grupos. **Uma escola comprometida com a justiça social e a liberdade tem de incluir estes temas como conteúdos dos programas para os estudantes.** É obrigatório se queremos formar cidadãos, ou seja, pessoas com informação e competências para analisar e avaliar a vida quotidiana não só da sua comunidade como a de dos (*sic*) povos mais distantes. **Uma escola em que a escolha das matérias dadas oculte ou altere as condições de vida de grupos silenciados será uma escola opressora, injusta e colonizadora.** É tudo o contrário da razão de ser desta instituição (apud PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004, p. 10-11, grifos nossos).

Contudo, é possível lutar por outra política curricular, que ao invés de excluir, promova a inclusão. Nesse sentido, Apple (2001) considera ser possível transformar um currículo nacional excludente em inclusivo:

Julgo que a única razão que existe para um currículo nacional, a "única" razão, repousa na necessidade de estimular o debate sobre qual o conhecimento mais importante a todos os níveis, desde as escolas a nível local às cidades, aos estados às regiões. O único motivo de inclusivamente falar sobre o currículo nacional é para estimular um debate nacional (APPLE, 2001, p. 27).

É necessário frisar que uma política curricular inclusiva leva em consideração a prática social (realidade) bem como a prática pedagógica, porque o fundamento de sua ação é a realidade objetiva, com sua trama complexa de condicionantes. Nesse sentido, quando se busca preparar os cidadãos para entender a realidade, a sua história, tradições e condicionantes e habilitá-los para intervir e melhorar a sociedade de uma forma democrática, responsável e solidária, os conteúdos culturais dos currículos devem ser organizados de forma significativa, superando a artificial compartimentalização que se costuma estabelecer pelas teorias tradicionais entre a vida acadêmica e a vida exterior às escolas (SANTOMÉ apud PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004).

Educar significa dotar os cidadãos de conhecimentos e destrezas para analisar o funcionamento da sociedade e poder intervir em sua orientação e estruturação; algo que inclui gerar capacidades e possibilidades de se obter informação para criticar esses modelos produtivos e essas instituições do Estado, quando não funcionam democraticamente e favorecem grupos sociais mais privilegiados (SANTOMÉ, 2001b, p. 6-7).

Se em uma política curricular excludente privilegiam-se os interesses dos grupos e classes dominantes, em uma política curricular inclusiva o currículo escolar deve refletir os interesses das grandes massas. Para Pinto (1993),

a discussão propriamente pedagógica sobre a conveniência desta ou daquela "matéria" em um currículo escolar não pode se fazer abstratamente (...). Deve refletir os objetivos gerais mais prementes da sociedade como um todo, o que significa os interesses das grandes massas e não os de uma elite letrada e afortunada. O conteúdo da educação é "popular" por excelência. Só deixa de sê-lo de fato em condições de alienação cultural (praticamente dominantes nas sociedades subdesenvolvidas) (PINTO, 1993, p. 28).

Para Young (apud MOREIRA, 1990), o currículo acadêmico é permeado pelos interesses e pela ideologia dos que detêm o poder, não sendo, portanto, adequado para uma prática pedagógica radical. Por isso, ele defende um currículo não-hierárquico, em que prevalece uma maior colaboração entre professor e aluno, um currículo articulado com a cultura de origem das crianças das camadas subalternas, que promova uma avaliação mais justa e democrática.

Na construção de uma prática pedagógica radical, Young (apud MOREIRA, 1990) insiste em que analisemos sociologicamente as questões curriculares e que as consideremos sempre em relação ao contexto sócio-histórico e econômico em que se situam; preocupa-se hoje em explorar uma nova estrutura para o currículo que permita realizar as possibilidades educacionais do trabalho; por fim, sugere uma reavaliação das disciplinas acadêmicas tradicionais.

Para Sacristán (2000 apud SANTOMÉ, 2001a), um currículo inclusivo está comprometido com a manutenção de todos os estudantes juntos, sem os segregar por especialidades nem por níveis de capacidade, seja qual for a sua condição social, de gênero, capacitação, credo religioso, etc. Nesse caso, para se atender a singularidade dos interesses e capacidades de cada estudante, será imprescindível um currículo negociado, onde os materiais são construídos por professores/as e alunos/as devidamente relacionados com os problemas da comunidade local (APPLE, 2001). Segundo Apple (2002), este tipo de currículo centrado nos alunos garante a obtenção de melhores resultados do ponto de vista da formação discente, em contraposição às abordagens mais tradicionais³⁸.

Portanto, para Santomé (apud PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004) uma política curricular inclusiva, fundamentada na realidade dos educandos, necessariamente abarca o desenvolvimento interdisciplinar de programas transversais. Nessa perspectiva, as diferentes áreas de conhecimento devem proporcionar as ferramentas para ajudar a resolver os problemas criados no processo ininterrupto de humanização (SANTOMÉ, 2001a). Dessa forma, vive-se em uma época em que a sociedade demanda cada vez mais para a escola a abordagem de novos conteúdos como forma de responder às demandas que lhe afligem.

Além de lhes exigir um aumento do nível cultural das novas gerações, atribuiu-se-lhes o incremento do desporto, de hábitos pessoais saudáveis, de educar para o ócio e tempo livre, de ensinar uma alimentação saudável, persistiram muito mais na informação acerca do comportamento cívico. Até a pouco tempo, a maioria das pessoas considerava estes assuntos uma obrigação exclusiva das famílias, porém hoje em dia existe legislação para que também sejam tarefas obrigatórias das escolas. Os nomes das matérias transversais são um bom exemplo desta nova extensão do significado e da missão das instituições escolares: “educação para a saúde e qualidade de vida”, “educação moral e cívica”, “educação sexual”, “educação ambiental”, “educação para a paz”, “educação do consumidor”, “educação para a igualdade de oportunidades entre os sexos”, “educação para o ócio”, “educação para a vida” (SANTOMÉ apud PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004, p. 12).

Em suma, em uma política curricular inclusiva o currículo não é concebido como uma realidade abstrata, à margem do sistema sócio-econômico, da cultura e do sistema educativo no qual

³⁸ Apple (2002, p. 86) apresenta um fato exemplar a respeito dessa assertiva, citando as análises de Boaler sobre duas escolas secundárias com orientações substancialmente diferentes no tratamento do processo curricular.

se desenvolve e para o qual é proposto. Não é um objeto estático (SILVA, 2010, p. 4820 e 4822); não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos.

Os currículos devem englobar as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e de sua construção, orientados pela dinâmica da sociedade, em meio a relações sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, e que contribuem para a construção das identidades dos/as estudantes de forma consciente e comprometidos com seu tempo e lugar. Inclui-se no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e nas relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor encontra-se necessariamente com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo (MOREIRA, 2001 e MOREIRA & CANDAU, 2008).

Portanto, a função do currículo em uma perspectiva curricular inclusiva é questionar os arranjos sociais em que as situações de opressão e discriminação se sustentam. Para Moreira (2001 e 2002), é preciso que os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-lo com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo. “Todo o conhecimento escolar deve redefinir-se com base em perspectivas e identidades de grupos subalternizados, de modo a questionar visões hegemônicas e desconstruir o ‘olhar de poder’, suas normas e seus pressupostos” (MCCARTHY, 1998 apud MOREIRA, 2001, p. 76). Essa abordagem pode contribuir para que um membro de um grupo oprimido entenda como se criou a situação desvantajosa em que foi colocado e como situações semelhantes, que a outros oprimem e subjagam, constituem também construções histórico-sociais, produzidas por homens e mulheres, passíveis, portanto, de serem questionadas e transformadas. A intenção é, assim, desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos e grupos em relação a outros.

Para Moreira & Candau (2008), quando se pensa um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária, uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos, urge que o currículo busque “superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos” (p. 14), definindo e avaliando a natureza e o âmbito de possíveis alternativas.

Para cumprir tal função um currículo na perspectiva crítica deve constituir-se de conhecimentos relevantes e se fundamentar na perspectiva da renovação permanente.

Uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 21-22).

Definir os conteúdos relevantes para a formação da cidadania ativo-crítica implica definir que crianças e adultos queremos formar, qual o papel do professor e da escola neste processo, sempre levando em consideração o papel social, político e ideológico que o currículo desempenha.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 17 apud HORNBERG & SILVA, 2007, p. 65-66).

Em suma, conteúdos relevantes referem-se às experiências culturais dos alunos e ao mundo concreto, que lhes facilitem uma compreensão acurada da realidade na qual estão inseridos, possibilitando uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. Dentre os tantos temas relevantes para a formação da cidadania na atualidade, destacamos a prevenção da exploração sexual.

Nesse sentido, dada à relevância que o enfrentamento da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes assume na realidade brasileira, o estado passou a incluí-lo de forma explícita no currículo oficial. Por isso, discutimos a seguir as orientações oficiais que tem evidenciado a necessidade premente dessa inserção.

4.2. AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DO TEMA DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo na atualidade é um campo de luta. De um lado estão as propostas hegemônicas, de outro, as propostas alternativas. Hoje como em nenhum momento da história brasileira houve a penetração tímida de propostas alternativas no currículo oficial. Analisando os planos nacionais, resoluções, decretos, leis, estatuto, parâmetros curriculares, relatórios de comissões parlamentares de inquérito, concluímos que as duas últimas décadas foram fecundas em termos de se reconstruir as formulações curriculares destinadas à organização da educação básica. Dessa forma, percebemos que no âmbito das normatizações, há um movimento que leva à proposição de

incrementos/enxertos nas propostas curriculares vigentes, deixando transparecer certa preocupação com as demandas da vida social.

Por isso, em relação ao enfrentamento da violência sexual e à luta em geral pela garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes, verificamos um avanço quando se busca formalizar no âmbito da legislação e dos planos nacionais a necessidade imperiosa de se imprimir nos currículos da educação nacional ares de defesa da humanização para com uma legião de excluídos desse Brasil de contrastes gritantes do ponto de vista sócio-econômico.

Por isso, tratar-se-á neste tópico dessas orientações oficiais para a inclusão do tema violência sexual contra crianças e adolescentes (conceito mais amplo que guarda em si a significação que engloba a exploração e o abuso sexuais) no currículo oficial. Dessa forma, as proposições oficiais ora são específicas em relação ao enfrentamento da violência sexual, ora abrangem temáticas mais amplas, mas inter-relacionadas, acerca de direitos de crianças e adolescentes ou acerca da defesa de direitos humanos. Nessas especificidades, fica visível para nós não uma falta de domínio a nível conceitual para os legisladores, mas a tentativa de se lidar com uma realidade dinâmica, complexa e histórica do ponto de vista da exclusão e violências cometidas. Por isso, quando se transforma o Disque 100, que era o Disque contra violência sexual de crianças e adolescentes, em Disque Direitos Humanos é porque, além de a infância e adolescência ser alvo de uma série de atrocidades (como trabalho infantil, maus-tratos, abandono, etc.), percebeu-se que as violências operam injunções sobre grupos marginalizados e discriminados, como as mulheres, os homossexuais, os idosos, etc.

Assim, estaremos descrevendo analiticamente os documentos oficiais que obrigam ou recomendam a inserção de conteúdos no currículo escolar como forma de prevenir e enfrentar as violências contra crianças e adolescentes, dentre as quais especificamente a violência sexual. Para tanto, o *corpus* de textos oficiais analisado foi constituído pela Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Parâmetros Curriculares Nacionais – orientação sexual (1997), Resolução CNE/CEB Nº 2/1998 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000), Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre redes de exploração sexual de crianças e adolescentes (2004), Lei Nº 11.525/2007, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito – violência e abuso sexual no Pará (2010), Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito – crimes de pedofilia na internet (2010), Resolução nº 7/2010 (DCN Ensino Fundamental de 9 anos) e Decreto nº 7.083/2010 (Programa Mais Educação).

Por tratar especificamente da formação de profissionais de educação, o Projeto Escola que Protege será analisado pormenorizadamente no próximo capítulo. Por ora, basta mencionar que

este Projeto incentiva, através da qualificação que propicia, a inclusão no currículo escolar de temas como a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes e o enfrentamento e prevenção de violências. Além do mais, incentiva a discussão e o debate junto aos sistemas de ensino para que definam um fluxo de notificação e encaminhamento das situações de violência identificadas ou vivenciadas na escola, junto à Rede de Proteção Social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) não prescreve a inclusão de conteúdos acerca da temática violência sexual no currículo escolar. Essa lei estabelece basicamente a ampliação das atribuições da prática pedagógica docente no que se refere à obrigatoriedade de comunicação ao Conselho Tutelar sobre os casos ou suspeitas de caso de maus-tratos envolvendo seus alunos (Art. 56, inciso I). Essa obrigatoriedade é reforçada pelo Art. 245 que estabelece sanções a professor ou responsável por estabelecimento de ensino fundamental, pré-escola ou creche no caso de inobservância do artigo. Como já expomos nesse capítulo, a prática do professor faz parte do universo de construção do currículo escolar quando intervém em uma realidade que afeta diretamente a vida de seus alunos e seus condicionantes de formação. Nesse sentido, a prática pedagógica é re-significada na perspectiva de se desenvolver o ensino com um compromisso vital e extra-escolar a respeito das condições de desenvolvimento e proteção dos alunos.

A Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Art. 26 apresenta a base nacional comum dos currículos do ensino fundamental e médio. Nos parágrafos desse artigo faz uma listagem das áreas de conhecimento consideradas obrigatórias, destacando a primazia da dimensão disciplinar de um currículo constituído pelas seguintes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; arte, educação física, História do Brasil, ao menos uma língua estrangeira moderna a partir da 6º ano do ensino fundamental, música e história e cultura afro-brasileira e indígena. Verifica-se uma ênfase em disciplinas integrantes de um currículo tradicional. Apesar de este artigo versar sobre a base nacional comum, elencando posteriormente essa base, de maneira generalista ressalva que será “complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, o que geralmente não acontece, concebendo geralmente o mínimo de conteúdos da base nacional como o máximo.

É necessário ressaltar que essa base nacional desconsidera uma educação voltada aos direitos humanos. Contudo, de maneira fragmentada define, no Art. 27, inciso I, que os conteúdos curriculares da educação básica terão “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” como uma de suas diretrizes. Acrescenta ainda no Art. 32 que o ensino fundamental obrigatório de 9 (nove) anos terá por objetivo a formação básica do cidadão. Dessa forma, analisando a relação entre o objetivo proposto

no plano da lei e a base nacional comum que omite a temática dos direitos (especificamente dos direitos humanos), verificamos uma incoerência. Entretanto, essa incoerência é explicada quando se explicita a concepção de cidadania subjacente à lei, qual seja, cidadão é aquele que assimila conteúdos para ilustração e produtividade subserviente no mercado de trabalho tão simplesmente.

Nessa perspectiva, a Lei 9394/1996 é alterada em 2007 quando se acrescenta o §5º ao Art. 32, que estabelece:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

É interessante observar que o §5º do Art. 32 inicia afirmando que “o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate do (...) Estatuto da Criança e do Adolescente”, mas os legisladores preferiram não inserir no Art. 26 que trata de currículo (base nacional comum), o qual apresenta a descrição sumária das áreas de conhecimento que merecem evidência em uma proposta de currículo tradicional, preferindo antes o deslocamento de um texto que trata de currículo para um artigo que aborda basicamente a estrutura e funcionamento do ensino (trata sobre duração do ensino fundamental, ciclos, progressão e formação de competências de leitura e cálculo, etc.). Isso tudo, segundo o texto da lei, é o que se deve entender sobre a “formação básica do cidadão”, ou seja, burocracia do sistema de ensino. Por estar no Art. 32, pode ser depreendido que a cidadania pressupõe apenas o conhecimento/instrução sobre os direitos das crianças e adolescentes.

Em relação à inserção da temática da violência sexual no currículo escolar constante na LDB, não há nenhuma referência explícita, mas pode ser localizada no Art. 32, §5º ao tratar da obrigatoriedade, a partir de 2007, da inclusão do Estatuto da Criança e do Adolescente no currículo do ensino fundamental. Inclusive a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) dispõe de 15 (quinze) artigos que tratam especificamente da violência sexual contra crianças e adolescentes, quais sejam: os artigos 241, 252 a 257 tratam do abuso sexual; o artigo 244-A aborda a questão da exploração sexual; os artigos 82 e 258 versam sobre a prostituição; os artigos 240 e 258 fazem menção aos shows eróticos; os artigos 240, 241 e 258 destacam as situações de pornografia; e finalmente os artigos 83, 84, 85 e 231 abordam o tráfico humano.

No período de 1995 a 1998, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vinculados à LDB – Lei nº 9394/1996 (Art. 9º, inciso IV). Esses parâmetros visam estabelecer diretrizes para o currículo e servir como referência nacional, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação. Em 1997, os PCN são

publicados/impostos com a finalidade de ser “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país” (BRASIL, 1997, p. 13).

Por sua natureza aberta, [os Parâmetros Curriculares Nacionais] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo... (BRASIL, 1997, p.13).

Para os Parâmetros, os conteúdos a serem ensinados estão dispostos em dois grupos. Primeiramente, o grupo das áreas de conhecimento, que são Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Compondo o segundo grupo estão os conteúdos organizados em temas transversais: ética, educação ambiental, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde, trabalho, consumo e cidadania.

Não nos cabe aqui discutir a suposta natureza aberta/flexível dos Parâmetros, nem a suposta qualidade que auxiliaria a promover na educação brasileira ao longo de quase 15 (quinze) anos de vigência. Todavia, no âmbito da presente pesquisa, é forçoso reconhecer que teve o mérito de *oficializar* a inserção urgente da educação sexual no currículo das escolas públicas desde 1997, apesar de inseri-la em um bloco de conteúdos marcado pela alardeada importância que não encontrou vez em uma organização curricular disciplinar, qual seja, os temas transversais. Dessa maneira, é através do tema transversal Orientação Sexual (denominação inadequada, segundo Figueiró, 2006, p. 48-49) que o tema da violência sexual (especificamente “abuso sexual”) teve a possibilidade de ganhar visibilidade no currículo escolar.

Segundo Figueiró (1996), as propostas de Educação Sexual de 1980 a 1993 não abordam a temática da violência sexual, DST e outros problemas. Para Altman (2001), a inserção da orientação sexual na escola parece estar associada, por um lado, a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual.

Para Figueiró (2000), o fator mais decisivo para tal foi a urgência social. Segundo ela, “uma coisa fica clara: se não fossem os problemas que a vivência da sexualidade traz para a sociedade, ela não estaria entrando agora no currículo escolar. Ter sido incluída por este critério pode interferir no sentido, para o professor, do ensino das questões da sexualidade” (FIGUEIRÓ, 2000, p. 9).

Algumas pesquisas demonstram que os PCN estão sendo utilizados por professores e professoras nas escolas (FACED/UFRGS, 1996; FERRAÇO, 2000 apud ALTMAN, 2001, p. 580). Outra evidência da penetração dos PCN nas escolas é a grande produção bibliográfica tanto de livros didáticos quanto de livros voltados para orientação de professores e professoras de ensino médio que tratam dos Parâmetros de um modo geral e mais especificamente dos temas transversais. Além de

livros, cursos sobre este tema tem sido ministrados em diferentes espaços (ALTMAN, 2001). Diante desse quadro, análises sobre o que dizem os PCN a respeito do tema orientação sexual são de fundamental importância para a se compreender a inserção do tema violência sexual no currículo escolar.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997b), a Orientação Sexual, dentre outras finalidades, também contribui para a prevenção de problemas graves, como o abuso sexual e a gravidez indesejada:

Para a prevenção do abuso sexual com crianças e jovens, trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da auto-estima, com a conseqüente inibição do submetimento ao outro (BRASIL, 1997b, p. 293).

Com a inclusão da Orientação Sexual no currículo escolar, os/as educadores/as das escolas deveriam, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, promover a discussão de “questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o ‘ficar’ e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia” (BRASIL, 1997b, p. 293).

Além da inclusão de conteúdos concernentes à educação sexual no currículo, dentre os quais violência sexual, em situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens, ocorridas nos âmbitos familiar ou mesmo no âmbito escolar, os/as educadores/as da escola deverão “posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos — por exemplo, as situações de violência sexual contra crianças por parte de familiares devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar (que poderá manter o anonimato do denunciante) ou autoridade correspondente” (BRASIL, 1997b, p. 305).

O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, **abuso sexual e prostituição infantil**, o crescimento da epidemia da Aids, a discriminação das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que **demandam posicionamento [da escola] em favor de transformações** que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida, que desejamos e que estão previstas pela Constituição brasileira (BRASIL, 1997b, p. 307, grifos nossos).

Se situações como essas [situações de coerção, agressão ou abuso sexuais, violência associada ao gênero] acontecem na escola devem ser alvo de discussão e reflexão por parte da comunidade escolar, a fim de prevenir outras similares e garantir o respeito ao outro (BRASIL, 1997b, p. 324).

Nessa perspectiva, além da inserção explícita de conteúdos, os PCN sugerem aos educadores uma postura/intervenção ostensiva em caso de violação de direitos. Observa-se aí uma

concepção de currículo mais abrangente, ao menos no nível de justificativa do documento do tema transversal aqui considerado.

Para os PCN (BRASIL, 1997a), o objetivo do trabalho de Orientação Sexual é:

é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, 1997a, p. 133).

Colocada desta maneira, subentende-se que cabe apenas ao indivíduo (aluno) o exercício de uma sexualidade com prazer e responsabilidade. Desconsideram-se, portanto, ações coletivas que possam partir da instituição escolar, por exemplo, na garantia desse direito. Essa visão é reafirmada nas competências estabelecidas pelo próprio documento (BRASIL, 1997a). Assim, o tema Orientação Sexual deve se organizar para que os alunos [indivíduos], ao fim do ensino fundamental, sejam capazes, dentre outras competências, de proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores (BRASIL, 1997a, p. 133). Só ao fim? Quantas violências podem ter sofrido ao longo desse nível da educação! Somente a cargo dos alunos individualmente? O exercício da sexualidade não remete apenas a questões biológicas, mas a dimensão cultural tem um peso determinante. Por isso, mas que responsabilidade individual, é dever dos sujeitos coletivos garantir o desenvolvimento da sexualidade de crianças e adolescentes longe de situações de opressão.

Para a elaboração de uma proposta de educação sexual na escola, os PCN (Orientação Sexual) definem algumas características, tais como ser explícita, ampla, flexível e sistemática.

Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; **ampla** para não reduzir sua complexidade; **flexível**, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes (BRASIL, 1997a, p. 127, grifos nossos).

Até este momento da análise está tudo coerente nos planos da justificativa, objetivo e princípios do tema transversal orientação sexual. As incoerências começam aparecer a partir do momento em que se trata da seleção dos conteúdos. O discurso da perspectiva democrática e pluralista da proposta não se efetiva quando se selecionam alguns conteúdos afirmando seu caráter universal e sua importância em detrimento de outros, simplesmente silenciados. Os conteúdos selecionados foram organizados em três blocos: corpo, matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Em seguida vem o discurso da flexibilidade, justificando a omissão de muitos outros conteúdos.

Os conteúdos de Orientação Sexual **podem e devem ser flexíveis**, de forma a abranger as necessidades específicas de cada turma a cada momento. Como decorrência, podem-se encontrar programas de Orientação Sexual bastante diversificados que incluem tópicos como **pornografia, prostituição, abuso sexual**, métodos contraceptivos, desejo sexual, transformações do corpo na puberdade, iniciação sexual, masturbação e muitos outros mais. **A definição dos três blocos de conteúdo** da presente proposta de Orientação Sexual responde à necessidade de eleger tópicos **que devem ser necessariamente trabalhados** e relacionados aos eleitos pelos alunos e **sempre devem estar presentes em qualquer programa** de Orientação Sexual, de forma a garantir informações e discussões básicas sobre sexualidade (BRASIL, 1997a, p. 138, grifos nossos).

Observando a descrição que se segue dos três blocos de conteúdos, em nenhum momento se faz referência ao tratamento do tema “violência sexual”. Os elaboradores dos PCN se preocuparam apenas em definir os conteúdos oficiais, justificando que apenas estes “*sempre devem estar presentes* em qualquer programa de Orientação Sexual, de forma a garantir informações e discussões básicas sobre sexualidade”. Ou seja, o tema “violência sexual” não precisa necessariamente fazer parte sempre de um currículo de educação sexual, visto extrapolar as metas propostas pelo governo no sentido de só trabalhar o que é básico ou que se refere sempre a uma concepção de conhecimento fundado na pretensa neutralidade, que sirva apenas para ilustração do intelecto, contribuindo para a manutenção das relações históricas de poder presentes na cultura e na vida em sociedade.

Acrescente-se a isso um claro descompasso entre a justificativa e os objetivos propostos ao longo dos PCN Orientação Sexual no que se refere à defesa da importância de se trabalhar a violência sexual, preparando os alunos para que sejam capazes de se proteger de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores. Em suma, na hora de manter a coerência na definição dos conteúdos, simplesmente se omite o que vinha sendo coerentemente argumentado ao longo do documento.

Apesar das incoerências encontradas, considerando que a transversalidade ainda não seja a melhor forma de inserir o ensino da sexualidade na escola, Nunes & Silva (2000 apud FIGUEIRÓ, 2006) reconhecem que a introdução como tema transversal é uma conquista e um caminho para a aproximação de algo mais efetivo, no sentido e direção de uma educação sexual emancipatória.

Em relação à Resolução CNE/CEB N° 2/1998 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), afirma-se que a base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental, as áreas de conhecimento e a vida cidadã através da articulação de vários dos seus aspectos, dentre os quais se faz menção à sexualidade. Pelo caráter genérico de diretrizes curriculares voltadas ao âmbito nacional, não temos uma referência a abordagem da violência sexual, mas a normatização

curricular referida vem a ratificar a premência da abordagem das questões relacionadas à sexualidade humana no ensino fundamental.

O Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000) atribui um papel de grande importância para a escola pública no que se refere à promoção de atividades formativas voltadas à prevenção de situações de violência. Segundo Castanha (2008b), para a prevenção, há necessidade de empoderamento de crianças e adolescentes, para que possam conhecer, defender e exercer de forma segura e protegida a sua sexualidade. Por isso, ela afirma que “a prevenção da violência sexual demanda um programa devidamente estruturado de educação sexual, no âmbito, pelo menos, dos setores de educação e saúde” (CASTANHA, 2008b, p. 8).

No Plano Nacional, no eixo estratégico “prevenção”, demanda-se para a política de educação / escola dois objetivos principais, quais sejam: enfrentar os fatores de risco da violência sexual, tendo como meta a garantia de prioridade absoluta ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar a todas as crianças e adolescentes; e educar crianças e adolescentes sobre seus direitos, visando ao fortalecimento da sua auto-estima e à defesa contra a violência sexual.

Para a consecução deste último objetivo, propôs-se a inclusão de conteúdos nos currículos escolares sobre os direitos da criança e do adolescente e sobre a prevenção da violência sexual, em toda a rede de ensino e em todos os níveis, estabelecendo-se como metas a inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos conteúdos escolares, o que foi garantido no âmbito da Lei nº 11.525/2007, bem como a implementação dos temas transversais dos PCN, principalmente o referente à orientação sexual. Para avaliar a eficácia da execução das ações propostas, elencaram como indicadores o número de escolas que notificaram casos de violência sexual infanto-juvenil e que incluíram a temática de prevenção da violência sexual infanto-juvenil na grade curricular e/ou projeto político-pedagógico.

Em 2008, o Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes coordenou o processo de revisão do plano nacional. Na avaliação realizada, depois de oito anos de elaboração do plano nacional, constatou-se a dificuldade de se assegurar a educação para a sexualidade no currículo escolar, bem como gestores/as ainda resistem em conceber o currículo escolar como espaço privilegiado de formação para a diversidade (CASTANHA, 2008b, p. 65). Nesse sentido, inserir no currículo escolar o tema do enfrentamento da “exploração sexual de crianças e adolescentes” demanda outras frentes de ação, para além da mera prescrição oficial. Por isso, Castanha (2008b) considera que a política de educação deve garantir um ensino voltado aos direitos humanos e à publicização do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Além do eixo estratégico “prevenção”, também é possível encontrar no eixo “protagonismo infanto-juvenil”, um importante papel para a escola na efetivação de uma proposta curricular que

considera a prática educativa na qual as crianças possam ter assegurado a participação ativa em espaços de garantia de seus direitos, dentre os quais se destaca o grêmio estudantil. Daí a necessidade de se constituir grêmios estudantis em toda a rede escolar.

Na re-elaboração do plano nacional iniciada em 2008, por se perceber que a proposta estava restrita à organização de grêmios, propôs-se mudar a meta de “estimular a formação de grêmios” para “estimular através de grêmios estudantis da rede escolar de ensino a participação de crianças, adolescentes e jovens no enfrentamento da violência sexual, bem como os demais movimentos infanto-juvenis” (CASTANHA, 2008b, p. 67).

Em 2004 foi apresentado o Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, promovida pelo Congresso Nacional desde 2003, que investigou as situações de violência e redes de exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil. No referido relatório, no capítulo IV, que trata da análise das políticas públicas, apresenta em sua primeira seção discussões atinentes à Política de Educação.

Nas análises constantes no relatório, destaca-se a dimensão estratégica do ensino regular no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes no âmbito da educação, na medida em que, especialmente a partir dos 10 anos de idade, o processo regular de educação pode trabalhar o desenvolvimento da sexualidade na passagem da infância à adolescência (BRASIL, 2004).

Também de acordo com a CPMI, as adolescentes vítimas de exploração sexual na sua maioria pertencem a famílias empobrecidas, e, mesmo que tenham abandonado a escola, foram alunas do sistema público de ensino. Entretanto, considerando que as circunstâncias de violência vivenciadas por elas tiveram reflexos na sua vida escolar, em geral não foram percebidas nesse ambiente. “Para que a escola conseguisse desenvolver uma abordagem própria de compromisso com a criança-vítima, ela deveria abrir-se à família, acolhendo-a como parte do processo pedagógico e, por meio dela, inserir-se na comunidade” (BRASIL, 2004, p. 223). Para essa relação mais próxima entre família e escola, o relatório aponta que um projeto político-pedagógico comprometido com essa transformação é de fundamental relevância. Além da proximidade com a família dos educandos, os relatores destacam a proximidade com os educandos, percebendo-os integralmente:

É certo que o papel da educação deve estar situado prioritariamente nas ações pedagógicas voltadas à construção do conhecimento como um direito de cada pessoa e de cada grupo social. No entanto, para que possa cumprir esta missão, é preciso que a criança e o adolescente sejam percebidos integralmente quanto as suas vivências, necessidades, dramas pessoais. **A escola não pode dar conta de todo este universo isoladamente, mas deve ser considerada como essencial na articulação das políticas de atendimento (...).** Para o enfrentamento da violência e exploração sexual de crianças e adolescentes, um dos primeiros passos: **que os pedidos de ajuda sejam escutados pela Escola, compreendidos em uma postura de compromisso, respeito, acolhida e busca de justiça** (BRASIL, 2004, p. 223, grifos nossos).

Dentre as recomendações apresentadas no relatório, em relação às perspectivas curriculares, a CPMI sugere ao Governo Federal, especialmente ao Ministério da Educação, em articulação com as redes estaduais e municipais de ensino público e privado, que se desenvolvam ações para integração das ações educativas aos conselhos tutelares; que se realizem campanhas de sensibilização no ambiente escolar para o combate a violência e exploração sexual; que se distribua o Guia Escolar – métodos de identificação de sinais de abuso e exploração sexual, lançado em 2003 em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos; que se incentive a formação de comitês escolares para a ação permanente de enfrentamento da violência e exploração sexual, envolvendo pais, lideranças comunitárias, educadores, alunos e representantes de serviços essenciais com quem a escola se relaciona (BRASIL, 2004).

Portanto, as proposições da CPMI deixam em evidência a necessidade de o currículo, no que tange aos conteúdos, trazer para a escola as discussões constantes no Guia Escolar, uma produção rica em informações gerais, especificamente voltada ao contexto escolar. Porém, como já apontado em capítulo anterior, o Guia não chegou à maior parte das escolas públicas do país devido à quantidade ínfima de exemplares da primeira e da segunda tiragem. Uma boa notícia é que o Guia está disponível na internet para *download*³⁹.

No que se refere à dimensão prática do currículo, os relatores também propõem a integração das ações educativas aos conselhos tutelares, realização de campanhas de sensibilização e constituição de comitês escolares para a ação permanente de enfrentamento da violência e exploração sexual. Enfim, são ações que, se efetivadas dialeticamente à luz da teorização crítica sobre o tema da exploração sexual e suas causas, tendem a causar grande impacto na perspectiva de prevenção, denúncia e notificação que a escola possa protagonizar.

Em 2007, o governo federal, através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, coordenou a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Neste Plano, a escola é concebida como o espaço em que o conhecimento aparece sistematizado e codificado. Essa instituição se constitui, portanto, em “um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2007c, p. 31).

Analisando o referido plano, encontramos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica. Dentre os princípios relacionados, destacamos os que tangenciam as questões propriamente curriculares no enfrentamento da violência. Nesse sentido, esclarecemos que o teor do plano não focaliza um tipo de violência específica, nem as crianças e adolescentes enquanto parcelas da sociedade mais vulneráveis. Por isso, não encontraremos referências explícitas à violência

³⁹ Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/guia_escolar/guia_escolar1.htm>.

sexual, mas somos sabedores de que, quando o plano ratifica a luta em prol dos direitos humanos, focalizando seu raio de ação nas mediações operadas pela educação básica, defende que o tema do enfrentamento da exploração sexual seja bandeira de luta nas escolas públicas, principalmente naquelas situadas em regiões de grande incidência de violências contra a infância e adolescência, como é o caso das escolas situadas na região da Ilha de Marajó-Pará.

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

(...)

b) a **escola**, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os **objetivos** e as **práticas** a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; (...)

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o **currículo**, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; (...)

f) a **prática escolar** deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007c, p. 32, grifos nossos).

Nos princípios selecionados, verificamos a definição de concepção de escola necessária a uma educação em direitos humanos, bem como a definição de uma concepção de currículo que engloba os planos da instituição, os materiais didáticos, a gestão e a avaliação, vinculada a uma prática pedagógica de caráter transversal e dialógica, e que esteja encharcada nos princípios da educação em direitos humanos.

No bojo das ações programáticas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estão as

ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (BRASIL, 2007c, p. 35).

Considerando que a construção/reconstrução de um currículo escolar envolve a seleção de conteúdos e, mais que isso, as mediações coletivas deflagradas por sujeitos conscientes de seu papel em uma prática social construída historicamente, ressaltamos a seguir as grandes linhas de ação do Plano que demandam uma práxis crítica em relação ao currículo escolar:

(...)

2. Integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; (...)

6. Construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos; (...)

9. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem

como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;

10. Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;

11. Favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;

12. Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos;

13. Incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência (BRASIL, 2007c, p. 33-34).

O relatório da CPI da Pedofilia do Senado Federal (BRASIL, 2010b), que investigou e apurou a utilização da Internet para a prática de crimes de 'pedofilia', bem como a relação desses crimes com o crime organizado, foi concluído em 2010, mas disponibilizado na internet apenas a partir do início de 2011. A partir de suas conclusões, recomendou ao Ministério da Educação a distribuição do Guia Escolar – Métodos de Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes –, assim como a inserção do tema “prevenção contra a pedofilia” no projeto político-pedagógico das escolas (BRASIL, 2010b, p. 1668). Nesse sentido, suas recomendações apontam para o empoderamento da comunidade escolar através de atividades realizadas a partir do Guia Escolar, primando-se pela prevenção da pedofilia ocorrida por intermédio da internet.

Em 2010, a Assembléia Legislativa do Estado do Pará apresentou os resultados da CPI que foi instituída para apurar a prática de violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes no Estado do Pará e especialmente na região do Marajó nos últimos cinco anos (2005-2010). Já na apresentação do relatório destaca-se a atribuição do estado na aplicação de medidas urgentes, assim como o papel fundamental a ser desempenhado pelos educadores.

Ao Poder Executivo é urgentíssima a tarefa de orientação nas escolas, da qualificação dos educadores para a percepção dos fatos, para o acolhimento da criança ou do adolescente, além da vitalidade que deve ser garantida aos Conselhos Tutelares. Os agentes públicos, especialmente das áreas da educação, da saúde e da segurança, têm um papel fundamental nesta batalha e devem ser apoiados e orientados, para que superem preconceitos, desinformação e aprendam a categorizar este crime nas suas atividades (PARÁ, 2010, p. 9).

Nas conclusões do relatório, ratifica-se que escola expressa às contradições presentes na família e na sociedade. Por ser o espaço onde fluem os conflitos, limites, esperanças e possibilidades sociais, também é espaço de inclusão social e da formação cidadã de crianças e jovens. Nesse sentido, tem o papel pedagógico, formador e de socialização, cabendo a ela envolver a família, abrindo o espaço escolar também para a comunidade. Por isso, a escola deve realizar trabalhos preventivos

contra a evasão, a violência, as drogas e o alcoolismo, a exploração sexual e comercial, buscando estratégias de atendimento a estas demandas (PARÁ, 2010).

Em relação ao currículo escolar, os relatores propõem o fortalecimento da transversalidade no trabalho com os conteúdos, bem como apontam a efetividade de educação sexual para a população paraense de todas as idades:

XIII - ação em rede demandaria uma articulação verdadeira, entre os eixos do Sistema de Garantia de Direitos, baseada na concepção de que a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma questão ética e cultural, e as ações de prevenção a serem adotadas devem ter como alvo, não só o atendimento, mas também a mudança de cultura, trabalhando com a opinião pública, a mídia e a comunidade, fortalecendo a transversalidade e a ampliação dos programas que atualmente são trabalhos localizados e terminam por não atingir a sociedade paraense de forma mais ampla, para a mudança de valores e a educação sexual de toda a população, de todas as idades (PARÁ, 2010, p. 221).

No tocante às recomendações do relatório, destaca-se a necessidade de investimento na realização de debates sobre crimes sexuais em todas as escolas públicas do Estado, com investimentos da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC (PARÁ, 2010).

No âmbito da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos), mais uma vez merecem destaque temas sociais de tratamento crucial na escola dada suas consequências na atualidade, como sexualidade e direitos das crianças e adolescentes (BRASIL, 2010d). O artigo 16 dessa resolução estabelece que os conteúdos das áreas de conhecimento devem abranger temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual, tais como, saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes expressos na Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente.

Finalmente, na busca de uma gradual construção de uma educação pública de tempo integral, o governo federal criou o Programa Mais Educação, regulamentado através do Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010e). Este Programa defende a elaboração/implementação de um projeto político-pedagógico de educação integral, catalisador de políticas e programas de saúde, cultura, esporte, educação ambiental, divulgação científica, integração entre escola e comunidade, direitos humanos, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes (Art. 3º). Inclusive, um dos critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação refere-se às situações de vulnerabilidade social dos estudantes (Art. 5º).

Por isso, os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, afirmam a realização interativa de um currículo fundamentado na cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial,

geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade (Art. 2º, inciso VI). Por conseguinte, em se implementando esse programa, torna-se extremamente necessária a inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

Destarte, seja através da referência explícita ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, seja através de referências mais ampliadas sob a égide dos direitos humanos de crianças e adolescentes, planos, leis, resoluções, decretos, relatórios de CPI, enfim, os clamores oriundos de uma realidade brasileira de exclusão e miséria, mostram de forma clara o papel a ser desempenhado por um currículo crítico na atualidade: o de conjugar prática e teoria, forma e conteúdo, na construção de uma nova realidade mais humana que tenha seu ponto de partida inexorável nesta presente realidade de violência e tristeza para milhões de *infantes* cidadãos brasileiros.

4.3. A EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE BREVES-PA

A abordagem curricular da exploração sexual ocorre através do plano de curso (constituído por planos de ensino das disciplinas) e de projetos de ensino-aprendizagem das instituições. Para muitos educadores, os tradicionais planos de curso mostram-se inviáveis para se pensar uma atuação coletiva de caráter político, como é a proteção da criança e do adolescente. Daí é possível compreender a importância atribuída aos projetos de ensino-aprendizagem. Estes projetos superam o raio de ação pedagógica geralmente restrita às salas de aula, tendo uma amplitude que mobiliza todas as turmas na coleta de informações e na elaboração dos trabalhos, tornando-se mais dinâmico e promissor.

Na perspectiva disciplinar do currículo, o tema exploração sexual é abordado nos planos de ensino de alguns professores da Escola “B”. Na Escola “A”, por sua vez, a orientação pedagógica inicial refere-se ao trabalho a ser desenvolvido a partir do plano de curso e planos de aula respectivamente. O planejamento desse trabalho é precedido por levantamento bibliográfico em geral. Posteriormente, os docentes passam à produção escrita de textos que serão utilizados com finalidades didáticas. A organização dos conteúdos no currículo pauta-se em uma abordagem gradativa da sexualidade humana nas séries, que vai de diferenças anatômicas até questões mais sociais, como a exploração sexual.

Na perspectiva interdisciplinar do currículo, o tema exploração sexual é abordado através de projetos de ensino-aprendizagem. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “B” (6º ao 9º ano) elaborou e implementou coletivamente o projeto “VII Mostra Interdisciplinar – Exploração Sexual

Infantil: Como a escola pode intervir nessa realidade?”, durante todo o ano de 2008. A Escola “A” (1º ao 5º ano) tem desenvolvido também coletivamente o projeto de ensino-aprendizagem “Sexualidade sem grilo: escola, família e comunidade contra o abuso sexual de crianças e adolescentes”, desde o ano de 2010.

A diferença inicial que se pode identificar entre os projetos está no período de realização. O projeto da Escola “B” foi desenvolvido apenas em 2008, configurando-se como uma ação pontual, portanto. Já o projeto da Escola “A” foi institucionalizado por esta escola, passando a integrar seu projeto político-pedagógico, uma vez que vem sendo desenvolvido desde 2005 na luta pela prevenção à gravidez na adolescência, e a partir de 2010 tem incorporado as discussões do abuso e exploração sexual.

Outra diferença que pode ser apontada, diz respeito à metodologia de realização. Enquanto o projeto da Escola “B” foi implementado ao longo do ano, o projeto da Escola “A” até o momento foi realizado durante um mês, com um período de uma semana para a culminância.

A seguir, mostramos o processo disciplinar de tratamento dispensado ao tema exploração sexual na Escola “A”. A orientação pedagógica inicial para a abordagem da exploração sexual no currículo escolar contempla o trabalho pedagógico realizado na sala de aula a partir dos planos de curso e de aula (EDUCADOR/A 03).

Antecedendo o planejamento, há uma preocupação dos docentes em relação ao levantamento bibliográfico, tanto de fundamentação teórica para o embasamento das discussões, quanto de bibliografia mais didática, como livros com histórias que abordem os conteúdos definidos (EDUCADOR/A 03).

Os encontros de planejamento são marcados pela tomada de decisão coletiva. Esses momentos são iniciados com uma discussão em subgrupos, cujo critério de formação é a série, nos quais se elabora uma proposta preliminar. Posteriormente, passa-se à discussão com todos os docentes da instituição, com a participação da coordenação pedagógica e da gestão escolar, tendo em vista a definição do plano curricular da instituição. Nota-se, portanto, uma metodologia participativa de planejamento, próprio de uma gestão de cunho democrático (EDUCADOR/A 01).

Essa perspectiva inicial de planejar a ação pedagógica tem a função de, no momento posterior de realização do plano, garantir a efetividade da ação e seu êxito, por conseguinte, visto que todos/as contribuíram no momento de decisão, sendo assim responsáveis por sua realização interativa.

Posteriormente ao momento de planejamento, segue-se a fase de produção dos próprios textos didáticos para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, os professores justificaram a necessidade dessa produção, pois não há materiais didáticos endereçado aos discentes para o trabalho com o tema

da violência sexual⁴⁰. Para essa elaboração, parte-se dos conceitos veiculados em pesquisas, fazendo-se as adaptações necessárias no intuito de especificar os conteúdos pertinentes a cada série na ótica docente, não se descuidando da linguagem adequada ao nível de compreensão dos discentes. Nessa construção também são acessados livros de coleções didáticas que tratam de educação sexual (EDUCADOR/A 03).

Na organização dos conteúdos curriculares e sua distribuição entre as séries, os professores demonstraram grande preocupação em relação à concepção de uma sequência que possibilite que os conteúdos sejam didaticamente viáveis:

Nós temos que organizar os conteúdos em uma sequência para que venham a ser trabalhados. No 1º ano trata-se a sexualidade ao se mostrar que o menino e a menina têm diferenças. Trabalhamos nesse sentido, aos poucos. Em cada série há conteúdos a serem trabalhados de forma que a criança venha realmente a entender. Nos 2º e 3º anos, colocamos para a criança que ela vai mudando a voz, que crescem os cabelos, a menina começa a menstruar com certa idade. É toda uma sequência que temos que vir trabalhando com a criança para poder chegar até... Não podemos entrar direto na exploração sexual, na violência sexual. Nesse sentido, colocamos para eles que, quando a menina começa a menstruar, ela pode engravidar. Vai tendo uma sequência lógica. Essa sequência está toda incluída em nosso currículo (EDUCADOR/A 02).

Nesse sentido, entende-se melhor essa preocupação quando a analisamos no contexto de sua produção. Nesse caso, os docentes operam com um instrumento tradicional de planejamento, que é o plano de curso, que exige a especificação de disciplinas, de conteúdos distribuídos numa gradação que vai do simples ao complexo na ótica docente, determinando os blocos de conteúdos para as avaliações bimestrais. Esse tipo de plano é essencialmente generalizador, voltado para a realidade de sala de aula, cuja turma de alunos é constituída a partir da lógica da série/idade, que geralmente desconsidera as diferenças individuais, sendo negadas as necessidades / particularidades dos alunos nas mais diversas ordens, dentre as quais se destacam as necessidades cognitivas, sociais, subjetivas/emocionais.

Com efeito, esse formato de planejamento curricular transpira o tecnicismo pedagógico, que por sua vez exala a fragmentação do conhecimento, o confinamento de cada turma em uma sala de restritas dimensões, a perda de sentidos e significados, a falta de criatividade e a baixa auto-estima de docentes e de discentes.

⁴⁰ O Guia Escolar é uma produção voltada à área educacional, especificamente à orientação dos docentes quanto à identificação de sinais de violência sexual (SANTOS, NEUMANN, IPPOLITO, 2004). Sua linguagem não está adequada aos alunos mais novos, podendo ser utilizado na segunda parte do ensino fundamental (6º ao 9º ano) sem maiores dificuldades. É necessário ressaltar, contudo, que nenhum educador/a fez referência a esta obra durante a realização das entrevistas, o que nos levar a considerar que, ou a desconhecem, ou optaram por não utilizá-la no momento de elaboração de seu planejamento curricular.

Por isso, compreende-se melhor a abrangência do projeto da Escola “A” até 2010, no qual apenas as 4ª séries trabalhavam temas como abuso e exploração sexual. Depois desse ano, todas as séries passam a ser contempladas também. É perceptível nesse momento uma mudança nas concepções curriculares, que evidencia a imprescindibilidade de todos os discentes terem acesso a conhecimentos sobre a realidade do abuso e exploração sexual, primando-se pelos métodos que garantam o entendimento das crianças:

(Entrevistador: As estatísticas mostram que quanto menor a criança, ela corre mais risco de sofrer abuso). Foi essa a nossa preocupação em trazer [o projeto] desde o primeiro ano [para crianças de 06 anos], porque essas crianças estão mais vulneráveis ao abuso, principalmente quando se trata na família, que lida diretamente. Ainda é um tema muito difícil, complexo de abordar, porque eles [alunos] não participam, não querem falar, eles não vêem essa abertura para se trabalhar. (...) As atividades são desenvolvidas de acordo com a idade das crianças. Nós procuramos ao máximo não trabalhar só de uma forma com todas as séries, mas de acordo com a série. Mas, a ênfase maior recai ainda nas 4ª séries hoje (EDUCADOR/A 04).

Porém, consideramos o trabalho pedagógico com o tema da violência sexual para todas as séries como uma realidade em transição, uma vez que os/as educadores/as ressaltam na atualidade a “ênfase” atribuída aos trabalhos das 4ª séries. Nitidamente não podemos precisar as implicações para as demais séries, mas existem reflexos, que podem estar relacionados à que se subestime a capacidade de compreensão das crianças mais novas, dispondo-lhe de retalhos de conhecimentos por vezes truncados.

Na Escola “B” há a abordagem disciplinar do tema exploração sexual por alguns professores. No momento da elaboração do planejamento curricular no início do ano, os/as educadores/as fazem a discussão de temas socialmente relevantes, dentre os quais abordam o tema da exploração sexual de crianças e adolescentes.

Contudo, na prática pedagógica diária da escola “B”, a maior parte de seus professores tem dispensado apenas atenção aos conteúdos de suas próprias disciplinas, desconsiderando a importância dos temas transversais. Uma das causas apontadas explicitamente para a configuração dessa situação refere-se a não identificação de casos de exploração sexual entre os alunos da escola, como se essa identificação fosse simples, sem se considerar os subterfúgios próprios dessa situação de crime que garantem por todos os meios seu sigilo e seus disfarces. Depreende-se da causa do não trabalho apontada uma filiação a uma “pedagogia curativa” na base de uma intervenção para depois da ocorrência do fato com um/a aluno/a da escola, quando em verdade, a missão da escola é essencialmente preventiva, na base da atuação sistemática para evitar que a situação aconteça por força da alienação acerca do tema.

Como referido anteriormente, alguns professores tem trabalhado pedagogicamente o tema da exploração sexual em suas disciplinas, como se pode verificar no relato seguinte:

Nós de Ciências trabalhamos esse tema na 7ª série quando trabalhamos o tema “sexualidade”. Nós trabalhamos a prevenção de abuso e exploração sexual. Nós fazemos a orientação com os alunos da 7ª, e estes alunos vão palestrar para os alunos da 5ª série. Nós também convidamos psicólogo, enfermeira e médico ligados a essa área para estar dando palestra para os alunos na própria sala de aula. Os alunos gostam das aulas sobre sexualidade. É um assunto de grande interesse deles, principalmente dos alunos da 7ª série. É o assunto que eles mais gostam (EDUCADOR/A 10).

Até o momento, temos analisado a perspectiva disciplinar de organização do currículo, uma das frentes de luta/prevenção da exploração sexual. Entrementes, observando as práticas pedagógicas desenvolvidas, podemos concluir que os professores consideram essa frente de atuação como de menor abrangência e impacto no que se refere à aprendizagem discente.

Consideramos dessa maneira porque os resultados da ação pedagógica ficam restritos ao trabalho de sala de aula, apenas para a turma/série trabalhada, geralmente em uma aula, ou seja, em um momento do ano letivo, posto que o plano escalona o tema em um momento do ano, porque há inúmeros conteúdos que devem ser desenvolvidos também, e, uma vez “vencido” o conteúdo da aula sobre exploração sexual, outros temas se seguirão.

Dessa maneira, o tema é linearmente localizado no tempo e no espaço de sala de aula. “Hoje, dentro das disciplinas, ele é muito resumido. Não tem uma expansão muito grande. Muitas vezes, o professor só faz falar do tema. Ele não pega reportagens sobre fatos que estão acontecendo, ele não pega índices para mostrar como é que está o tamanho que segue hoje a questão da exploração sexual” (EDUCADOR/A 07). Portanto, como a cultura disciplinar ainda é muito forte, a transversalidade inexistente nesse processo. Uma causa dessa inexistência pode ser identificada nos processos formativos docentes e nas próprias condições de trabalho verificados nas escolas públicas.

Tendo em vista a atuação restrita e resultados pouco expressivos possibilitados pela lógica disciplinar, objetivando o alcance de resultados mais sólidos, as escolas analisadas passam ao desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem, os quais tem uma estreita relação com a perspectiva interdisciplinar do currículo.

Afirmamos estreita relação porque, do ponto de vista teórico, a construção dessa perspectiva interdisciplinar tem sua sido ensaiada coletivamente, mas ranços disciplinares podem ser identificados nas práticas docentes, verificando de certo modo sua vinculação a uma “pedagogia do evento”, a inexistência da transversalidade devido a alguns fatores capitais, dificuldades ingentes na busca da interdisciplinaridade sem o esforço de superação do modelo tradicional de plano de curso vigente, essencialmente estanque e fragmentador. Posteriormente discutiremos essas questões com o

fito de desfazer os nós encontrados, no que seja possível fazer por ora, considerando os limites de incursão que o presente trabalho se propôs.

Entretanto, destaca-se dos projetos analisados sua realização coletiva e interativa por discentes e docentes, a busca de “parceiros” em outras instituições para o apoio necessário às ações, evidenciando a urgência da construção de uma rede de proteção da criança e do adolescente, o esforço tenaz na superação de deficiências verificadas nos processos de formação através da busca de bibliografias e materiais didáticos, a proximidade com a família e a saída às ruas, literalmente, por educadores e educandos, de peito aberto para enfrentar a chaga social da exploração sexual de crianças e adolescentes que grassa pelo Marajó, periferia da periferia da exclusão social e do abandono histórico amazônico.

Os procedimentos metodológicos do Projeto Sexualidade Sem Grilo, da Escola “A”, envolvem pesquisa sobre o tema da violência sexual, planejamento participativo e definição de temas a serem desenvolvidos coletivamente. Como podemos perceber no relato seguinte, os trabalhos como o projeto são conduzidos por uma equipe docente, que procura compartilhar as decisões: todos decidem e todos se responsabilizam pela realização. Ademais, não poderíamos deixar de mencionar algo fundamental: há uma salutar preocupação com a fundamentação teórica do grupo.

Primeiro nos reunimos. Há uma equipe que é responsável pelo projeto, que está à frente. Nós verificamos como se vai trabalhar durante o ano. Nós buscamos informações, porque não temos nenhuma formação, não recebemos nenhuma formação, só uma palestra do CMDCA. Nós pesquisamos, trabalhamos com a internet, que é uma ferramenta e fonte. Buscamos os temas que envolvem a orientação sexual. Descobrimos que são muitos temas. O que queremos trabalhar? Qual nosso objetivo esse ano? Não adianta trabalhar muitos temas e não fazer um trabalho bom. Como nesse ano [2010] trabalhamos só a exploração sexual, sentimos que foi um trabalho bem feito, porque desenvolvemos um tema com todas as turmas: exploração e abuso sexual. (...) A coordenação orienta os professores, pesquisa materiais e deixa à disposição para eles. Eles também pesquisam, porque são orientamos para tal. É dessa forma: nós fazemos um estudo para depois trabalhar (EDUCADOR/A 04).

Em relação à metodologia do projeto Sexualidade Sem Grilo, os pais demonstraram grande preocupação com os métodos que seriam utilizados. Preocupação compreensível, visto que a abordagem da sexualidade humana para crianças pequenas é uma experiência nova no ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Por isso mesmo a Escola “A” tem promovido palestras para o esclarecimento permanente dos pais. Procurando responder à questão metodológica do projeto, os/as educadores/as optaram pela diversificação dos métodos.

A fim de construir trabalhos com a finalidade de socialização, o referido projeto é desenvolvido por temas, dentre os quais foram citados violência sexual, gravidez na adolescência, DST, métodos contraceptivos. Esses trabalhos são apresentados pelas 4ª séries, sendo que cada

turma fica na responsabilidade de abordar um tema específico (EDUCADOR/A 05). Não considero que essa forma de organização possa representar fragmentação, ou que uma turma somente trabalhará um tema, não tendo acesso aos outros. Ao contrário, como já foi referenciado, todas as turmas tem acesso a todos os temas, mas com uma delimitação de sua abrangência motivada pela série. No planejamento curricular de 2011, na disciplina Ciências do 2º ano e 4ª série, na unidade III e II respectivamente, verificamos a presença do conteúdo orientação sexual (abuso sexual), que especifica a seguinte habilidade: “saber prevenir o risco de certos abusos sexuais”. Na mesma disciplina da 3ª série, na unidade II, verificamos a presença do conteúdo exploração sexual (BREVES, 2011).

Na fase da elaboração dos trabalhos por turma, os alunos são envolvidos na coleta de informações junto à comunidade acerca do tema definido. De acordo com os/as educadores, os alunos tem acesso a muitas informações com a colaboração de seus familiares. No momento da apresentação prévia em sala de aula dos resultados obtidos para a elaboração do trabalho, eles procedem com certa euforia, encarando por uma séria perspectiva lúdica. “Eles apresentam da maneira deles, aquela forma bagunçada, aquela forma de gritaria, um quer falar na frente do outro” (EDUCADOR/A 05).

Do ponto de vista das técnicas de ensino, durante as aulas são utilizados vídeos educativos, coleções de livros didáticos sobre orientação sexual, com manual pedagógico e DVD, um para cada série, de acordo com a idade da criança, especificando: criança, pré-adolescência e adolescência (EDUCADOR/A 04). Outras técnicas verificadas correspondem à utilização de depoimentos, entrevistas em vídeo para assistir e realizar roda de conversa, elaboração de desenhos, produção de textos e confecção de cartazes.

Os/as educadores/as da Escola “A”, a partir da análise de seu projeto de ensino-aprendizagem, tendo em vista ampliar a abrangência de sua intervenção, bem como garantir o alcance de resultados mais satisfatórios, propõem redirecionamentos necessários. Dentre as mudanças propostas, foram mencionadas algumas. Em primeiro lugar, pretendem realizar o projeto durante o ano todo, dividindo-o em quatro etapas, sendo que em cada etapa haverá uma culminância. Isso contribuirá para o monitoramento das ações de forma permanente (EDUCADOR/A 01). Antes, trabalhava-se durante um mês, com um período de uma semana para a culminância. Em segundo lugar, visam envolver todas as turmas/séries/ano, trabalhando ainda com as turmas de aceleração, visto que somente as 3ª e 4ª séries participavam mais diretamente. Em terceiro lugar, percebendo a resistência de muitos pais, pretendem englobar a todos. Por fim, também anseiam por iniciar as ações do projeto Sexualidade Sem Grilo através do baile de carnaval tradicionalmente realizado pela escola com todos os alunos (EDUCADOR/A 04).

O Projeto Mostra Interdisciplinar foi planejado e realizado em três momentos principais do ano de 2008. As discussões do início do ano visaram a elaboração coletiva do projeto, que abordou a

questão da exploração sexual infantil. No mês de setembro, durante o evento pedagógico Semana da Cidadania, ocorreu a realização prévia da Mostra, basicamente através de palestras e debates sobre o tema. A culminância da ação aconteceu no final do ano, socializando os trabalhos produzidos. Estes trabalhos foram elaborados pelos alunos no decorrer do ano sob a orientação de um professor. O espaço utilizado para a socialização dos trabalhos foram as próprias salas de aula. Houve a participação maciça da comunidade em geral e do corpo discente da escola. “Houve manifestações dos alunos na frente da escola, parando as pessoas para estarem informando, fazendo panfletagem” (EDUCADOR/A 07).

Os professores de todas as disciplinas foram envolvidos na elaboração dos trabalhos, sendo que muitas disciplinas conseguiram desenvolver um trabalho interdisciplinar, expandindo mais as questões sociais, educacionais para além das discussões da própria disciplina. Entretanto, depois da realização do projeto Mostra Interdisciplinar não houveram discussões ampliadas na escola acerca da exploração sexual de crianças e adolescentes, e o trabalho continuou restrito ao professor dentro da sala de aula nos estritos limites de sua disciplina (EDUCADOR/A 07).

Com efeito, é lamentável verificar que o projeto Mostra Interdisciplinar não teve continuidade. Considerando que todos os alunos tiveram intensa participação no projeto, os que estavam na 5ª série da escola à época, hoje já estão todos em escolas de ensino médio, visto que já se passaram três anos desde sua realização. Ou seja, todos os alunos que estão matriculados nessa escola hoje não tiveram conhecimento dos debates e discussões de um projeto de extrema relevância para a realidade do Marajó. Isso é muito preocupante, pois o corpo discente dessa escola em sua maior parte é constituído de crianças que adentram a fase da adolescência, até seus 13 ou 14 anos, acolhendo estudantes de diversas partes da cidade. E perguntamos: o que a escola fará por eles na atualidade em relação à prevenção da exploração sexual?

A partir da elaboração dos projetos de ensino-aprendizagem das Escolas “A” e “B”, conclui-se que os/as educadores/as estabelecem relação entre currículo e orientações oficiais voltadas à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, no que tange especificamente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, aos direitos humanos e aos PCN/temas transversais. Todavia, eles/elas sentem necessidade de tempo alocado na sua carga horária de trabalho semanal para fazerem um estudo mais aprofundado sobre os PCN/temas transversais, Estatuto da Criança e do Adolescente e direitos humanos, tendo em vista articular a inserção dessas orientações oficiais no currículo escolar.

É somente na primeira década do século XXI que o currículo escolar começa a receber demandas relacionadas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Já referenciamos no tópico anterior as principais orientações da política pública a esse respeito. Para

essas orientações chegarem até a escola, um tempo foi necessário para que o movimento pela luta dos direitos de crianças e adolescentes se organizasse para pressionar a instituição educacional.

Nas escolas de ensino fundamental de Breves, as exigências ao direcionamento do trabalho pedagógico escolar para a prevenção da violência sexual chegam ao final da década de 2000. Por volta de 2009, técnicos da Secretaria Municipal de Educação começaram a verificar as possibilidades de participação das escolas de ensino fundamental para a prevenção da violência sexual, afirmando a importância de se estar desenvolvendo esse trabalho (EDUCADOR/A 01). Vive-se um momento em que a escola pública passa por ajustes em sua função a partir de inúmeras demandas da vida social, fazendo de educadores/as aliados/as de peso na proteção da criança e do adolescente:

A escola procura trabalhar essa situação, no seu dia-a-dia, seja através do projeto, até mesmo na questão de informação (...). Porque um dos papéis da escola é orientar, é prevenir, é formar. Então se o próprio currículo da escola não está voltado para isso, de certo modo a escola não está preparada. Então, nós estamos procurando adequar, inserir nessa proposta de trabalho, para que futuramente nós estejamos de maneira efetiva e contínua trabalhando essa situação (EDUCADOR/A 01).

As principais orientações oficiais que dialogam com o currículo das escolas de ensino fundamental são os direitos humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente e PCN – temas transversais. Outros documentos não foram mencionados pelos professores, como o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).

Em relação aos direitos humanos, não há ainda um conhecimento sobre eles por parte de toda a comunidade escolar, de todos os funcionários. Há apenas por parte de alguns professores. Três educadores/as apenas participaram de um curso sobre essa temática realizado nos últimos anos, como “agentes multiplicadores”. Porém, ainda não houve essa “multiplicação” devido à falta de recursos para a reprodução de material impresso obtido, bem como não foi feito um estudo com todos os profissionais da escola. Apenas o material digital foi socializado com os professores, sem um momento específico para discussão coletiva (EDUCADOR/A 04).

As escolas também adotam os PCN – Orientação Sexual como referência de seus planejamentos curriculares (EDUCADOR/A 07). Contudo, relativizam sua importância ao mencionar que este documento traz apenas as orientações mais gerais acerca da sexualidade, não abordando especificamente o abuso sexual (EDUCADOR/A 03).

O Estatuto da Criança e do Adolescente é o documento mais utilizado, juntamente com outros textos que fazem sua abordagem interpretativa (EDUCADOR/A 06).

Um/a dos/as educadores/as entrevistados externou sua preocupação em relação à legislação/planos sobre direitos humanos, afirmando serem pouco explorados no âmbito escolar. Para tanto, observando a situação de discentes e docentes a respeito dos inexpressivos investimentos em sua formação, considerando que muitos sábados do ano são utilizados como dias letivos e são pouco produtivos do ponto de vista da aprendizagem, ele/ela chegou a propor que esses sábados fossem aproveitados através de atividades curriculares mais dinâmicas, tais como palestras e oficinas, sobre temas relevantes socialmente, como a exploração sexual de crianças e adolescentes. Vejamos seus argumentos: “o aluno vai acompanhar uma discussão que vai beneficiá-lo. Queira ou não queira, nós sabemos que na porta de nossa escola, os alunos estão sendo assediados sexualmente. A escola deve promover essas palestras, debatendo esses assuntos” (EDUCADOR/A 07).

Ligado à questão anterior, outro/a educador/a denunciou a inexistência de carga horária disponível para formações na escola alocada na carga horária de trabalho. Geralmente os professores tem uma carga horária de 100h que só permite o atendimento aos alunos nas aulas. Por isso, há inúmeros assuntos/temas, legislações e planos que merecem um bom estudo coletivo no âmbito escolar. Entretanto, não se realizam essas sessões de estudo por falta de melhores condições de trabalho. Há propostas idealistas/abnegadas de se realizar esses estudos no final de cada turno de aula ou aos sábados (não letivos), mas não são aceitas pelos professores, justificando que só passam o tempo na escola que estiver dentro da carga horária pela qual percebem seus vencimentos. Caso contrário, nada feito (EDUCADOR/A 04).

Percebe-se, portanto, a vinculação indissociável entre o currículo da escola e as demandas por formação de professores. É justamente sobre a imperiosa necessidade dessa formação que se abordará no próximo capítulo.

5. O PAPEL DO EDUCADOR NO ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As redes de enfrentamento da violência sexual no Brasil, por meio das ações que desenvolvem, tem detectado a necessidade de investir no potencial técnico e científico dos profissionais que atuam nesta área. Nesse sentido, é necessária e urgente a formação permanente dos profissionais das instituições sociais que atendem crianças e adolescentes, capaz de possibilitar a construção de uma prática emancipatória no âmbito das intervenções sociais.

Dessa maneira, além de políticas de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes no âmbito dos eixos “defesa e responsabilização”, merece especial atenção a implementação de políticas públicas voltadas para uma cultura de prevenção, objetivando o favorecimento do exercício dos direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes, de forma consciente, responsável e protegida.

Neste contexto, a educação figura como um importante veículo de promoção de direitos humanos, dada a sua capacidade de fornecer informações numa perspectiva didático-pedagógica, de modo a contribuir na formação pessoal, social e humana dos educandos.

Contudo, muitas escolas tem dificuldades para participar do enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil na atualidade. Há falta de domínio de conteúdos e metodologias por parte da maioria dos professores em relação ao tratamento da violência sexual com a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais); há limitações pessoais de alguns professores para o tratamento do tema sexualidade, ainda considerado um tabu; e também há professores cautelosos ou mesmo resistentes a tal idéia.

Santos (2007) alerta que, se esse tema fosse incluído no currículo escolar para ser ministrado por professores sem capacitação específica, o possível salto de qualidade desejado no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes a partir da escola poderia, em realidade, não acontecer. Vale lembrar que a questão sexual é um campo muito vulnerável a valores e julgamentos morais, os quais poderiam dificultar a abordagem de forma espontânea e segura por parte de muitos professores.

Para Leal & Leal (2005), o processo de formação continuada deve estar fundamentado na implementação dos eixos “análise de situação, mobilização e capacitação”, os quais são propostos pelo Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, e na “necessidade das políticas sociais investirem na construção de uma visão crítica da violência sexual e do contexto social para respaldar práticas sociais e comportamentais emancipatórias” (p. 124).

Por isso, primordialmente deve-se investir na formação de educadores capazes de fomentar discussões e subsidiar espaços de escuta e mediação de ações junto a pais e alunos. Esses profissionais devem ser capacitados para abordar a sexualidade em suas diferentes dimensões.

Os resultados dessa capacitação devem favorecer o protagonismo infanto-juvenil, promovendo a formação de cidadãos capazes de estabelecer relações de respeito com seu próprio corpo e com o de seus semelhantes.

Para Santos (2007), o tema da violência sexual infanto-juvenil deve estar presente em todos os espaços e momentos educativos, inseridos de forma ativa no projeto político-pedagógico da unidade educacional. Com efeito, é preciso encontrar mecanismos que façam o tema ser incorporado pela cultura escolar. Na gênese da construção desses mecanismos está a necessidade de empoderamento dos sujeitos do ambiente escolar através de formação continuada e em serviço, re-significando a concepção e a própria organização curricular da escola. É justamente sobre a formação do educador para o enfrentamento da exploração sexual que este capítulo se debruçará.

Para o desenvolvimento dessa discussão, nos apoiaremos em autores como Azanha (s/d, 1992, 2004), Brzezinski (2009), Carvalho (2010), Freitas (1992), Freitas (1999, 2002), Lopes & Dias (2003), Lüdke (2001), Macedo (2007), Pereira & Peixoto (2008), Rodrigues (2010), Saviani (2005, 2009), Scheibe (2008, 2010), Tanuri (2000) e Zabalza (2009).

5.1. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A PREVENÇÃO E COMBATE À EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As políticas de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes tem delegado um papel estratégico para a instituição escolar na perspectiva da prevenção e da notificação de casos ou suspeitas de caso de violência sexual.

Através de análises acerca da formação dos professores, os elaboradores das políticas para proteção de crianças e adolescentes perceberam a falta de qualificação do educador para a realização do trabalho necessário à defesa da criança e do adolescente. O próprio objetivo de defesa da infância e da adolescência é recente no plano legal brasileiro, tendo início em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por conseguinte, as políticas de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes tem demandado a realização de cursos para os professores nessa área, e até a própria inserção da temática dos direitos da criança e do adolescente nos currículos das instituições formadoras de ensino superior.

Nessa perspectiva, estaremos neste ponto da discussão discorrendo sobre as demandas sociais atuais para o processo de reformulação das propostas formativas docentes, bem como estaremos destacando os princípios necessários para uma nova formação que firme seu compromisso com a defesa das crianças e adolescentes brasileiros.

Em linhas gerais, prevalece historicamente o descaso do estado para com a formação de professores no Brasil, no qual não tem sido verificados investimentos em sua qualificação. Por outro lado, no quadro geral da formação de professores, percebemos uma ênfase na formação de competências, que tem privilegiado a assimilação de técnicas de ensino, o que tem implicado em desprezo pela teorização/produção do conhecimento, dicotomizando prática e teoria.

Acentuando-se a dimensão técnica nos cursos de formação de professores, tem-se promovido certo isolamento entre os docentes. Nesse caso, o isolamento pode ser compreendido quando passamos a analisar a forte presença disciplinar que tem caracterizado os cursos de formação. Dessa maneira, sem uma mínima comunicação interdisciplinar, os temas sociais/transversais tem sido marginalizados dos processos de formação inicial, encontrando barreiras muitas vezes intransponíveis para poder ganhar espaço pedagógico no seio da cultura escolar.

Ademais, a cultura disciplinar tem implicações também no próprio âmbito político da formação/função docente. Uma vez isolada entre si a categoria docente, separados também dos demais profissionais da educação, a sua concepção enquanto coletivo escolar inexistente, enfraquecendo, portanto, o projeto político-pedagógico da escola, o que tem levado a uma inexpressiva intervenção na realidade social na qual a escola se situa.

Acrescente-se a esse quadro de misérias formativas, a distância gigantesca entre instituições formativas e escola, ou seja, a instituição formadora despreza a realidade para a qual deve formar o professor, e acaba formando um conhecedor de teorias estanques e “divinas”/intocáveis, que não tangenciam mais o mundo dos pobres mortais da escola pública. É sobre esse grave quadro analítico que estaremos direcionando a discussão seguinte.

Do ponto de vista histórico, a formação do professor no Brasil nunca foi levada a sério pelo Estado. Até bem pouco tempo para a educação infantil e séries iniciais, a maioria dos professores era formada principalmente em nível de 2º grau, habilitação em magistério; posteriormente a 1996, muda-se a nomenclatura (única mudança efetivada pela lei nº 9394/1996) e passam a ser formados na escola normal de nível médio.

Para se ter uma ideia do descaso, os dados do Censo Escolar 2009 revelam que, em todo o país, o número de docentes não qualificados para ensinar, ou seja, sem formação em nível médio/escola normal, nem tampouco em nível superior/licenciatura, aumentou nos últimos dois anos,

ao contrário do que se esperava. Saltaram de 119.323 para 152.454 professores. Em todas as regiões, o cenário se repetiu.

Em 2007, a região Nordeste possuía 7,9% do quadro docente sem formação ideal, aumentando para 10,9%. No Norte, de 9,2% naquele ano, o número passou para 10,4% em 2009. No Centro-Oeste, os professores "leigos" aumentaram de 7% do total para 9,2%. No Sul, de 5,2% para 6,7%. Na região Sudeste, a quantidade permaneceu praticamente a mesma, passando de 4,8% para 4,9% (BORGES, 2010).

Percebe-se na prática, assim, a "importância/atenção" que é dispensada à formação do professor no Brasil. Contudo, outras adversidades são produzidas.

Além do descaso para com a formação docente, a carreira não é atrativa do ponto de vista da profissionalização e valorização, acarretando com isso a saída compulsória de professores formados e experientes para outras esferas do serviço público ou mesmo para o setor privado. Esse fato apresenta impactos na qualidade da educação pública oferecida.

É o que vem acontecendo atualmente com a docência no ensino médio, por exemplo. Para Scheibe (2008), um conjunto de dados provenientes de estatísticas e levantamentos denotam a falta de professores para o ensino médio em diferentes regiões do país, esboçando-se um quadro qualificado de "apagão" do ensino médio.

Em relação à demanda pela renovação do quadro de professores, a Comissão Especial do CNE, que elaborou o relatório "Escassez de Professores no Ensino Médio – propostas estruturais e emergenciais" (RUIZ *et al.*, 2007), aponta possibilidades preocupantes para reverter esse cenário, por meio de "soluções estruturais e emergenciais", que impactam diretamente na formação de professores e na conseqüente qualidade da educação pública.

Dentre as soluções *estruturais* propostas encontram-se as seguintes sugestões: formação de professores em licenciaturas polivalentes; estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; instituir programas de incentivo às licenciaturas; criação de bolsas de incentivo à docência; critério de qualidade na formação de professores por educação à distância; integração da educação básica ao ensino superior; incentivo ao professor universitário que se dedica à educação básica. Como soluções *emergenciais*, o relatório sugere: contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes; bolsas de estudos para alunos carentes em instituições da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias dos professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em determinadas disciplinas; uso complementar das tele-salas existentes (SCHEIBE, 2008, p. 5-6).

Para Scheibe (2008), as medidas propostas no relatório centram-se em concepções de formação docente de caráter aligeirado, o que pode abrir espaço para o estabelecimento de programas de licenciaturas de carga horária reduzida ou carga mínima presencial.

Além de o magistério não ser uma profissão atrativa no cenário nacional, dado ao permanente processo de rebaixamento e congelamento salarial em relação aos índices inflacionários, os professores são acusados de serem os únicos responsáveis pela falta de qualidade da educação pública, porque se o alunado tem um péssimo desempenho em avaliações nacionais, o primeiro responsável a ser apontado nessa situação é o professor.

Assim, as estatísticas e as avaliações nacionais da educação apontam o fracasso da educação pública no Brasil. Nesse sentido, a mídia e os políticos localizam a causa principalmente na formação de professores, desconsiderando outros fatores decisivos.

Para Macedo (2007), as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica localizam as mazelas da educação tão somente nos *déficits* referentes à formação de professores.

No caso das diretrizes para formação de professores, a reformulação parece basear-se na idéia de que **há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação**; e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de professores (MACEDO, 2007, p. 2, grifos nossos).

Por isso, a partir da década de 1990 há um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente. Para Scheibe (2010), essas políticas concebem o professor como o agente de mudança responsável pelo ideário do século XXI, desconsiderando outras condições estruturais.

Por isso, no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, como a educação se constitui em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista, a “qualidade” da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC. Assim, de certa forma, percebe-se uma “grande preocupação” com a formação do professor, pelo menos em nível do discurso político. Em decorrência desses objetivos, a formação de professores (pelo menos no discurso) ganha importância estratégica para a realização dessas reformas (FREITAS, 1999).

Para Pereira & Peixoto (2008), a partir da década de 1990, a formação de professores passou a ser fundamentada na flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo, na razão instrumental da ordem societária do capital. Nesse contexto, a educação torna-se “mais dependente das necessidades do campo econômico e mais dirigida pelos princípios derivados desse campo” (BERNSTEIN, 1996 apud LOPES & DIAS, 2003, p. 1165-1166). Através de referenciais e diretrizes nacionais, as implicações desses princípios para os cursos de formação de professores são nefastas.

Nesse sentido, as finalidades assumidas pela educação em um contexto de exaltação da razão instrumental orientam-se para uma visão restrita de equidade social que deve promover formação para o emprego formal e regulamentado. Neste cenário, as escolas assumem um papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, visando à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2006 apud SCHEIBE, 2008), e os professores passam a ser considerados, nessa lógica, como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional.

No que tange especificamente ao currículo da formação de professores, a tendência prevalecente é aquela que acentua a dimensão prática no currículo. Por isso, a seleção de conteúdos para a formação necessariamente prima pelo desenvolvimento de competências na formação docente. Em um processo formativo que assume um caráter de treinamento, mais que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esses conhecimentos em situações concretas, na prática, com a máxima de que “isso se aprende a fazer fazendo” (LOPES & DIAS, 2003, p. 1171). Para Lopes & Dias (2003), a concepção de prática profissional pautada nesses parâmetros é distorcida porque dificilmente se tem condições de resolver os problemas que aparecem em uma situação concreta sem que se considere a complexa situação social e suas múltiplas determinações.

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), em decorrência das políticas educacionais do estado, ratificam o desenvolvimento das competências como princípio para a atividade profissional. Nas finalidades dessas diretrizes, se expressa a importância de um conhecimento útil para o exercício da profissão, o que implica por sua vez em um maior controle desse exercício através dos meios de avaliação. Nesse caso, além de restringir a ação docente do ponto de vista da criatividade voltada ao contexto da aprendizagem, fornece os subsídios para a avaliação que verifica a ocorrência de certas habilidades e competências, visto que um currículo por competências permite a mobilização de um conhecimento essencialmente prático, passível de ser verificado, portanto.

... As **competências** surgem no currículo da formação de professores para instituir uma nova organização curricular, na qual **o como desenvolver o ensino pretende ser a questão central. Aprender a ser professor**, segundo as Diretrizes, **requer a ênfase no conhecimento prático** ou advindo da experiência, pois “saber – e aprender – um conceito, uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho”... (LOPES & DIAS, 2003, p. 1167).

Desse modo, a formação baseada em competências modifica o foco da aprendizagem escolar: os conteúdos e as disciplinas tornam-se acessórios do processo educativo, servindo apenas como meios para constituição de competências. Ademais, apostando nas competências, o Referencial

para a Formação de Professores (apud LOPES & DIAS, 2003) destaca que essa formação é condição *sine qua non* para garantir uma aprendizagem escolar de melhor qualidade. Percebe-se com isso uma maior responsabilização do professor pelo sucesso de seus alunos no desempenho educacional.

Nessa mesma lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2001) ressaltam que o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente, “impondo ao professor o desenvolvimento de disposição para atualização constante” (BRASIL, 2001, p. 10).

Caberá ainda ao professor, **individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário** para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional, pois ser profissional “implica ser capaz de aprender sempre” (RFP, 1999 apud LOPES & DIAS, 2003, p. 1169).

Reforçando a perspectiva de formação por competências, o Banco Mundial estabeleceu como um dos parâmetros orientadores de suas políticas destinadas à educação básica e às políticas governamentais no campo da formação de professores, que o desenvolvimento profissional deve estar situado na responsabilidade do próprio professor pela sua formação continuada, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes (FREITAS, 1999).

Em decorrência da ênfase na formação docente por competências, reafirma-se a figura isolada do professor como determinante na condução do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando e violentando o sentido de constituição de sujeitos coletivos. Por conseguinte, o trabalho docente passa a ser encarado como “preceptorial” nos processos formativos, despolitizando o professor, deixando-o à mercê das injunções do sistema educacional.

Com efeito, a formação continuada e a atuação política do professor são restringidas devido ao predomínio na formação inicial do modelo cultural-cognitivo/disciplinar. Neste modelo, temos uma formação docente de caráter preceptorial, que pressupõe domínio de uma disciplina a ensinar e uma visão psicológica do educando. “Nisso reside, talvez, uma dificuldade séria, para que esse professor, supostamente preparado para um trabalho de ensino individualizado, compreenda que a tarefa educativa da escola tem desafio que ultrapassa os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas” (AZANHA, s/d, p. 22).

Assim, as atuais propostas de formação docente focalizam a figura individual do professor. O perfil profissional traçado por essas propostas esboça um “retrato imaginado” do que seria o

professor universal/ideal (AZANHA, 2004). Nenhuma referência é observada quanto ao seu caráter de sujeito coletivo docente.

Esses cursos foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em **ensinar alguma coisa para alguém (...)**. No fundo, essa formação pressupõe que **o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada**. Não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, integra-se numa escola [em uma dimensão essencialmente coletiva, portanto] (AZANHA, s/d, p. 21, grifos nossos).

Geralmente os esforços de aperfeiçoamento do magistério repetem e eventualmente agravam os equívocos já presentes na formação acadêmica, redundando em momentos improdutivos. Centram-se na especialidade ou disciplinaridade ao propor a realização de formação continuada para dezenas ou centenas professores de uma mesma disciplina, mas de diferentes escolas.

Coerente com essa discussão, Brzezinski (2009) também considera que a formação do professor não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, com mera aplicação de tecnologias por mais avançadas que sejam, nem tampouco com a exclusiva busca do domínio de conhecimentos para o exercício da profissão.

Por isso, Freitas (2002) conclui que essa ênfase em competências individuais e no desenvolvimento profissional pessoal, traz como uma das principais consequências um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações, despolitizando e desmobilizando a categoria docente.

Nesse sentido, essa formação preceptorial tem contribuído para o isolamento dos professores, acarretando a solidão do magistério, assim como reflexos nefastos no processo de formação continuada docente no âmbito da comunidade escolar. Basicamente, cada professor busca sua formação pessoal, procura desenvolver suas competências para um solitário trabalho pedagógico na sua sala de aula com sua turma de alunos. Nada além desse limiar restrito.

Para Scheibe (2010), esse isolamento do professor se deve a uma forte tradição disciplinar, tornando incomunicáveis as diversas áreas do conhecimento, através das atividades de pesquisa e ensino. Isso tem impedido o aparecimento de soluções que envolvam um caráter mais interdisciplinar na formação docente.

Por isso, os conteúdos de caráter social e transversal tem encontrado inúmeras dificuldades de penetrar na escola: conteúdos que em princípio são de responsabilidade de todos, no final acabam sendo de responsabilidade de ninguém.

Com efeito, as demandas sociais tem permanecido fora dos currículos dos cursos de formação de professores e, em consequência, em boa medida longe do espaço formativo escolar, seja

por sua novidade em termos de pesquisas, seja porque extrapola as abordagens disciplinares, seja porque estejam mesmo excluídos dos currículos fundados no modelo cultural-cognitivo, seja porque as práticas pedagógicas docentes na escola estejam arraigadas na realização de um trabalho fragmentado.

Dessa maneira, agora ficamos em melhor posição para compreender o motivo da pouca e esporádica inserção do tema da exploração sexual de crianças e adolescentes no âmbito escolar.

Precisamos de mudanças estruturais na formação do professor. Para início de mudança, com certeza as demandas da vida social deverão ser levadas em consideração na hora de se pensar e fazer formação docente.

Na contemporaneidade, há demandas sociais para o processo de reformulação das propostas de formação de professores. Contudo, para muitos autores, defensores de currículos universalistas em que prevalece a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade independente da cultura e da localização sócio-espacial dos educandos, as demandas da vida social não devem encontrar lugar no seio dos processos de educação formal realizados na escola.

Dentre esses autores, destacamos um renomado do campo das pesquisas sobre formação de professores. Nóvoa (apud RODRIGUES, 2010) afirma que a escola não deve trabalhar os temas sociais/transversais, pois estes temas são de responsabilidade de outras instituições⁴¹. Segundo o autor, a escola deve trabalhar apenas com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Imagine que a escola é um pote. [Ele mostra no telão a imagem de um recipiente em que dentro se veem itens como Matemática, Língua e História]. Porém as crianças precisam ter noções de meio ambiente, certo? E aulas de cidadania e higiene. Alguém precisa preveni-los também contra a AIDS, a violência sexual... Tudo isso é importante, mas não deve ser responsabilidade da escola. (...) Acredito que [o principal desafio de um gestor escolar atualmente] é decidir o que é essencial ensinar aos alunos e garantir que as disciplinas elementares não sejam prejudicadas pela avalanche de conteúdos que são propostos atualmente. (...) Esse [separar o conteúdo escolar do "conteúdo social"] é um problema difícilimo, sobretudo no Brasil, em que tantos alunos têm ainda enormes carências sociais. Por isso, há a tendência de a equipe docente ceder espaço para atividades que, teoricamente, ajudam na promoção da igualdade de direitos. Contudo, não existe inclusão social se os estudantes não aprendem as ferramentas básicas do conhecimento e da cultura. (...) As elites investem na Educação privada, cuja base estrutural é a aprendizagem, enquanto as escolas públicas estão cada vez mais centradas em dimensões sociais e assistenciais. (...) Não se pode pretender que a sala de aula resolva todos os problemas (NÓVOA, 2010 apud RODRIGUES, 2010).

Essa questão pode ser elucidada e resolvida não em um abstracionismo pedagógico (AZANHA, 1992), mas na própria reflexão sobre a função da escola pública na atualidade, como

⁴¹ Isso é próprio de uma forma neoliberal de gerenciar: uma instituição sempre joga a responsabilidade para a outra, e no final acaba nenhuma delas agindo, cabendo à população ter que arcar com consequências nada suaves.

veremos mais adiante. Por ora, basta mencionar que a vida social demanda para a educação formal em geral e primordialmente para a formação do professor, muitas e novas atribuições: o professor deve trabalhar a questão ambiental, as drogas, o consumo, questões inerentes à sexualidade, violência, etc.

Contudo, algo que se constitui como um grande desafio a ser enfrentado, na visão de Zabalza (2009), diz respeito a tratar essas demandas de forma mais coletiva no contexto escolar, salientando a necessária formação para a abordagem desses temas nas próprias instituições formadoras.

Muchas de estas nuevas demandas sociales y del nuevo tipo de estudiantes van a exigir de las políticas educativas planes de formación Del personal docente. Nuestras necesidades formativas (vinculadas muchas de ellas a la propia esencia de lo que es diseñar un currículum adaptado que exprese um **"proyecto formativo integrado y original"** para el propio centro y para los alumnos que acuden a él) aparecen como **demandas básicas de los grupos de profesores más inquietos**: cómo resolver el tema de la continuidad curricular; cómo llegar al consenso en la toma de decisiones; cómo diseñar, llenar de contenido y poner en marcha un proyecto de centro; cómo establecer estructuras de coordinación capaces de dotar de coherencia el **trabajo conjunto**, cómo dar respuesta a la progresiva heterogeneidad del alumnado y a su origen multicultural; cómo abordar los problemas de rendimiento, como establecer sistemas de coordinación con las familias y con el mundo del trabajo, **cómo responder a los episodios de violencia o abuso que pudieran aparecer**, etc. Todas esas cuestiones desbordan lo que podamos saber sobre nuestra materia y su enseñanza. **Se trata de outro tipo de actuaciones más colectivas e institucionales para las que estamos escasamente preparados (porque tampoco los sistemas de formación insisten em ello)** (ZABALZA, 2009, p. 58-59, grifos nossos).

Simultaneamente à afirmação da imperiosa necessidade de inserção crítica das demandas sociais nos currículos de formação de professores, bem como no próprio trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar, será de extrema importância que o professor possa ter clareza a respeito de seu papel político. Dessa forma, além de ter acesso a uma sólida formação teórica acerca das demandas sociais inerentes aos currículos, será imprescindível o comprometimento político do/a professor/a.

Como a validade científica de uma teoria não constitui base suficiente para formulação de diretrizes educativas, a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico através de um saber didático-metodológico. Para Azanha (2006 apud CARVALHO, 2010), as situações de ensino sempre exigem opções entre valores, ou seja, posicionamento ético e político. Para este autor, no trabalho com a educação sexual, por exemplo, não é suficiente o conhecimento sobre desenvolvimento e fisiologia do sexo. Será preciso a concorrência do ponto de vista político-pedagógico:

Qualquer prática educativa, ao almejar um sentido formativo para o ensino, se vê obrigada a fazer escolhas a partir de julgamentos valorativos. No caso da formação de professores, José Mário recorrerá a uma noção que se apresenta como possível diretriz norteadora dessas escolhas: o **ponto de vista pedagógico**, ou seja, uma **perspectiva ética**

comprometida primordialmente com a cultura, os valores e a perspectiva das instituições escolares. É evidente que **as escolhas escolares, como as relativas ao currículo, dialogam e interagem com outros pontos de vista: como as demandas econômicas, os movimentos sociais, as crenças religiosas ou metafísicas, dentre outros**. Não se trata de negar a necessidade desse diálogo ou sua influência no âmbito formativo, mas de ressaltar a centralidade do *ponto de vista pedagógico* nas tomadas de decisão de um projeto de formação de professores (CARVALHO, 2010, p. 69, grifos nossos).

Na consideração do ponto de vista político-pedagógico, os professores precisam ter clareza dos significados inerentes ao ser educador, ancorados nas análises do contexto sócio-econômico e político-cultural da atualidade.

Para evitar que o debate sobre formação do educador se concentre apenas em questões técnicas, é necessária a análise da problemática nacional mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria. Com efeito, a luta pela formação do educador deve estar inserida na crise educacional brasileira (FREITAS, 2002).

Aqui nos compete reafirmar a concepção sócio-histórica de educador na perspectiva de uma educação crítica e transformadora da realidade. Destarte, concordamos com Freitas (1992), para o qual o educador é aquele que, tendo a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre. Por isso, o educador nessa concepção é essencialmente político e capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.

Para Brzezinski (2009), a dimensão política da formação do educador deve assentar-se no compromisso social solidário inserido na esfera política da sociedade. Segundo a autora, uma formação comprometida com essa dimensão política deve permitir “uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes” (p. 52). A ênfase na dimensão política da formação é crucial nas sociedades globalizadas que tem sistematicamente sido omissas em relação à garantia de direitos humanos:

O propósito de contextualizar o tema que trata da dimensão política da formação do profissional da educação implica, primeiramente, reconhecer com Boaventura Santos (2001) a existência de um esgarçamento do tecido social das sociedades democráticas globalizadas, provocado pela negação dos direitos humanos e perda da noção de cidadania do contingente de excluídos, ou seja, daqueles “*que não tem nenhum direito*”. Ele denomina esse processo de “*colapso das expectativas*”, que é decorrente da crise da mundialização da economia e da regulação social feita pelo mercado. Essa crise mostra nitidamente seus efeitos não só pela falta de concessões do capitalismo, as quais poderiam diminuir as

consequências das políticas sociais empreendidas pelo Estado Mínimo, mas também da incapacidade de os governos distribuírem riquezas. De forma brutal, “o colapso das expectativas” traz a convivência com o medo, “a pessoa [passa a] viver sem saber se amanhã estará viva, se terá emprego, se terá liberdade” (BRZEZINSKI, 2009, p. 54-55, grifos do autor).

Frente ao processo de “colapso das expectativas”, passa-se a exigir dos professores uma consciência coletiva das lutas históricas dos profissionais da educação que se volta contra as políticas sociais e ações governamentais que, cada vez mais, aprofundam as desigualdades sociais da grande maioria da população brasileira; exige-se também uma prática engajada nos movimentos sociais pela democracia, pelo fortalecimento da organização social e por uma democratização da escola pública (BRZEZINSKI, 2009).

Entrementes, precisamos chamar a atenção para o fato de que essa função social do educador, essencialmente política e transformadora da sociedade, jamais poderá ser entendida e efetivada se permanecer apartada da própria função social da escola. Por isso, no contexto escolar, a própria concepção de educador, já apontada, é empoderada quando se deixa encharcar pelo poder das relações democráticas de um coletivo escolar que construiu sua autonomia prática.

Na atualidade, qual é a função do professor? Essa questão nos remete para a própria concepção de escola que se pode adotar. Em uma concepção tradicional e tecnicista, a escola afirma-se como transmissora de conhecimentos universais historicamente acumulados pela humanidade. Para a concepção crítica, a escola tem um papel social crucial (AZANHA, 2004).

Portanto, uma concepção de escola, como também concepções de ser humano e sociedade a serem formados, tem pautado a filosofia dos cursos de formação de professores. Daí a importância de se fazer a epistemologia das concepções subjacentes aos cursos de formação, a fim de se projetar modelos ousados de formação. Por isso, é importante explicitar que:

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. **A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado** (AZANHA, 2004, p. 372, grifos nossos).

Para Azanha (apud CARVALHO, 2010), é somente no contexto escolar que o ser-professor torna-se possível. Deslocado da categoria instituição escolar, perde sua identidade e sua autonomia, e o resultado de sua ação se torna inócuo, posto que para transformar a realidade, no que seja possível, jamais poderá fazê-lo isoladamente.

Para José Mário, 'ser professor' significava mais do que ser capaz de ensinar uma disciplina, competência ou um saber; implicava pertencer a uma instituição bastante concreta: a escola. Não que o domínio do conteúdo de uma disciplina e formação numa área de conhecimento fossem menos importantes; em seu ponto de vista, são elementos fundamentais de uma pré-qualificação necessária, mas insuficiente.(...) Mas **ser um professor implica** não só um domínio prático e conceitual de certos saberes; implica também, e substancialmente, **o pertencimento a uma instituição social específica: a escola**. Por isso **sua formação – pelo menos nas atuais condições históricas – não pode prescindir do conhecimento das peculiaridades dessa instituição e de seu compromisso político com ela** (CARVALHO, 2010, p. 55-56, grifos nossos).

Como o sujeito-professor situa-se no contexto de uma comunidade escolar com objetivos e um alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina, afirma-se a escola como uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social.

Assim, ser professor de uma escola implica na assunção de uma função eminentemente social, e não particular ou doméstica. Por isso, não é só no caráter individual da relação entre o que ensina e o que aprende que o modelo preceptorial difere radicalmente do ensino escolar hodierno. Na verdade, enquanto o preceptor age em nome da família – e dos interesses da esfera privada que esta representa – o professor, numa instituição escolar, é um agente social cuja legitimidade deve vincular-se à defesa dos interesses da esfera pública.

Por isso, cabe à escola e a seus profissionais uma função precípua e distinta da do preceptor: formar para a vida pública. Daí conclui-se que a formação do professor deve abranger as discussões e proposições acerca do enfrentamento da violência sexual na perspectiva da defesa e proteção da criança e do adolescente, questão eminentemente social.

Como a função da escola é antes de tudo social, suas dificuldades também são institucionais e não de cada professor, exigindo um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades (AZANHA, s/d). Com efeito, novas propostas de formação docente devem partir desse conceito de escola.

Assim, a escola como uma instituição social, que tenha uma tarefa de ensino eminentemente social, só é possível, só se concretiza através das vivências possibilitadas pela construção e realização interativa de seu projeto político-pedagógico.

Essa realidade foi assegurada e começou a ser delineada somente em 1996, com a aprovação da LDB (Lei 9394/1996). É a primeira vez que, na legislação educacional brasileira, focalizaram-se as questões da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica. A referida lei estabeleceu como incumbência principal da escola a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica (Art. 12, inciso I), especificando que essa proposta é uma tarefa coletiva da qual devem participar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local (Art. 13, inciso I, e Art. 14, incisos I e II).

É através da construção e realização interativa do projeto político-pedagógico que, dentre outras conquistas, se poderá redimensionar/equacionar a qualidade dos processos formativos docentes. O processo deflagrado a partir da vivência política do projeto da escola visa à solução dos problemas sentidos pelos profissionais da educação no contexto escolar.

Os problemas da escola são simplesmente aqueles que assim são percebidos pelas comunidades escolar e local. Haverá, nessa percepção, enganos, distorções, exageros etc. Mas é aí que se instala a grande oportunidade para início da função educativa de cada escola para construir a sua identidade institucional, identificando e tentando resolver os seus problemas. Como dizia Mestre Anísio: “afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança” (AZANHA, 2004, p. 375).

Azanha (2004) considera que uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira. Para este autor, as instituições formadoras tem de ver na diversidade de escolas e contextos (o que determina a diversidade de projetos político-pedagógicos) o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores.

Por isso, Azanha (2004) defende que o princípio decisivo da formação docente deve implicar em uma formação “para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea” (p. 373). Nessa direção, Scheibe (2010) afirma que os processos formativos em geral, seja inicial ou continuado, devem estar em plena conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão/formação permanente do professor.

Segundo Azanha (1995 apud CARVALHO, 2010), a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática e não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes. Com essa afirmação, o autor nos chama a atenção para a necessidade de aproximação entre instituições formadoras e escolas de educação básica, visto ser impossível formar um professor comprometido com mudanças se em sua formação inicial apenas teve acesso a retalhos da realidade verbalizados por um professor-formador. Essa aproximação visa propiciar a oportunidade de uma fecundação mútua entre esses dois pólos da ação educativa.

Por um lado, a universidade, ao se aproximar das práticas e demandas da rede pública, ganharia a oportunidade de um contato capaz de imprimir concretude aos problemas de suas investigações teóricas, muitas vezes tidas como distantes da realidade pelos que integram a rede pública. Por outro, a rede, ao aproximar-se das universidades, ampliaria seus recursos de formação e capacidade de atualização teórica (CARVALHO, 2010, p. 58).

Essa aproximação Universidade-Escola ressaltará a importância da atividade de pesquisa para a formação do professor, através da colaboração entre os dois tipos de pesquisadores, o de dentro da escola e o de dentro da universidade. Nesse sentido, o professor passará a ser formado também pelas atividades próprias da pesquisa e terá a clara a dimensão de que sua formação deve ser indissociável do âmbito da própria produção do conhecimento. Com efeito, rechaçamos a concepção de professor como mero transmissor/reprodutor de informações. Para Lüdke (2001), sem abrir mão do rigor exigido de qualquer pesquisa, deve-se propor uma série de novos critérios para validação da pesquisa do professor, extraídos de sua própria experiência como pesquisador da universidade, mas também da escola.

A lição que se tira da experiência democrática e participativa dos projetos político-pedagógicos refere-se a uma revolucionária concepção de formação, sempre coletiva, sem concessões ao individualismo neoliberal.

Para concluir, ratificamos que formação docente de qualidade só é possível se acompanhada de valorização profissional correspondente. Dessa forma, criar condições de formação qualificada e permanente dos profissionais da educação exige investimento em suas condições de trabalho, simplesmente porque não se pode dissociar uma boa formação apartada de condições de trabalho digno. Se não se priorizar as condições de trabalho na escola, dificilmente avança-se na perspectiva da formação porque novos problemas surgem e minam as linhas de ação implementadas. Saviani (2009) ratifica de forma lúcida esse posicionamento:

... As condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. (...) As políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. (...) Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

5.2. AS PROPOSIÇÕES E AS AÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES VOLTADAS À QUALIFICAÇÃO DO EDUCADOR

Os documentos elaborados pelo movimento e política nacionais de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes são unânimes em considerar o papel estratégico da

formação dos sujeitos sociais envolvidos. Para eles, a formação dos profissionais das diversas instituições sociais que atendem crianças e adolescentes se constitui em condição *sine qua non* para o efetivo enfrentamento das situações de violência sexual no que se refere ao atendimento e defesa de crianças e adolescentes, responsabilização dos agressores, bem como a prevenção dessas situações.

Nesse sentido, interessa-nos especificamente a análise das proposições da política nacional de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes relativas à formação do educador. Para tanto, iniciaremos esse percurso analítico pela legislação nacional concernente à formação do professor, qual seja, Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Parecer CNE/CP n.º 009/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior), e Decreto nº 6.755/2009 (Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica). Essa análise inicial objetiva evidenciar como as orientações oficiais atuais dão especial relevo a uma formação do professor que se conecte com as necessidades da prática social.

Posteriormente, analisaremos os documentos oficiais voltados ao paradigma da proteção integral da criança e do adolescente, a saber, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Resolução nº 112/2006 – CONANDA (Parâmetros para a Formação Continuada dos Operadores do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente) e Projeto Escola que Protege (2004). O intuito desta análise é focalizar os parâmetros estabelecidos para uma formação do professor que privilegie a prevenção e o enfrentamento das situações de violência sexual a que possam estar submetidas a infância e a adolescência brasileira.

Em suma, serão aqui discutidas as proposições oficiais, que em suma apontam para uma formação docente comprometida com a qualidade da educação nacional e com a valorização da profissionalização docente. Entrementes, pelos limites das análises da presente pesquisa, não será possível discorrer sobre a efetividade das medidas estabelecidas no plano da legislação.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a formação de professores (inicial, continuada e em serviço) será promovida pela articulação entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios (Art. 62, § 1º). É responsabilidade, portanto, de todos os entes federados, desde que haja colaboração dos mesmos.

A referida lei especifica que a formação inicial em nível de graduação – licenciatura dará preferência ao ensino presencial (Art. 62, § 3º), e a formação continuada e em serviço poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (§ 2º). Explicita que a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício das atividades docentes e os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (Art. 61), devendo se fundamentar em conhecimentos científicos e sociais acerca das competências do trabalho docente (inciso I), na

associação entre teorias e práticas, mediante estágios e capacitação em serviço (inciso II), aproveitando a formação e as experiências anteriores em instituições de ensino (inciso III).

Note-se que a formação proposta atribui grande relevância às experiências dos professores, bem como aos conhecimentos próprios das ciências em interação com o conhecimento sobre o contexto social. Pelo caráter abrangente da LDB, não ficam explícitos maiores detalhamentos sobre a consideração do contexto social nos contextos de formação. Somente as regulamentações posteriores irão precisar os fundamentos da formação docente. Contudo, como é de se esperar, a lei atribui grande peso aos processos formativos dos professores.

Nesse sentido, é interessante notar que a Lei 9394/1996, no Artigo 67, ao se referir à valorização dos profissionais da educação, destaca a necessidade de aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado (inciso II), e a importância de um período da carga horária de trabalho reservado a estudos, planejamento e avaliação (inciso V), atividades essas consideradas como inerentes ao âmbito da formação docente permanente, mediante realização coletiva e interativa no contexto escolar.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Temos pela primeira vez na história da educação um documento oficial que define diretrizes curriculares necessárias para a formação de professores no intuito de colaborar com o projeto social de construção da cidadania ativo-crítica⁴². Contudo, a grande legião de docentes da educação básica, com formação a nível médio, na modalidade Normal ou na versão anterior que foi o Magistério em nível de 2º grau, continua excluída da educação superior. Por isso, como forma de atender aos dispositivos legais da LDB que versa sobre a inadiável formação de professores a serem “habilitados em nível superior” (Art. 87, § 4º), apenas em 2009 o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, surgindo dessa política o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2001), a sociedade contemporânea exige da escola novos compromissos e atribuições. Como principal fator destaca-se o papel do conhecimento, que passa a ser um dos fatores decisivos da produção no mundo do trabalho, possibilitando a criação de novas dinâmicas sociais, econômicas, e também políticas. Essa situação tem exigido da sociedade a necessidade de formação continuada.

⁴² Esta concepção não se refere apenas à possibilidade de se ter direitos, mas se fundamenta, sobretudo, na certeza de que o ser humano tem direito de ter direitos, cabendo a ele a luta permanente em prol de sua humanização (PADILHA, 2007, p. 62).

Nesse contexto, reforça-se a **concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa**, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. **Novas tarefas passam a se colocar à escola**, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas (BRASIL, 2001, p. 9, grifos nossos).

Observando-se o contexto social construído no início do século XXI, bem como as demandas cruciais outorgadas à escola, impõem-se a revisão da formação docente em vigor, tendo em vista aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Nesse sentido, para se fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, não bastam mudanças superficiais.

Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, **a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor**, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001, p. 10-11, grifos nossos).

Em relação aos desafios elencados pelo documento, destaco a necessidade de re-estruturação dos conteúdos dos cursos de formação de professores, como forma de adequá-los à dinâmica atual que sua atuação exige. Preparar hoje para a cidadania ativa e consciente extrapola os parâmetros de ação de um currículo nos moldes de teorias tradicionais, de caráter intelectualista, privilegiando-se apenas as disciplinas “clássicas” como língua portuguesa, matemática, ciências naturais e etc., como forma de preparar para o mercado de trabalho. Ao contrário, somente os conteúdos e as práticas pedagógicas de um currículo crítico são capazes de responder satisfatoriamente às exigências sociais. Daí a importância de se contemplar no trabalho pedagógico da escola atual os direitos humanos, os direitos das crianças e adolescentes, o combate a todas as formas de discriminação, preconceito e violência.

As mudanças apontadas pelo documento nos remetem a considerar sob novo prisma dois aspectos constantes no Art. 61 da LDB, quais sejam, a relação entre teoria e prática, e o aproveitamento da experiência anterior. O artigo citado ressalta as diretrizes que devem presidir os currículos de formação inicial e continuada de professores, a saber, as aprendizagens significativas remetem sempre ao conhecimento da realidade prática do aluno e de suas experiências. Com efeito, “para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar

teoria e prática, é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 14), ou seja, no próprio curso de formação, o ponto de partida deve ser sempre a prática social e a experiência dos futuros professores. Entretanto, não se faz nenhuma menção à necessária aproximação do próprio contexto escolar.

Partir do contexto da prática social na qual os alunos estão imersos implica em conhecer a realidade para além das aparências, tendo em vista uma intervenção eficaz nela. Como afirmamos anteriormente, a ação educativa crítica não redundará na formação de pessoas como se fossem minúsculas bibliotecas ambulantes, mas em cidadãos capazes de entender os condicionantes da realidade social como forma de intervir nela.

Por consequência, o documento em análise finaliza ressaltando a importância dos procedimentos de pesquisa para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, sendo considerada como instrumento de ensino e de aprendizagem. Recomenda também que o futuro professor não esqueça de que uma de suas funções é desenvolver junto a seus futuros alunos uma postura investigativa, somente possível através da pesquisa.

Pautando-se o trabalho pedagógico a partir dos princípios da pesquisa, o curso de formação de professores se constitui fundamentalmente como um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, desde que se leve em conta os contextos reais da escola pública. Somente assim é possível a formação de um professor como produtor de conhecimento pedagógico. “O professor produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens” (BRASIL, 2001, p. 36).

Oito anos após a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, o governo federal institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). A respeito desta Política Nacional, destacamos para análise seus princípios, objetivos e o que estabelece a respeito de formação continuada.

Para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), a formação dos profissionais do magistério é um compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (Art. 2º, inciso II). Nesse princípio, está subjacente a crença de que a atuação docente é depositária das esperanças de construção de uma nação sob os auspícios da ética, da justiça e da inclusão, não de forma determinante, mas decisivamente colaborativa.

Para esta Política Nacional, os profissionais do magistério são concebidos como agentes formativos de cultura (Art. 2º, inciso XII), pilar para a ocorrência do processo educativo na escola. Como tal, devem ser valorizados profissionalmente através de acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais, através também de políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (Art. 2º, inciso VIII).

Dentre essas diversas possibilidades de valorização, o documento considera que a formação continuada é o componente essencial da profissionalização docente, sendo essa necessidade atendida através da participação em atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado (Art. 8º, § 2º).

Com efeito, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (Art. 2º, inciso XI). Ao afirmar a necessidade de uma formação docente integrada ao cotidiano da escola e às experiências do aluno, por um lado deixa implícito que nenhum processo pedagógico que se pretenda eficaz jamais poderá desconsiderar a realidade escolar e experiências pessoais dos educandos, sempre únicas e resultado de condicionantes peculiares. Por outro lado, deixa explícito que deve haver interação sistemática entre instituição formadora (de ensino superior) e instituições de educação básica no processo formativo, na medida em que o projeto pedagógico de uma instituição dialoga com o projeto pedagógico de outra. Somente dessa forma é possível a efetivação do princípio que propõe a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente (Art. 2º, inciso VII).

Dentre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destacamos três:

(...)

VII - ampliar as oportunidades de **formação para o atendimento das políticas de** educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de **populações em situação de risco e vulnerabilidade social**;

VIII - **promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo**; (...)

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a **formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais** (BRASIL, 2009, Art. 3º, grifos nossos).

Os três objetivos selecionados comprovam, pelo menos no âmbito da legislação, que a formação docente na conjuntura atual não deve se pautar no vácuo social, mas deve estar estritamente conectada com a realidade das comunidades das escolas públicas nos âmbitos social, cultural, ambiental, político e econômico, de modo a implementar necessárias e possíveis transformações. Com

efeito, quando as comunidades escolares começarem a tomar consciência de seus problemas, será sinal de que as soluções já existem, cabendo à ação coletiva construí-las e efetivá-las.

Feitas tais considerações analíticas sobre as proposições oficiais a respeito da imprescindibilidade da formação docente, nos damos por satisfeitos ao concluir que essa formação proposta deve estar atrelada à prática social na qual está inserida a escola e não meramente fundada em currículos e programas de caráter disciplinar a-políticos e a-históricos. Podemos agora passar para a análise das proposições e ações oficiais que tratam da formação de professores voltada à defesa da criança e adolescentes brasileiros contra a violência sexual.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) concebe a educação como um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabendo priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros (BRASIL, 2007c).

Em relação à educação básica, considera que a educação em direitos humanos deve ser um dos seus eixos fundamentais, devendo “permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (BRASIL, 2007c, p. 32).

É oportuno notar que a LDB, no Art. 26, que traça em linhas gerais os parâmetros do currículo nacional, não faz nenhuma referência à educação em direitos humanos. Verificamos assim que entre a lei e o plano nacional há uma distância preocupante. Entretanto, o texto da LDB parcialmente se redime ao incluir, usando um “obrigatoriamente” no Art. 32, § 5º, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes (Lei nº 11.525/2007).

O Plano propõe na seção “linhas gerais de ação”, no tocante à formação e capacitação de profissionais,

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;
- e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2007c, p. 29).

De modo geral, o Plano propõe a inserção do tema “direitos humanos” nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, privilegiando as perspectivas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na mediação pedagógica dos cursos, oportunizando ações

de ensino, pesquisa e extensão. De modo específico, o Plano visa assegurar a formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com as temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, tendo em vista promover a inclusão desses temas no currículo escolar das redes de ensino incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e membros da comunidade local (BRASIL, 2007c, p. 33 e 40).

O Plano recomenda que, para a efetivação dessa linha de ação, é necessário fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores, a saber, secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte (BRASIL, 2007c, p. 40).

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, através da Resolução nº 112/2006 estabeleceu os Parâmetros para a formação continuada dos operadores do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, tais como conselheiros tutelares e de direito, profissionais de educação, saúde, assistência, comunicação, segurança e justiça. Assim, esses parâmetros se constituem em base e matriz orientadoras dos processos de formação continuada dos diversos atores que compõem o Sistema de Garantia de Direitos nos níveis municipais, distritais, estaduais e nacionais, sublinhando a importância do respeito às diversidades e especificidades culturais e regionais (BRASIL, 2006a). Com efeito, a resolução reafirma o processo de formação como permanente, como oportunidade ininterrupta de conhecer, de rever e ampliar conteúdos, olhares e atitudes (*idem*, p. 15).

De acordo com a Resolução nº 112/2006, a sociedade brasileira avançou na construção da Lei 8069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Entretanto, ainda é um desafio para Estado, família e sociedade a implementação de políticas que garantam a concretização dos direitos enunciados nesta lei.

Ainda que **políticas para crianças e adolescentes** estejam presentes na agenda política e social dos vários níveis de gestão governamental, **elas ainda são insuficientes para as mais de sessenta e um milhões de pessoas que compõem as infâncias e adolescências brasileiras**, com disparidades nacionais enormes, com crianças e adolescentes vivendo em situações de alta e altíssima vulnerabilidade, expostos pela sociedade de classes a vários tipos de violências decorrentes de posições econômicas precárias, desigualdades regionais, negação de direitos educacionais e de saúde física e mental entre outros, situações agravadas por condições de gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência, situação geográfica e de moradia (BRASIL, 2006a, p. 6, grifos nossos).

Em relação à atuação dos operadores do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, faltam informações e integração das diversas políticas públicas referentes a crianças e adolescentes, inexistem redes horizontais que respondam às necessidades e garantam direitos, há

heranças históricas, políticas, administrativas e de mentalidade, e superposições e competições de instâncias do Sistema, há concepções equivocadas de infância e adolescência, sobre cultura de violências, bem como há incompreensões, dificuldades e inadequações quanto a papéis e funções dos atores, redundando em fraca mobilização e articulação.

Nesse contexto, frente à necessidade de concretizar e fortalecer o Sistema de Garantias de Direitos tendo em vista a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ratificada pelo Brasil em 1990), foi imperioso a elaboração e implementação de um plano sistemático para formação e conscientização de profissionais que trabalham com e para crianças, bem como é urgente a difusão de informações sobre a Convenção e a realização de campanhas de combate às várias formas de violências (BRASIL, 2006a).

Os Parâmetros definiram os princípios, os objetivos, a metodologia e os conteúdos dos processos de formação continuada dos operadores do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Com relação aos princípios norteadores do processo de formação continuada, o documento registra os seguintes:

O processo de formação deve estar ancorado à discussão de um projeto de sociedade onde as relações sejam pautadas pela ética, como possibilidade de escolhas e livre realização de todas as pessoas e onde sejam garantidos os direitos das crianças e adolescentes. (...) Deve estar direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às potencialidades e elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos, efetivando a cidadania plena na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, como sugere o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006a, p. 8).

Além desses dois princípios, as formações devem respeitar e incorporar as realidades, especificidades e diversidades regionais; fortalecer as experiências locais; articular os atores e os conselhos horizontal e verticalmente nas esferas municipal, estadual e federal; conscientizar as áreas da saúde, educação, assistência, justiça e as demais sobre a responsabilidade da família, sociedade e governo para com crianças e adolescentes; incluir as questões geracionais, de gênero, étnico/raciais e de diversidade sexual; ser continuadas, progressivas e em rede; considerar a variedade de metodologias, materiais e tecnologias sociais.

No que tange a seus objetivos, os processos de formação continuada devem promover ampla formação articulada e conjunta, para membros de organizações da sociedade civil e do governo, priorizando os atores do Sistema de Garantias dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes na viabilização de um trabalho em rede pautado por relações democráticas, éticas e horizontais; possibilitar a visão crítica da realidade, do contexto político-sócio-econômico ao desempenho profissional, a fim de qualificar as intervenções dos atores; consolidar e disseminar o paradigma e a

cultura do marco legal, sensibilizando para o interesse da criança e do adolescente, como prioridade absoluta nas políticas públicas, orçamentos e atendimentos, estimulando o controle social e o monitoramento dessas políticas (BRASIL, 2006a, p. 9).

Os processos de formação se fundamentam nas seguintes possibilidades metodológicas:

- Garantir que a formação seja um processo vivo e impactante, com metodologias criativas, problematizadoras e participativas. Da escolha dos conteúdos e materiais, às dinâmicas de grupos, **considerar as experiências dos atores, criar condições de participação**, vivências democráticas e trabalhos em rede. Construir, transmitir e articular saberes dos vários níveis de atores envolvidos.
- Promover formações ora em rede**, pela oportunidade de aprimorar contatos e fluxos, trabalhar relações e integrações horizontais e verticais, **ora em grupos**, moduladas para os vários níveis, do inicial ao contínuo.
- Oferecer formações continuadas em exercício, disponibilizando tempo e espaço no ambiente de trabalho, para que a prática profissional possa ser ampliada e aprimorada.
- Assegurar mecanismos de participação e escuta de crianças e adolescentes nas formações, fortalecendo o protagonismo infanto-juvenil (BRASIL, 2006a, p. 9-10, grifos nossos).

Para o envolvimento das escolas, dos serviços de saúde e de assistência e o respectivo fortalecimento das ações, é indispensável a inserção de ética, direitos humanos, o paradigma do marco legal e a legislação de proteção da criança e do adolescente no currículo dos cursos superiores, de educação básica e na formação dos diversos profissionais (BRASIL, 2006a). Desse modo, a Resolução nº 112/2006 do CONANDA propõe os seguintes conteúdos para as formações: recuperação histórica e contexto atual brasileiro; direitos e legislações; o Estatuto da Criança e do Adolescente (que deverá ser o conteúdo básico presente em todas as capacitações); políticas públicas; direitos humanos.

Um conteúdo das formações que merece destaque é o tema “Infâncias e adolescências – cenários e especificidades”, apresentando as seguintes abordagens: história social e concepções de infância e adolescência; diagnósticos e avaliações sobre a atual situação das crianças e adolescentes brasileiros, com destaque para as desigualdades de classe social, localização geográfica, raça e gênero; a sexualidade como direito da criança e do adolescente em suas várias dimensões: saúde reprodutiva, orientação e diversidade sexual, proteção e desenvolvimento da sexualidade, DST/AIDS, drogas; violências estrutural, sexual, intrafamiliar, institucional, moral, negligência, trabalho infantil, negação de direitos (BRASIL, 2006a, p. 12-13).

Finalmente, passamos à análise do Projeto Escola que Protege, promovido desde 2004 pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), com um raio de ação nacional, evidenciando a preocupação governamental com relação a todas as formas de violência que tem afligido a infância e a adolescência no Brasil. É necessário registrar como ponto importante da presente discussão que, em suma, é um

projeto que privilegia a formação do professor, tendo em vista seu protagonismo na defesa de crianças e adolescentes, com realce para as atividades concernentes à prevenção, através da formação possibilitada aos discentes.

Dessa maneira, o Projeto Escola que Protege pretende qualificar profissionais de educação por meio de formação nas modalidades à distância e presencial, para uma atuação adequada, eficaz e responsável, no âmbito escolar, diante das situações de evidências ou constatações de violências sofridas pelos educandos. Com efeito, objetiva prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil.

A formação na temática da violência física, psicológica, negligência, abandono, abuso sexual, exploração do trabalho infantil, exploração sexual comercial e tráfico para esses fins, em uma perspectiva preventiva, faz-se imprescindível mediante a necessidade de oportunizar à comunidade escolar a sensibilização e compreensão sobre o prejuízo dessas diversas formas de violência para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, bem como assegurar adequado encaminhamento e fluxo, no que concerne à Educação, de modo a garantir sigilo da identidade do educador e da escola e preservar a privacidade da vítima (BRASIL, 2005, p. 6).

Portanto, seu objetivo geral é promover em uma perspectiva preventiva, no âmbito escolar, a defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violência, por intermédio da formação de profissionais de educação para a identificação de evidências de situações de violência (física, psicológica, sexual, negligência, abandono, exploração do trabalho infantil) e construção de uma prática pedagógica orientada pelos direitos humanos.

As principais linhas de ação do projeto abrangem a formação do professor, a inclusão de temas como promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, e prevenção e enfrentamento de violências no currículo escolar, bem como a integração e articulação dos sistemas de ensino à Rede de Proteção Integral dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

As formações visam a capacitar os profissionais para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar. Por sua vez, a articulação da escola com a rede de proteção visa definir um fluxo de notificação e encaminhamento das situações de violência.

Infelizmente, o projeto não consegue abarcar todas as escolas do Brasil, nem mesmo abranger as escolas das regiões em que há maior vulnerabilidade das populações infantis e juvenis. Nesse sentido, para que as escolas de um município sejam contempladas, os municípios precisam se enquadrar em um perfil peculiar com critérios específicos: o tema da promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento e prevenção das violências deve estar incluído no seu Programa de Ações Articuladas (PAR); apresentem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB), fazem parte da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; participam do Programa Mais Educação, do Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR) e Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI).

Além de o município ter uma dessas características, para que chegue à escola, ainda necessitar-se-á da mediação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) que atuará como formadora. Considerando que o Projeto Escola que Protege tem um orçamento reduzido, como são os orçamentos voltados à qualificação do educador no Brasil, os projetos de formação apresentados pelas IES ainda precisarão passar pela peneira da seleção, tendo em vista o financiamento dos projetos que efetivamente tenham um perfil que possa garantir a efetividade da formação na prevenção e combate das diversas formas de violência no contexto escolar. Somente a partir desse processo o MEC se prontificará em financiar alguns projetos.

Com efeito, o projeto tem chegado apenas a algumas escolas brasileiras. Porém, a filosofia do projeto afirma que é preciso proteger as crianças brasileiras, que é preciso formar os professores para efetivar essa proteção, e por outro lado declaram que não é possível atender a todos os professores, senão apenas uma amostra irrisória destes. Que incoerência!

Destacamos a seguir alguns critérios para seleção de projetos formativos que fazem alusão a um perfil de educador, que a atuação para a prevenção exige e que a formação proposta deverá propiciar:

As atividades deverão visar abordagens abrangentes e transversais. Deverão ensejar trocas de experiências, reflexões e realização de atividades acerca das temáticas relativas aos direitos humanos, à violência contra crianças e adolescentes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, devendo levar em consideração: (...)

- i) reflexão acerca do currículo e práticas escolares e de seus significados em termos do estudo do desenvolvimento cognitivo, psíquico e social de crianças e adolescentes, com ênfase no tema da violência;
- j) reflexão sobre a importância do projeto político pedagógico da escola e do material didático e paradidático na abordagem sobre a violência contra crianças e adolescentes;
- k) participação da comunidade escolar, em especial dos(as) educandos(as), no enfrentamento da violência na escola;
- l) reflexão acerca das interfaces entre a violência doméstica contra mulheres e a violência contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2007, p. 6).

Os cursos propostos devem prever a qualificação de profissionais da educação e das áreas envolvidas na Rede de Proteção, e demais participantes da comunidade escolar em cursos de formação continuada sobre a temática da violência e da proteção aos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Os profissionais a serem formados devem ser capazes de aprimorar o Projeto Político-Pedagógico, incluindo ações e temas voltados para a disseminação dos valores éticos de irrestrito

respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; incluir nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência contra crianças e adolescentes e a violência doméstica; assegurar a participação da comunidade escolar, em especial dos Conselhos Escolares e dos(as) educandos(as), no enfrentamento da violência na escola, por meio do envolvimento de comitês juvenis ou agremiações já existentes ou do incentivo à sua organização; identificar e encaminhar para as Redes os casos de violência contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2007, p. 6-7).

Ao final dos cursos, os profissionais formados deverão construir e implementar em suas escolas projetos de intervenção educacional, focalizando o enfrentamento de violências contra crianças e adolescentes.

5.3. A QUALIFICAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BREVES-PA PARA O ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Perscrutando a realidade escolar acerca da formação do professor para o enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes, identificamos uma distância gritante entre o plano das orientações oficiais e o plano de sua efetividade, ou seja, é muito precária a forma como as formações tem sido possibilitadas aos/às educadores/as.

Os professores denunciam a inexistência de oferta de cursos de formação, fazendo tão somente referência à participação em palestras esparsas. Quando os questionamos sobre a formação recebida, a primeira e imediata resposta dos educadores foi um lacônico “não”. Posteriormente, eles titubeavam ao considerar palestras como formação continuada, por seu caráter de in-formação, superficialidade, brevidade e fragmentação, configurando-se por vezes em monólogos.

Nesse sentido, as formações propostas para os educadores chegam apenas em forma de palestras esporádicas ministradas pelos profissionais das secretarias municipais (saúde, educação e, principalmente, a assistência social) e pelo CMDCA nos anos de 2008 e seguintes, por solicitação da própria escola geralmente. Na Escola “A”, as reuniões promovidas pela coordenação pedagógica também são consideradas como formação continuada.

Os educadores constatarem que não há investimento na sua formação, sendo esta concebida como obrigação individual do professor. Para eles, a formação deveria ocorrer na escola, com alocação de carga horária específica para esse fim, como prescreve a LDB. Também ratificam o descaso em relação à oferta de cursos de formação sobre direitos da criança e do adolescente no município.

O Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (BRASIL, 2000) propôs a capacitação dos profissionais de educação. Contudo, as formações tem acontecido de forma pouco abrangente, não alcançando ainda um quantitativo expressivo dos professores, principalmente nas regiões onde a exploração sexual acontece com certa frequência, como é o caso dos municípios marajoaras.

Geralmente nos raros cursos e oficinas propostos, apenas uma amostragem dos professores de todas as escolas urbanas é contemplada, na perspectiva de formar um profissional, no máximo três por escola, e esses tem a incumbência de atuar depois como “agentes multiplicadores” no seu local de atuação, o que nunca acaba acontecendo.

Foi o caso das ações formativas possibilitadas pelas organizações não-governamentais, tais como CEDECA-Emaús e Projeto Amar a Vida (CNBB Regional Norte 2), que não tiveram fôlego necessário para alcançar todas as escolas⁴³, chegando a formar uma amostra irrisória de “agentes multiplicadores” que chegam depois em ambientes de trabalho que sufocam a possibilidade de multiplicação ao não concederem margem de tempo, espaços e recursos para o ensaio de qualquer ação.

O primeiro tipo de formação que chega para o professor na escola pública, tendo em vista sua qualificação para o enfrentamento da exploração sexual, é a propiciada pela coordenação pedagógica através da realização de reuniões. Inclusive são os profissionais técnico-pedagógicos das escolas que tem preferência na participação de cursos ofertados no âmbito municipal, como forma de se tornarem na escola os já aludidos “agentes multiplicadores” dos conhecimentos obtidos.

Para a possibilidade de “multiplicação” de conhecimentos no espaço escolar, dois problemas são verificados logo de início: os cursos não estão contando com a participação integral dos coordenadores na sua realização, ou porque não participam dos cursos até o fim, ou mesmo porque alguns coordenadores não estão sendo selecionados para a formação; em segundo lugar, a realidade da escola pública, marcada pela obrigatoriedade dos 200 dias letivos para as crianças e a carga horária docente é toda empenhada no cumprimento dessa meta, não tem possibilitado a docentes e coordenadores que possam se organizar em torno de sua formação na escola através da realização de sessões de estudo, pesquisa, elaboração de projetos, confecção de materiais didáticos, avaliação institucional, atendimento aos pais e orientação aos discentes com possíveis dificuldades de aprendizagem (EDUCADOR/A 02).

⁴³ Até porque esse não era o objetivo dessas instituições devido a diversas situações inerentes às suas organizações, tais como infra-estrutura limitada, localização da sede fora do município, recursos materiais escassos, quadro profissional com encargos diversos que não os meramente formativos de defensores de direitos humanos. Uma realidade própria das organizações não-governamentais.

Mesmo considerando as adversidades, a coordenação pedagógica ainda encontra um espaço temporal mínimo para a disponibilização de material bibliográfico digitalizado aos professores, discussão dos temas nos encontros destinados aos planejamentos e acompanhamento da realização das ações na escola (EDUCADOR/A 04).

Contudo, há coordenações pedagógicas que não tem desempenhado todas as suas funções, não procurando exercer um papel formativo na escola, como se verifica no relato seguinte de um/a educador/a:

Falta de um corpo técnico [pedagógico] atuante dentro da escola. (...) É o coordenador pedagógico que detém esse poder de dialogar sobre esses conteúdos. Eles nunca disseram o que se vai fazer em relação a essa questão da exploração sexual, que se deve procurar trazer [esse tema] para trabalhar com as crianças dentro da disciplina. Falta mais informação e mais projeto por parte dos coordenadores pedagógicos, para estar auxiliando o professor. Este tem uma carga de trabalho muito extensa por conta dos conteúdos que trabalha. Mas se o professor tiver uma ajuda, claro que ele vai trabalhar [temas socialmente relevantes]. Agora ele não pode de conta própria sair e ampliar esses conhecimentos. Isso requer um trabalho muito além. Requer pesquisa. Mas se ele trabalhar junto com a coordenação, isso se torna mais fácil. Até porque o coordenador vai dar um norte para ele, pois o professor pode ter dificuldades. Com aquele norte, o professor vai, juntamente com os alunos dele, ampliar esse conhecimento. Isso não acontece na escola...

A partir do trabalho conjunto da coordenação pedagógica e equipe docente, as ações podem ser deflagradas no âmbito escolar. Nesse sentido, a coordenação pedagógica tem atuado na medida de suas condições face aos conhecimentos requeridos para os projetos e outras ações. Por isso, os/as educadores/as, imbuídos da necessidade de construção de redes de proteção, verificando suas limitações na abordagem da exploração sexual, ou como forma de contar com o apoio dos profissionais com experiência no campo teórico e prático em relação à questão, começaram a demandar a realização de palestras no contexto escolar.

Quando vem para a escola o pessoal do CMDCA e da secretaria de assistência social, é por convite da escola. Nós solicitamos devido percebermos essa necessidade de nossos professores, de estar informando, de estar formando. Todos os professores são mobilizados para participar. Nós convidamos psicólogos e assistentes sociais do CRAS, que atendem no bairro da Cidade Nova, e eles vêm fazer essas oficinas/palestras na escola. Mas devido a nosso tempo ser muito imprensado, nós acabamos não fazendo tanto. Há apenas uma vez por ano, onde deveria ser mais, a cada mês um momento, não só com a coordenação. Nós sentimos essa necessidade de ter mais esses momentos (EDUCADOR/A 02).

As palestras que tem sido possibilitadas às escolas são provenientes da secretaria municipal de assistência social, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, principalmente, e secretarias municipais de educação e saúde, de forma menos frequente.

As palestras da secretaria municipal de assistência social são ministradas por psicólogos e assistentes sociais. São destinadas a alunos, pais e professores. A palestra voltada às crianças foi coordenada por uma assistente social, que se utilizou de vídeos. Para os/as educadores/as, na sua avaliação, foi uma palestra muito breve, não havendo comentários a respeito dos vídeos com as crianças, como se esses fossem auto-explicativos, nem tampouco foi verificado o estabelecimento de diálogo com as crianças. Segundo os/as educadores/as, as crianças também questionaram essa metodologia em sala de aula (EDUCADOR/A 04).

A palestra aos pais/mães/responsáveis foi realizada por uma psicóloga, abordando especificamente a temática da violência, abuso e exploração sexual, nas semanas de culminância do projeto de ensino-aprendizagem da escola.

As palestras para os/as docentes foram conduzidas por assistentes sociais a partir de 2009. Os temas abordados foram violência sexual e também *bullying* (EDUCADOR/A 04). Nesses momentos formativos foi feita a exposição de material bibliográfico digitalizado sobre violência sexual, que foi gentilmente cedido para a escola. De acordo com os/as educadores, nesse material constam as orientações para que a escola possa identificar sinais de violência sexual contra crianças e adolescentes, bem como sobre os procedimentos de acompanhamento discente no dia-a-dia escolar (EDUCADOR/A 01).

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente também realizou palestras voltadas aos professores a partir de 2009 no próprio espaço escolar. Nesses momentos formativos, as coordenadoras do Conselho estiveram abordando a relação do Estatuto da Criança e do Adolescente com a função social da escola, orientaram sobre a identificação de algumas situações de violência sexual, relataram casos dos quais tinham colaborado para a resolução, bem como encorajaram os professores a estarem trabalhando o tema do abuso e exploração sexual em sala de aula e na escola como um todo. De certa forma, o papel do CMDCA para a realização do Projeto Sexualidade Sem Grilo, da Escola “A”, foi decisivo para conquistar o apoio dos docentes à causa do enfrentamento.

As referências sobre a atuação das secretarias municipais de educação e saúde são escassas. A secretaria de educação realizou a partir de 2010 duas palestras sobre abuso sexual e violência na escola. A secretaria de saúde, por seu turno, também propiciou, em 2009, uma palestra para uma escola, que foi ministrada por técnicos de enfermagem. De acordo com um/uma educador/a, nesta última palestra foram abordados conhecimentos superficiais (EDUCADOR/A 05).

Apesar de terem acesso a algumas palestras, todos os/as educadores/as reclamaram por formação mais efetiva, mais sistemática, em melhores condições. Por isso, muitos deles não chegam a considerar palestra como formação continuada, como podemos verificar no relato a seguir: “o contato

que tive [com o tema exploração sexual] foi através dessas palestras. Mas formação, formação, penso que não houve. Eu nunca participei. No máximo houve profissionais que vieram ministrar palestras sobre o tema, para dar esclarecimento” (EDUCADOR/A 07).

Os/as educadores são unânimes em considerar a urgência de formação continuada, como forma de subsidiar seu trabalho pedagógico na escola. Um/a educador/a afirmou não existir investimento em sua formação por parte da secretaria municipal de educação. Considerou também que uma parte das verbas da educação municipal podem ser utilizadas para proporcionar formação aos educadores do sistema municipal de ensino. Entretanto, nenhuma iniciativa é percebida nesse sentido. Lamentou ainda a inexistência de incentivos por parte dessa secretaria à elaboração de projetos escolares passíveis de financiamento, os quais poderiam trazer atrelada a necessidade de realização de curso peculiar.

Em detrimento da falta de investimento do poder público na formação docente, esta formação passa a ser encarada como de responsabilidade individual do professor. E o/a educador/a passa a assumir o discurso de que ele deve investir em sua formação, caso contrário ficará desatualizado em relação aos outros professores/as, assimilando a máxima de que “o professor só não progride em sua formação se não tiver interesse”.

Ah, eles vão dizer, ‘isso [formação] não vai interessar a escola’. **Claro que a formação do professor sempre interessa para a escola. É o conhecimento que ele vai transmitir para seus alunos, vai debater com seus alunos...** Parece que ‘Que benefício a escola vai ter com essa formação?’ Parece que não vai beneficiar a escola, vai beneficiar só o professor. Parece que o profissional não faz parte. ‘Isso vai beneficiar só ele. Deixa ele se virar ele mesmo’ (EDUCADOR/A 07, grifos nossos).

Dessa forma, sem maiores questionamentos, fica-se à mercê do clichê “para poder, basta querer”. E acaba-se caindo em uma armadilha de sortilégios. E o poder público cada vez mais retira de si a responsabilidade de formar permanentemente os profissionais de seu sistema de ensino. Quem quiser ir além com sua formação deverá arcar com o ônus individualmente, porque não há políticas para tal.

Nessa situação, é preciso “fazer a vara curvar para o outro lado” na perspectiva de se negar essa situação degradante e lutar por políticas de formação e profissionalidade docente. Afinal de contas, sem formação adequada junto a outros condicionantes de (des) valorização do magistério, a tão discursada qualidade da educação permanecerá no mundo das ideias e dos planos.

Nesse sentido, uma proposta inicial surge da parte dos/as educadores/as entrevistados/as: a escola deve ser concebida como *locus* privilegiado para a formação dos professores. É a efetiva formação em serviço: “se a escola promover isso, nós estaremos lá

trabalhando dentro da nossa carga horária, estaremos dentro da escola. Então fica mais fácil do que eu parar de trabalhar para correr atrás de formação” (EDUCADOR/A 07). Apenas no plano da lei, o direito foi garantido (LDBEN, Art. 67, inciso V).

Outro/a educador/a ponderou que, na atualidade, para a escola poder trabalhar as questões de sexualidade com a criança, o professor deve ser formado continuamente, como forma de suprir diversas lacunas percebidas em seu processo de formação inicial. Se não for formado para esse trabalho específico, como “educador sexual”, pode não imprimir em seu trabalho pedagógico a devida importância que o tema merece.

(Entrevistador – A primeira e a segunda série não têm um trabalho com a sexualidade?) Não. Vai ser incluído no projeto neste ano, mas antes não tinha. (Entrevistador – Por que não tinha?) Olha porque são crianças na faixa etária de 7, 8 anos. Talvez seja até a própria falta de conhecimento e de preparo do professor. É complicado para um professor trabalhar com crianças pequenas. Como ele considera que é complicado, ele acaba deixando de lado na hora do planejamento... (EDUCADOR/A 01).

Ademais, essa formação será indispensável para que os projetos em andamento possam ser ampliados, atualizados permanentemente, e que o trabalho pedagógico com um tema tão visado pelo capitalismo, como é a questão da sexualidade humana, possa auxiliar no processo de conscientização da comunidade escolar como um todo, ao invés de ser tratado de forma enviesada, levando a uma falsa compreensão do tema, distante da realidade sócio-econômico-cultural e de seus condicionantes mais decisivos.

As condições de formação possibilitadas aos professores são adversas. Além de as formações serem em quantidade insuficiente ao longo do ano, quando há um curso, as vagas são distribuídas entre todas as escolas da cidade. Para cada escola são geralmente disponibilizadas três vagas, outras vezes exige-se a participação apenas dos coordenadores pedagógicos, outras vezes somente a direção escolar é requerida para se envolver nos eventos formativos. O caso mais grave é o dos professores, pois quando estes participam de um curso, sua falta na sala de aula fica descoberta. Nessa situação, geralmente o professor selecionado para o curso providencia outro professor para não deixar faltar aula para seus alunos, arcando com os custos ao pagar professor para substituí-lo.

Por isso, uma desculpa foi forjada para justificar essa metodologia de se eleger amostragem de educadores para a escola. É a conhecida formação de agentes multiplicadores. Escolhem-se alguns professores para participar de um curso e, quando voltarem, deverão fazer a socialização com os demais professores da escola. Em primeiro lugar, não há tempo institucional para isso, nem outras condições materiais. Em segundo lugar, é extremamente leviano esperar que alguém que participe de um curso em poucas horas, muitas vezes sem tempo de se fazer leituras e estudos,

quando voltar à escola, possa reproduzi-lo sem grandes dificuldades, na base da mera transmissão de informações, ainda mais quando os cursos são ministrados através de exposição oral sem a utilização de textos impressos, ou quando são dinâmicos e essencialmente práticos ou marcados pelo intenso debate.

Para Kassar et al (2004), a atuação de agentes multiplicadores não tem sido verificada nas práticas dos profissionais responsáveis pela implementação de políticas públicas para a infância e adolescência. Para a autora, as formações propostas devem chegar diretamente às populações vulneráveis socialmente, e não apenas as suas lideranças ou profissionais dos serviços públicos que atendem a comunidade. Nesse sentido, Albuquerque & Azevedo (s/d), propõem a realização de uma “educação popular cidadã nos bairros e comunidades”.

Para além da escassez de cursos de formação, as próprias temáticas dos direitos da criança/ECA, a exploração sexual e a questão do trabalho infantil são temas pouco enfatizados nas formações que ocorrem no município de Breves (EDUCADOR/A 09).

Em relação à categoria “relação entre formação recebida e ação pedagógica decorrente” proposta pela pesquisa, na prática outra lógica foi verificada: a iniciativa docente dá origem aos projetos, que passam a demandar por formação. Uma forma de pressionar a mudança na realidade.

Por isso, as formações recebidas (palestras) foram solicitadas visando à preparação e ao desenvolvimento dos projetos de ensino-aprendizagem promovidos pelas escolas. Ou seja, como visavam especificamente às ações coletivas da escola, não foi verificada a ocorrência de nenhuma outra ação individual ou coletiva relacionada ao tema, visto que a que se tinha dava conta de arregimentar as aspirações pedagógicas correlatas.

Em relação ao Projeto Sexualidade Sem Grilo, por exemplo, a atuação docente foi determinante para sua origem, à qual está atrelada a uma necessidade verificada na prática pedagógica, e não como decorrência de uma formação recebida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações traçadas a seguir não são terminais, mas buscam um esforço analítico como forma de evidenciar que se vive uma realidade transitória, em permanente transformação.

Inicialmente, uma contextualização da escola pública brevense é necessária, no que tange especificamente a seu currículo e à formação de seus professores, como forma de mostrar que as condições conjunturais desse final de século XX não permitiam que o tema da exploração sexual fosse abordado na escola.

Até o final da década de 1990, todas as escolas, em termos de referências curriculares, já tinham recebido os PCN, dos quais se destaca os temas transversais, e destes o tema Orientação Sexual (BRASIL, 1997). Seu mérito que merece ser enfatizado refere-se à oficialização da inclusão da educação sexual nas escolas.

Contudo, diversos problemas seguiram-se a essa medida do governo federal. Em primeiro lugar, foi uma medida imposta aos educadores, sem discussão, sem audiências públicas, sem conferências, ao estilo de diretriz mais que de parâmetros. Aliás, “parâmetro” não significou flexibilidade curricular, mas imposição de um ponto de vista psychologizante/construtivista. Ademais, pelo caráter descendente (de cima para baixo), nunca ascendente (da escola para as instituições governamentais), não foram acompanhados de formação específica para os professores, debates, resultando numa apropriação precária por parte dos currículos das escolas.

Inclusive, o termo “abuso” aparece no documento apenas sete vezes, o que de certa forma é um avanço, considerando como uma temática de pesquisa muito próxima dos psicólogos, que deram o tom na sua elaboração. O termo “exploração sexual” não aparece nenhuma vez no documento, havendo apenas quatro referências à palavra “prostituição”, sem nenhum comentário a respeito do tema, diga-se de passagem. Em suma, o documento chega à escola de forma silenciosa. E muito mais silenciosos chegam os temas concernentes à violência sexual.

É necessário mencionar também as características da formação dispensada aos professores da cidade de Breves. Essa formação se processava, até 1995, exclusivamente em 2º grau, Habilitação em Magistério. Isso acontecia em decorrência da realidade predominante no cenário nacional de formação de professores.

Em 1971, a lei nº 5.692 modificou os ensinos primário e médio, alterando suas denominações respectivamente para primeiro grau e segundo grau. O ensino médio foi subdividido horizontalmente em ramos, e instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais (SAVIANI, 2005).

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer nº 349/1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009).

O currículo da HEM era predominantemente conteudista, distribuído em núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O núcleo comum compreendia as matérias de Comunicação e Expressão, cujos conteúdos eram Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Estudos Sociais, com os conteúdos de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil; Ciências, envolvendo os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde. A parte diversificada abrangia os Fundamentos da Educação, compreendendo os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; e Didática, incluindo Prática de Ensino (SAVIANI, 2005).

Segundo Tanuri (2000), no ano de 1996, ano de aprovação da LDB, o Brasil contava com “5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 701 em escolas municipais e 3 federais” (p. 85). E, em nível superior, contava-se, em 1994, com 337 Cursos de Pedagogia, sendo 239 particulares, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais (*idem, ibidem*). Portanto, a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio.

Somente em 1995 temos a constituição da primeira turma do curso de Pedagogia no município, que se formam no ano de 2000. Uma turma apenas, com menos de 50 pedagogos/as. Somente em 1997 constitui-se a segunda turma, e outras a partir de então. Porém, a formação da maioria dos professores acontecia em nível médio.

Essa realidade era específica da cidade. Na zona rural, a situação era outra: prevalecia a atuação de uma maioria de professores sem formação específica em nível médio, visto existir apenas uma escola de 2º grau na cidade para formar todos os seus professores.

Nesse contexto, até 2001, nenhuma escola contava com o apoio de coordenação pedagógica, prevalecendo um trabalho pedagógico marcado pelos conhecimentos docentes granjeados a partir de sua experiência de sala de aula, na base de uma aprendizagem essencialmente empírica, posto que sem a luz dos conhecimentos pedagógico-científicos.

Em uma realidade educacional assim, essencialmente marcada pela formação técnica/profissionalizante de professores, não é difícil entender por que um debate mais político dos conteúdos vinculados aos temas sociais esteja longe dos currículos das escolas de ensino fundamental. Até o final da década de 1990, discutir temas educacionais em nível mais pedagógico era privilégio de poucos, pouquíssimos.

É apenas na década de 2000 que os/as educadores/as começam a perceber uma mudança mais efetiva no cenário educacional. É nesse contexto dos primeiros anos deste século que o tema da exploração sexual estoura em formas de denúncias contumazes.

A denúncia pioneira e mais impactante da exploração sexual na ilha de Marajó, Breves, é de 2005, veiculada em rede televisa nacional. A partir de então, de forma ostensiva, o bispo do Marajó, José Luiz Azcona, inicia sua peregrinação em Marajó, denunciando com ardor essa chaga social aos legisladores na capital do estado e na própria capital nacional em 2006. A mídia percebe que o local poderia render muita audiência, por isso mantém suas lentes nessa parte da ilha. As grandes emissoras nacionais de televisão passam por aqui, bem como jornalistas do Correio Brasiliense e Folha de São Paulo. Enquanto isso, nas escolas, ainda o silêncio.

Assim como a mídia aflui para Breves, os organismos de defesa da criança e do adolescente também começam a se preocupar. O UNICEF chegou apenas em 2008, através do termo de cooperação Agenda Criança Amazônia, realizando um encontro de formação no mês de abril. Tive a oportunidade de participar desse momento de discussão.

Nesse mesmo ano, a Escola “B” (6º ao 9º ano) desenvolve com brilhantismo pedagógico sua Mostra Interdisciplinar, discutindo abertamente com a sociedade brevense o enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil, questionando-se “como a escola pode intervir nessa realidade”, e passou a envolver todos os seus alunos na produção e socialização de trabalhos pedagógicos. Uma pena que a iniciativa e a garra iniciais ficaram localizados nesse ano!

Em 2008-2009, a Universidade Federal do Pará, através do programa de extensão multicampi social, traz curso de formação no âmbito do projeto Escola que Protege e da Educação em Direitos Humanos. Mais uma parcela de educadores é formada. Traz também uma formação em nível de especialização sobre Políticas Públicas e Educação para profissionais da educação, assistência social e outros. Foi uma formação que também contribuiu para descortinar um pouco mais a realidade da exploração sexual. Como era de se esperar, projetos foram elaborados pelos educadores para implementação na escola pública (uma exigência do Projeto Escola que Protege). Contudo, por falta de acompanhamento/orientação, por falta de recursos materiais, e outras causas mais, os projetos não chegaram a serem efetivados.

Em 2009 chegou ao município, especificamente aos agentes do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, a formação proposta pelo CEDECA – República de Emaús para o enfrentamento da exploração sexual. Como era de se esperar, a formação não era para todos, porque faltavam condições materiais e pessoal para essa empreitada. Posso afirmar que ajudou a formar muitos profissionais da saúde, educação, assistência social, e outros, informando e conscientizando sobre a emergência de abordagem do tema de forma multissetorial. Participei do primeiro momento dessas formações. Inclusive, a liderança do CMDCA de hoje, passou por essa formação, e atua de forma guerreira na defesa de crianças e adolescentes, em Breves e até na própria capital do estado. As próprias escolas foram convidadas a elaborar projetos de intervenção pedagógica. Entretanto, apenas a escola Ruth Helena elaborou e implementou o projeto “Abuso Sexual – Educação Em Ação” (2009-2010). O que é outro ponto positivo, apesar de sempre se esperar mais.

Em 2009 chega a CPI “instituída para apurar a prática de violência sexual contra crianças e adolescentes no Estado do Pará e especialmente na região do Marajó nos últimos cinco anos”, a qual foi promovida pela Assembleia Legislativa do Pará. Realizou suas sessões públicas, dentre as quais uma específica com alunos e professores de escolas públicas e graduandos da UFPA.

Para o reconhecimento da situação atual da violência sexual no município de Breves, procuramos por estatísticas nas instituições que deveriam formar uma rede de proteção para crianças e adolescentes. A resposta obtida evidencia a falta de registro/memória da maior parte das instituições acerca da violação de direitos da criança e do adolescente e das ações necessárias, como se a infância e a adolescência e os problemas que lhes afligem fossem esporádicos, episódicos, menos importantes, por se tratar da esmagadora maioria dos casos de filhos de “ninguém”, sem prestígio social, “sem parentes importantes, vindos do interior”.

Dados estatísticos foram encontrados no Conselho Tutelar, órgão que recebe as denúncias e notificações, e na Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS), órgão que presta o atendimento das crianças e adolescentes vitimados. Em relação ao número de denúncias recebidas pelo Conselho Tutelar no período de 2006 a 2011, foram registrados 79 casos de abuso sexual e 151 casos de exploração sexual. Apenas no universo das escolas pesquisadas, as que desenvolvem ações mais sistemáticas de prevenção, foi feita a notificação de 02 casos de abuso sexual ao Conselho Tutelar, sem, no entanto encaminhar um caso sequer de suspeita de exploração sexual.

Em relação aos atendimentos efetuados, a SEMTRAS disponibilizou dados de 2008 a 2011, sendo uma média anual de 45 atendimentos de casos de abuso sexual e 26 de exploração sexual. De acordo com essa secretaria, a partir de 2010 houve um aumento significativo de atendimentos em razão das ações de enfrentamento referentes à informação e sensibilização da

comunidade, através da divulgação dos serviços de defesa e atendimento, palestras, campanhas de prevenção. Em 2010 foram atendidas 106 vítimas de abuso sexual e 59 vítimas de exploração sexual. No primeiro semestre de 2011, foram realizados 55 atendimentos a vítimas de abuso sexual e 33 de exploração sexual.

Em termos de ações de enfrentamento referentes à prevenção envolvendo profissionais e a comunidade, nenhuma ação concreta / específica foi verificada por parte da secretaria municipal de saúde, Pastoral da Criança/Breves, CREAS Regional do Marajó e Delegacia da Mulher. Há ações ostensivas de prevenção da violência sexual promovidas pelas Escolas e SEMTRAS, e menos ostensivas promovidas pelo Conselho Tutelar, CMDCA e pela SEMED.

Por isso, em 2010 já é possível verificar a atuação engajada da escola no enfrentamento da violência sexual, a qual chegou a fazer denúncias ao Conselho Tutelar e começam a desenvolver algumas ações no âmbito da escola para alunos e pais. Essa atuação é acompanhada pela TV local, que faz a cobertura de alguns casos.

O município de Breves apresenta um total de 358 escolas (todas públicas), sendo 321 escolas de ensino fundamental, 04 escolas de ensino médio e 33 instituições de ensino pré-escolar (IBGE, 2009). Em relação às escolas de ensino fundamental, 18 estão localizadas na zona urbana do município e 303 na zona rural.

No mês de março de 2011, foi realizada uma pesquisa exploratória nas escolas de ensino fundamental da cidade de Breves-PA (zona urbana). Dentre as questões propostas, uma referia-se à identificação e notificação de casos violência sexual. Em 72% das escolas, houve identificação e denúncia de casos de abuso sexual. Uma das escolas identificou 17 casos até o de 2010.

Uma escola suspeitava de vendedores de picolé que fazem suas vendas próximo à escola. Eles estariam tentando abusar sexualmente das crianças. O fato se agrava, pois as crianças da escola tem frequentado um igarapé que fica nas proximidades, e ao que parece, desacompanhadas de adultos responsáveis. Em outras duas escolas, padrastos e vizinhos foram presos por abusar sexualmente de crianças. Em uma das escolas, a criança mais nova tinha 03 (três) anos. Três casos foram constatados em que os agressores são funcionários de escola (sendo dois professores). Todos foram afastados das escolas (não sei se foram exonerados).

Em uma escola, uma adolescente foi abusada pelo padrasto dos 09 aos 17 anos. Nessa mesma escola, uma aluna adolescente foi estuprada pelo taxista contratado para fazer seu transporte escolar. O caso foi para o sistema de justiça. Resultado em acordo à moral e aos bons costumes: a mãe “entregou” a filha ao taxista. Outro caso interessante: um médico foi apanhar em seu carro uma aluna adolescente na escola. Chegou antes do término da aula. Pediu para liberarem a adolescente mais cedo, pois ela tinha uma consulta marcada com ele. A direção da escola suspeitou, ligou para os

pais, não liberou a adolescente. Conclusão da história: não havia consulta marcada e preveniu-se uma possível situação de violência sexual. O médico foi denunciado.

Há casos de gravidez na adolescência, prostituição e estupro (a mãe deixou a filha só em casa e um desconhecido a estuprou) verificados em uma das escolas. Outra escola estava suspeitando de um caso. Na saída da escola, um homem num carro esperava uma adolescente. Os pais foram informados. Providências foram tomadas pelos familiares. Tanta violência e tantos fatos cercados por muros de silêncio.

É interessante notar que a respeito de “a quem denunciar”, os coordenadores pedagógicos relataram que foram orientados pela Secretaria Municipal de Educação a levar a denúncia para a própria Secretaria. Para alguns coordenadores, essa orientação não estava equivocada, visto que a coordenadora do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente é funcionária da própria secretaria de educação e pode receber a denúncia e encaminhar para o Conselho Tutelar e delegacia para que tomem as providências cabíveis.

Das 18 escolas, 04 desenvolveram ações com um nível de elaboração que abrangeu a comunidade escolar na discussão e conscientização acerca do problema da violência sexual infanto-juvenil. Outras 02 escolas realizaram palestras de caráter informativo para pais e responsáveis dos alunos, bem como para os próprios alunos. Foi sobre o *corpus* dos projetos de duas instituições (Escolas “A” e “B”) que focalizamos a análise acerca das ações desenvolvidas pelas escolas de ensino fundamental na presente dissertação.

As escolas de ensino fundamental de Breves-PA tem participado do enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes. A princípio suas ações pedagógicas não foram deflagradas tão simplesmente pela tomada de consciência sobre o movimento histórico nacional de enfrentamento desse tipo de violência sexual, através do conhecimento sobre o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000), nem tampouco pelo conhecimento do GUIA ESCOLAR (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004), que se quer se tem notícias sobre a sua chegada a estas plagas no intuito de orientar os educadores. Também os/as educadores/as que fazem parte da educação pública do maior município da ilha de Marajó em termos populacionais, qual seja, Breves, não demonstraram convicção em afirmar que suas ações pedagógicas de defesa das crianças e adolescentes estão atreladas a um movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente, alicerçadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (pelo menos não explicitamente).

Observando as pesquisas em nível de mestrado e doutorado realizadas sobre a participação dos educadores no enfrentamento dessa mazela social, encontramos duas teses que focalizam a prevenção do abuso sexual, e doze dissertações que focalizam o abuso sexual (10 produções) e exploração sexual (02 produções). As primeiras produções datam de 2006 (FRANZONI,

2006 e BRINO, 2006). Até 2004, as produções acadêmicas mostravam o distanciamento das escolas da linha de frente de defesa da criança e do adolescente. A mudança nacional da realidade de enfrentamento no âmbito escolar inicia a partir de 2006, como mostram as primeiras produções acadêmicas da pós-graduação. Podemos afirmar que em Breves as escolas ensaiam sua participação a partir de 2008. Contudo, é a partir de 2010 que verificamos uma maior efetividade nessa participação.

Com efeito, os fatos tem mostrado: algumas escolas tem participado do enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. O subtema mais visado pelos professores está relacionado ao abuso sexual, os quais, quando identificados, são geralmente denunciados ao CMDCA, ao Conselho Tutelar e à Delegacia da Mulher.

Entretanto, está passando quase despercebido o enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes. Analisando as ações das escolas investigadas, percebe-se que suspeitas de exploração sexual acontecem, sem acarretar a notificação às autoridades competentes acerca dessas situações. Esse fato evidencia os contornos econômicos, sociais, culturais de um crime forjado na base da lei do silêncio e de ameaças que rondam a situação.

O contorno econômico é delineado pela relação de troca de dinheiro por serviços sexuais, havendo o conhecimento/permissão dos pais e engano para crianças e adolescentes. O contorno social reflete muitas vezes a situação de miserabilidade da maioria das famílias marajoaras, não sendo o fator determinante, mas um dos mais pujantes, levando-se a que se utilizem das crianças para ajudar na sobrevivência da família das mais diversas maneiras, dentre as quais os pedintes dos rios. O contorno cultural é marcado pela violência de gênero, na qual reserva-se para a mulher/adolescente/menina a posição de “objeto”, de descaso e de vítima de várias outras formas de violência; e pela violência geracional, no qual reserva-se para os mais novos a violência do trabalho infantil, das agressões físicas e do abuso sexual.

Concordo com a perspectiva de intervenção pedagógica das escolas com vistas à prevenção da violência sexual. Considero que a via de ação encaminhada pelos projetos de ensino-aprendizagem são essencialmente revolucionárias no ambiente escolar, por mobilizar coletivamente a comunidade escolar, com trabalhos pedagógicos interdisciplinares que vão além dos muros da escola, envolvendo os alunos em sua implementação, enfatizando um necessário protagonismo infanto-juvenil. São projetos que visam à formação discente por um lado, contribuindo com a formação docente por outro, ao demandar qualificação para os/as professores/as. Em outras palavras, é possível perceber a indissociabilidade entre as propostas curriculares das escolas e as demandas por formação de alunos, pais e professores.

Gostaria de chamar a atenção em relação à periodicidade das ações. Em uma das escolas somente se verificou a implementação do projeto durante um único e isolado ano. Em relação

a outra escola, as ações localizam-se temporalmente em um único mês do ano, com diferenças na abordagem dos conteúdos por série, como se não fosse possível trabalhar didática e pedagogicamente o tema da exploração e abuso sexual nas primeiras séries, como se as crianças mais novas não tivessem capacidade de entender, no mínimo que seja, a realidade de violência que possa cercá-la, como se as crianças mais novas somente pudessem aprender sobre diferenças anatômicas do corpo feminino e masculino. As ações educativas devem ser transversais e interdisciplinares, portanto, permanentes.

Em relação às práticas curriculares, de acordo como os coordenadores pedagógicos e diretores consultados, a abordagem do tema “violência sexual” no currículo escolar acontece em todas as escolas de ensino fundamental e está inserida no tema transversal “sexualidade” (as escolas não utilizaram a expressão oficial contida nos parâmetros curriculares nacionais, qual seja, orientação sexual). Neste caso específico (tema “sexualidade”), a violência sexual (abuso e exploração sexual comercial) aparece como um tópico de abordagem, diluído numa temática abrangente cercada de tabus, com despreparo dos professores que se ocupam em ensinar apenas conteúdos da vertente pedagógica médico-higienista e biológica (enfocando os órgãos do sistema reprodutor humano).

Contudo, os temas exploração e abuso sexual aparecem em uma abordagem disciplinar, como temas específicos no bloco de conteúdos “datas comemorativas” (18 de maio) na Escola Lauro Sodré, na disciplina Ensino Religioso na Escola Maria de Lourdes, e na disciplina Ciências na Escola “A”. Há abordagem relacionada à violência sexual quando trabalham o tema Estatuto da Criança e do Adolescente (escolas: Ruth Helena, Miguel Bitar, Estêvão Gomes e Centro Educacional da Ilha de Marajó). Depreende-se que seja também uma abordagem tímida, quase que “marginal” (situação de deixar à margem, apresentada de forma generalizante, desfocada, despretensiosa e esporádica), diluída numa legislação com muitos temas.

Os cursos de formação tem chegado ao município, mas não tem chegado a todas as escolas, a todos os/a educadores/as, a todos os/as alunos/as, a todos os pais/mães. Formar alguns poucos é um avanço em face de uma realidade de descaso com a formação para os direitos humanos de crianças e adolescentes, mas é pouco, pouquíssimo em face da ingente realidade violadora a ser enfrentada.

Por isso, asseveramos: a formação deve englobar a todos/todas da comunidade escolar, com suporte e acompanhamento contínuo. Todos/as tem direito a essa formação: professores, alunos e pais. Basta essa conversa de “agentes multiplicadores”, desculpa para não dizer que formação do professor, por exemplo, não é prioridade em nosso país, tanto prova que basta verificar o orçamento destinado a educação em qualquer nível, e desse, qual fatia reserva-se para a formação do professor. Parafraseando Marx, o movimento pela formação de professores já pensou bastante sobre teorização

dessa formação, compete-nos a todos que fazemos a educação pública colocá-la em prática, tanto que Freitas (1992, p. 3) afirma: “o que sabemos, hoje, sobre formação de professores, se fosse concretizado, produziria uma mudança substancial em nossas escolas”. Faltam compromisso e vontade política, bem como falta a constituição de um classe trabalhadora dos profissionais da educação para que possam fazer pressão/revolução.

Além de a formação ser voltada para todos/as, ela deverá ser continuada, acompanhada, permanente, caso contrário deixa o status de formação e cai na cilada da in-formação esporádica, fragmentária e despolitizada. E para fechar a lista das condições necessárias com chave de ouro, deverá ser voltada à comunidade escolar de uma escola, evidenciando seu caráter de coletividade e autonomia, fortalecendo o sentido político de se fazer escola.

Por isso, também chamo a atenção para os déficits de formação docente. Simplesmente os cursos de formação não concebem a escola como um espaço de formação, posto que não se realizou nenhum curso nas escolas, para todos seus profissionais. Concordo com os professores: palestra não é formação, mas in-formação. Acrescente-se a essa realidade que sua realização está desconectada de um processo formativo mais amplo, sistemático e permanente.

O PAIR é excelente do ponto de vista metodológico. O Projeto Escola que Protege, por sua vez, é maravilhoso do ponto de vista do conteúdo das formações acerca das violências que afligem a infância. Contudo, falta investimento nesse programa e nesse projeto, para que ganhem efetividade no contexto da educação brasileira. Simplesmente não estão chegando às escolas. As políticas de proteção à infância devem ser avaliadas, redirecionadas, acompanhadas de orçamentos proporcionais à amplitude que as ações formativas dessa envergadura exigem.

Enfim, os ensaios de defesa e proteção de crianças e adolescentes estão acontecendo. A escola começa a participar do movimento da realidade como forma de alterar seus rumos. Mas quem sofre na pele as violências tem pressa. Que a escola urbana e rural possam encampar a luta de forma mais pedagógica e ferrenha. Se nós, educadores/as, não fizermos isso por nossas crianças, estaremos negando nosso mister de educador/a, estaremos nos anulando, alienando-nos e deixando alienar, porque o que adianta trabalhar com o conhecimento e não fazer dele pela motriz de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ADITAL. **Bispo de Marajó denuncia abuso de menores e tráfico de pessoas no Pará.** Adital. 08/03/2010. Disponível em <http://www.comitenacional.org.br/comite_noticias_ver.php?id=169&estado=14> Acesso em 26 abr. 2010.

ALBERTO, Luiz. **Relatório da Audiência Pública realizada em Portel.** 11 maio 2006. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/relatorios/relexpsex2>> Acesso em 30 abr. 2011.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago & AZEVEDO, Patrícia Santos de. **Dificuldades do PAIR no desenvolvimento do eixo temático “defesa e responsabilização”: (re)pensando o papel da educação jurídica.** s/d. Disponível em <www.soscriancaeadolescente.com.br/arquivos/PAIR.pdf> Acesso em 13 set. 2010.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais.** Estudos Feministas, Ano 9, 2º semestre 2001, p. 575-585. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>> Acesso em 22 out. 2011.

AMAZÔNIA JORNAL ON LINE. **Sociedade denuncia os abusos. Casos de vítimas de violência sexual vêm cada vez mais à tona.** Amazônia Jornal on line. Edição: ANO X - Nº 3.815. Edição de 30/05/2010. Disponível em <<http://www.orm.com.br/amazoniajornal/interna/default.asp?modulo=831&codigo=473724>> Acesso em 06 out. 2010.

ANDI – AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. **Jornalismo investigativo: Concurso Tim Lopes: um estudo de caso sobre a atuação da imprensa no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.** Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância- ANDI; Childhood Brasil, 2006.

ANDRADE, Leandro Feitosa. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia.** Tese (Doutorado em Psicologia Social). Orientadora Profª. Drª Fúlvia Rosemberg. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

APPLE, Michael W. **Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: entrevista com Michael Apple.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun 2001.

_____. **Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora.** Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.80-98, Jan/Jun 2002.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASBRAD - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DEFESA DA MULHER, DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE. **Relatório de monitoramento externo do plano nacional de enfrentamento ao tráfico de pessoas – PNETP versão final**. ASBRAD, CÂRITAS, CEDECA-EMAÚS, SODIREITOS, novembro de 2009.

_____. **Rede de proteção e atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual**. ASBRAD. SEDH/PR, s/d.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

_____. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

_____. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. s/d. Disponível em <www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=002> Acesso em 23 dez. 2001.

BAHIA, Linomar & RIBEIRO, Marinalda. **Grupo de Trabalho concluiu estudo sobre exploração e violência contra menores no Marajó**. 10 de Junho de 2009. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/noticias/1263237/grupo-de-trabalhoconcluiu-estudo-sobre-exploracao-e-violencia-contra-menores-no-marajo>> Acesso em 11 out. 2010.

BARBOSA, Gabriella Ferrarese. **Formas de prevenir a violência sexual contra a criança na escola – um olhar da psicanálise e da saúde pública**. Dissertação (Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade). Orientadora Profª Drª Fátima Gonçalves Cavalcante. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2008.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/pt/index.php>>.

BILAC, Olavo. **Prostituição infantil – crônica**. Gazeta de Notícias, 14/8/1894. Disponível em <<http://www.consciencia.org/prostituicao-infantil-cronica-de-olavo-bilac/print/>> Acesso em 05 maio 2011.

BORGES, Priscilla. **Maioria dos professores "leigos" está no Nordeste**. iG Brasília, 30/05/2010. Disponível em <http://www.direitoshumanos.etc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8...> Acesso em 4/2/2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 20 abr. 2011.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República, Casa Civil, 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm> Acesso em 20 abr. 2011.

_____. **Lei Nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 20 abr. 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual – primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual – terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n.º 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do Adolescente. 3. ed. SEDH/DCA, 2002.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito**. Criada por meio do Requerimento nº 02, de 2003-CN, “com a finalidade investigar as situações de violência e redes de exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil”. Brasília, Julho de 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE E CIDADANIA. COORDENAÇÃO-GERAL DE AÇÕES COMPLEMENTARES. **Sumário Executivo: Escola Que Protege**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

_____. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 112 de 27 de março de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a formação continuada dos operadores do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Brasília, DF: SEDH, CONANDA, 2006a.

_____. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. SUBSECRETARIA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Parâmetros Metodológicos do PAIR**. Brasília, SEDH/PR: PAIR, fevereiro de 2006b.

_____. **Lei Nº 11.525, de 25 de setembro de 2007**. Direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. 2007a. Disponível em <www.leidireto.com.br/imprimir.php?font...> Acesso em 25 mar. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Termo de Referência**. Instruções para apresentação e seleção de projetos no âmbito do “projeto escola que protege”, com foco no enfrentamento da violência. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007b.

_____. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007c.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual do Projeto Escola Que Protege**. Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 37/2008. 2008. Disponível em <www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes-2008/620.../download> Acesso em 21 out. 2010.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Presidência da República, Casa Civil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em 25 jan. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Escola que Protege**. 2010a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12363%3Aes...> Acesso em 30 nov. 2010.

_____. SENADO FEDERAL. COMISSÃO PARLAMENTAR DE INQUÉRITO – PEDOFILIA. **Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito**. Criada por meio do Requerimento nº 2, de 2005-CN, “com o objetivo de investigar e apurar a utilização da Internet para a prática de crimes de ‘pedofilia’, bem como a relação desses crimes com o crime organizado”. Brasília, 2010b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 34, Brasília, 15 de dezembro de 2010c.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Programa Mais Educação. 2010d. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 30 ago. 2011.

BREVES. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. **VII Mostra Interdisciplinar – 2008 “Exploração Sexual Infantil: Como a escola pode intervir nessa realidade?”**. Breves, PA, 2008.

_____. CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes**. Breves, PA: CMDCA, 2010a.

_____. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Projeto Sexualidade Sem Grilo: Escola, Família e Comunidade Contra O Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes**. Breves, PA, 2010b.

_____. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. **PLANEJAMENTO DE ENSINO – 2011. Educação com Responsabilidade Social**. Breves, PA, 2011.

BRINO, Rachel de Faria. **Professores como agentes da prevenção do abuso sexual infantil: avaliação de um programa de capacitação**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Orientadora Profª Drª Lúcia C. de A. Williams. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

BRINO, Rachel de F. & WILLIAMS, Lúcia C. de A. **Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 113-128, julho/ 2003.

BRINO, Rachel de F. & WILLIAMS, Lúcia C. de A. **Professores como agentes da prevenção do abuso sexual infantil: detalhamento de um programa de capacitação.** In: WILLIAMS, Lúcia C. de A. & ARAÚJO, Eliane A. C. (orgs.). *Prevenção do abuso sexual infantil: um enfoque interdisciplinar.* Curitiba: Juruá, 2009.

BRITO, Maria das Graças et al. **Projeto Escola que Protege: estratégia para a prevenção de violência contra crianças e adolescentes.** 2007. Disponível em <<http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/3.DIREITOSHUMANOS/3PRACOUT01.pdf>> Acesso em 28 nov. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional.** Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, Vol. 1, n. 3, p.51-75, Dezembro/2009.

CANAL DA IMPRENSA. **Escravidão no Século 20.** 2005. Disponível em <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/60edicao/reportagens2.htm>> Acesso em 12 maio 2011.

CANELLAS, Marcelo. **Mídia, sociedade e direitos humanos.** 2006. Disponível em <www.dhnet.org.br/educar/1congresso/009_congresso_marcelo_canelas.pdf> Acesso em 07 mar. 2011.

_____. **Povos das Águas: às margens da pobreza.** 2005. Vídeo disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=RzK-8RVmv5Y>> Acesso em 07 mar. 2011.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **José Mário Azanha.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CASTANHA, Neide (Org.). **Relatório do Monitoramento 2003-2004 do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil: uma política em movimento.** Brasília: Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, 2007.

_____. **Direitos Sexuais são Direitos Humanos – caderno temático 18 de maio.** Brasília – DF, Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, Maio/2008a.

_____. **O Processo de Revisão do Plano Nacional: Relatório de Acompanhamento 2007-2008.** Brasília: Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, 2008b.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-ômega, 2004.

COSTA, Maria Conceição Oliveira *et al.* **Avaliação do Programa Nacional de Ações Integradas e Referenciais (PAIR) para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, em Feira de Santana, Bahia**. Ciência & Saúde Coletiva, vol. 15, nº 2, Rio de Janeiro, mar. 2010. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000200033&lng...> Acesso em 13 set. 2010.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarref Hage. Belém, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

CUNHA, Ray. **Mapa da escravidão sexual infantil na Amazônia**. Agência Amazônia. 2007. <<http://diganaoaerotizacaoinfantil.wordpress.com/2007/08/21/mapa-da-escravidao-sexual-infantil-na-amazonia>> 21/03/2011.

DIÁRIO DO PARÁ. **Dom Azcona apresenta realidade da Ilha do Marajó no fórum Social Mundial**. Diário do Pará. 29/01/2009. Disponível em <<http://www.amazonia.org.br/noticias/noticia.cfm?id=299020>> Acesso em 21 mar. 2011.

_____. **Crise no setor madeireiro causa estragos em Breves**. Diário do Pará, 2010. Disponível em <<http://diariodopara.diarioonline.com.br/impressao.php?idnot=111300>> Acesso em 29 abr. 2011.

_____. **Pará tem 1,4 milhão de miseráveis**. 04/05/2011. Disponível em <<http://diariodopara.diarioonline.com.br/N-132180-PARA+TEM+1+4+MILHAO+DE+MISERAVEIS.html>> Acesso em 10 maio 2011.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Meninas da noite: a prostituição de meninas-escravas no Brasil**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2002.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. In: Revista Educar, n. 24, Curitiba, Editora UFPR, 2004.

ENGEL, Magali. **Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FALEIROS, Vicente de Paula & FALEIROS, Eva Teresinha Silveira (Coord.). **Circuitos e curto-circuitos no atendimento, defesa e responsabilização do abuso sexual contra crianças e adolescentes no Distrito Federal**. São Paulo: Veras, 2001.

_____. **Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FÁVERO, Rutinelli da Penha. **Des-atando os nós: a violência sexual na internet nos sentidos atribuídos pelos jovens**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

FÉLIX, Tatiana. **Reforço policial nas fronteiras combaterá tráfico de pessoas a partir do segundo semestre**. 07.05.10. Disponível em <http://www.adital.com.br/hotsite_trafico/noticia.asp?lang=PT&cod=47624> Acesso em 30 abr. 2011.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A produção teórica no Brasil sobre educação sexual**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, nº 98, ago. 1996. p. 50-63.

_____. **A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente**. PSI - Revista de Psicologia Social e Institucional. volume 2, número 1, jun./2000. Disponível em <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm>> Acesso em 22 abr. 2011.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006. (Col. Dimensões da Sexualidade)

FRAGA, Paulo C. P. et al. **Trabalho docente e a violência sexual de crianças e adolescentes no sul da Bahia**. VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

FRANCISCHINI, Rosângela; SOUZA NETO, Manoel Onofre de. **Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege**. Revista do Departamento de Psicologia. UFF. vol. 19 nº 1 Niterói 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232007000100018&script=sci_arttext...> Acesso em 13 set. 2010.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FRANZONI, Gleidismara dos Santos Cardozo de Castro. **A percepção de educadores sobre a exploração sexual**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Orientadora: Profª. Drª. Sônia Maria Martins de Melo. Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez. 1999.

_____. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez. 1999.

_____. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, José Maria. **Crônicas d'O Lugar dos Breves**. Belém, PA: Gráfica da Escola Salesiana do Trabalho, 1996.

HAZEU, Marcel & FONSECA, Simone. Exploração e violência sexual contra crianças e adolescentes no Pará. In: LEAL, Maria de Fátima Pinto & CÉSAR, Maria Auxiliadora (org.). **Indicadores de Violência Intra-Familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes. (Relatório Final da Oficina)**. Brasília, DF: CECRIA - Centro de Referência, Estudos e Ações Sobre Crianças e Adolescentes, 1998.

HAZEU, Marcel Theodoor (Coord.). **Tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial no Brasil: Amazônia – relatório de pesquisa**. Belém-PA: TXAI – Movimento República de Emaús, 2002.

_____. **Pesquisa tri-nacional sobre tráfico de mulheres do Brasil e da República Dominicana para o Suriname: uma intervenção em rede**. Lúcia Isabel da Conceição Silva, Liyana Pavón, Francisca Ferreira, Licda, Cornelia Santos, Margot Tapia, Milka Uribe. Belém: Sodireitos, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HORNBURG, Nice & SILVA, Rubia da. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, Vol. 3 n. 10 - jan.-jun./2007.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Breves**. 2009. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 23 jun. 2011.

JORNAL DA ORL. **Karl Marx e o desenvolvimento histórico do marxismo**. Disponível em <http://www.dorl.pcp.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=2238&Itemid=105> Acesso em 25 nov. 2010.

KASSAR, Mônica Magalhães *et al.* **Matriz pedagógica: curso para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Mato Grosso do Sul: UFMS, PAIR, 2004.

KLINGL, Erika. **Balseiras exploradas**. Correio Baziliense. 26 nov. 2006. Disponível em <http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2249> Acesso em 06 out. 2010.

KOSHIMA, Karin Satsuki Lima. **Cooperação internacional e políticas públicas: a influência do POMMAR/USAID na agenda pública brasileira de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Administração). Orientador Prof. Dr. Carlos Roberto Sanchez Milani. Bahia: Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, 2006.

LANDINI, Tatiana Savoia. **Horror, Honra e Direitos: Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Século XX**. Tese (Doutorado em Sociologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, 2005.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. **A Exploração Sexual Comercial de Meninos, Meninas e Adolescentes na América Latina e Caribe (Relatório Final – Brasil)**. Brasília: CECRIA, IIN, Ministério da Justiça, UNICEF, CESE, 1999.

_____. **Conceitos Básicos: Matriz Intersetorial**. Brasília, DF: Violes, 2010.

LEAL, Maria Lúcia Pinto & LEAL, Maria de Fátima Pinto. **Matriz intersetorial de enfrentamento da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Relatório Final. Tomo I**. Brasília, UNICEF, SEDH, VIOLES, dez. 2004.

LEAL, Maria Lúcia Pinto & LEAL, Maria de Fátima Pinto. **Estudo analítico do enfrentamento da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no Brasil – ESCCA (Período 1996-2004)**. Brasília: VIOLES/SER/UnB, Save the Children Suecia, 2005.

_____. **Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual Comercial - PESTRAF: Relatório Nacional**. Brasil / Brasília : CECRIA, 2002.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de Presidente Prudente**. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-1810-Int.pdf>> Acesso em 11 out. 2010.

_____. **Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação do educador**. 2005. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23574int.pdf> Acesso em 17 set. 2010.

_____. **Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência**. 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5283-Int.pdf>> Acesso em 25 set. 2010.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra & SOUSA, Sônia M. Gomes (Org.). **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais**. São Paulo: Goiânia: Casa do Psicólogo: Editora da UCG, 2004.

LOPES, Alice Casimiro & DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

LORENZONI, Ionice. **Escola que Protege começa em Recife, Fortaleza e Belém**. s/d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=4826> Acesso em 17 ago. 2010.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abr. 2001.

LUNARDI, Geovana M. **Ainda as “partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3802-Int.pdf>> Acesso em 28. set. 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?** Revista Teias, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=29&path%5B%5D=3>> Acesso em 11 abr. 2011.

MADEIRA, Mauro de Albuquerque. **Iracema, uma transa amazônica.** 19/04/2006. Disponível em <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/04/351338.shtml>> Acesso em 13 maio 2011.

MAGALHÃES, João Carlos. **Crianças de Marajó se prostituem por hot dog.** Jornal Folha de S. Paulo, 22-06-2009. Disponível em <<http://forum.cifraclub.com.br/forum/11/211854/>> 21 mar. 2011.

MARTINS, Rogéria da Silva. **Abuso sexual e a escola: o público e o privado na “gestão democrática” da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora Prof^a Dr^a Celma Borges Gomes. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

MARTIN, Maria Izabel Devos. **Violência sexual contra a criança e o adolescente: desconstruindo mitos, construindo práticas no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora Prof.^a Dr.^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

MARX, Karl. O Método da Economia Política. In: _____. **Contribuição à crítica da Economia Política.** Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZIEIRO, João Batista. **Sexualidade Criminalizada: Prostituição, Lenocínio e Outros Delitos - São Paulo 1870/1920 .** Revista Brasileira de História, vol. 18, n. 35, São Paulo, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000100012&script=sci_arttext> Acesso em 30 out. 2011.

MDS. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Breves (PA) reforça rede de proteção social com ampliação de centro de atendimento a vítimas de violência.** 17/03/2010. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/noticias/breves-pa-reforca-rede-de-protecao-social-com-ampliacao-de-centro-de-atendimento-a-vitimas-de-violencia>> Acesso em 22 maio 2011.

MEIRELES, Lauro José. Capacitação de educadores da rede básica em Educação em Direitos Humanos: experiências em Belém, Breves e Gurupá. In: OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de (coord.). **11ª Jornada de Extensão na UFPA: Resumos Direitos Humanos e Justiça.** Universidade Federal do Pará: Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFPA, 2008.

MIRANDA, Marcos Paulo. **Preservar a Amazônia preservando o amazônida.** 2009. Disponível em <http://vozdomarajo.com/artigos/marcospaulo/relatorio_descaso_marajo.pdf> Acesso em 17 out. 2010.

MONTENEGRO, Érica. **Religioso denuncia a exploração sexual de adolescentes no Pará e explica por que o querem morto**. Jornal Correio Braziliense. Entrevista: Dom José Luiz Azcona. 16 nov. 2008. Disponível em <http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=9> Acesso em 06 out. 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições**. Em Aberto. Brasília, ano 9. n. 46. abr jun. 1990.

_____. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Revista Brasileira de Educação, nº 018, set-dez, 2001.

_____. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

MOREIRA, Antonio Flávio B. & CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. [organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORAES, Mônica Lizardo de. **Sobre o cotidiano de uma comunidade ribeirinha: Etnografia, Marretagem e Outras Histórias na Amazônia Marajoara**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Orientadora Profª Dra. Kátia Marly Leite Mendonça. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011.

MOURA, Ana Cristina Marcondes et al. **Reconstrução de vidas: como prevenir e enfrentar a violência doméstica, o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes**. São Paulo: SMADS. SEDES Sapientae, 2008.

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. **Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade**. Revista Emancipação, nº 6. ano 1, 2006.

O GLOBO. **Bispo denuncia tráfico de humanos e pedofilia na Ilha do Marajó, no Pará**. O Globo. 15 mar. 2010. Disponível em <<http://www.noticiasdaamazonia.com.br/11646-bispo-denuncia-traffic-de-humanos-e-pedofilia-na-ilha-do-marajo-no-para>> Acesso em 21 mar. 2011.

O LIBERAL DIGITAL. **“Estado está ingovernável”**. O Liberal Digital. Edição de 15/04/2008. Disponível em <<http://www.orm.com.br/oliberal/interna/default.asp?modulo=250&codigo=336017>> Acesso em 21 mar. 2011.

OLIVEIRA, Sirlei de. **O olhar da escola sobre o fenômeno da violência doméstica: Estudo junto às escolas da rede pública municipal de São Leopoldo, RS.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Orientador: Prof. Dr. Francisco Arseli Kern. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança – 1959.** Disponível em < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/declaracao-dos-direitos-da-crianca> > Acesso em 10 out. 2010.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).** Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca1.php> Acesso em 10 out. 2010.

_____. ASAMBLEA GENERAL. **Promoción y protección de los derechos de los niños.** Sexagésimo primer período de sesiones. A/61/299, Tema 62 del programa provisional. Distr. General, 29 de agosto de 2006.

PADILHA, Maria da Graça Saldanha. **Prevenção primária do abuso sexual: avaliação da eficácia de um programa de capacitação com adolescentes e pré-adolescentes em ambiente escolar.** Tese (Doutorado em Educação Especial). Orientadora Prof^{fa} Dr^a Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente.** Tese (Doutorado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

_____. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da Escola Cidadã; v. 7)

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS (SEJUDH). **Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes.** Belém: Governo Estado do Pará-SEJUDH, 2008.

_____. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **Comissão Parlamentar de Inquérito: Que apurou práticas de violência sexual contra crianças e adolescentes no Pará.** Belém-Pará: Assembleia Legislativa, Fevereiro 2010.

PARASKEVA, João M. **Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos.** Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun 2002.

PARASKEVA, João; GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: Diálogo com Jurjo Torres Santomé**. Currículo sem Fronteiras, v. 4, n. 2, pp. 5-32, Jul/Dez 2004.

PEREIRA, Cristiana Schettini. **Lavar, passar e receber visitas: debates sobre a regulamentação da prostituição e experiências de trabalho sexual em Buenos Aires e no Rio de Janeiro, fim do século XIX**. Cadernos Pagu, nº 25, Campinas, SP, jul./dez. 2005.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues & PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Formação de professores: projetos em conflito**. 1º Simpósio Nacional de Educação, Cascavel, PR, nov. 2008.

PIETRO, Angela Torma. **A denúncia de abuso sexual no ambiente escolar: o estudo de uma proposta de intervenção para os professores do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Orientadora Profª Drª Maria Ângela Mattar Yunes. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande/RS, 2007.

PINTO, Ericka. **UFPA lança o Programa Multicampi Social em Breves**. Beira do Rio. Jornal da Universidade Federal do Pará . Edições 2008/Edição 62. Maio 2008. Disponível em <http://www3.ufpa.br/multicampi/novo/index.php?option=com_content&view=article&catid=&id=185%3Aufpa-lano-programa-multicampi-social-em-breves&Itemid=48> Acesso em 14 abr. 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, Genylton. **A escola e o enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil no estado do Pará**. 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/41.pdf>> Acesso em 25 out. 2010.

RODRIGUES, Cinthia. **António Nóvoa fala sobre conteúdos que devem ser prioritários na escola**. Revista Nova Escola, Ano, Nº, São Paulo, Editora Abril – Fundação Victor Civita, 9 jul. 2010. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml?page=2>> Acesso em 23 out. 2011.

RUIZ, Antonio Ibañez et al. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2007.

SAGAZ, Valéria Rossi. **Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e o processo de resiliência: perspectiva de compreensão a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora Profª Dra. Maria Virgínia Bernardi Berger. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger as crianças contra abusos sexuais e pedofilia**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da comunidade**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.51-80, Jan/Jun 2001a.

_____. **A instituição escolar em tempos de intolerância**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001b.

SANTOS, Benedito R. dos; NEUMANN, Marcelo; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos: Ministério da Educação, 2004.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil: uma análise de situação**. Goiânia: Câne Editorial, 2007.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos & IPPOLITO, Rita. **Guia de referência : construindo uma cultura de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood - Instituto WCF-Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista do Centro de Educação, Vol. 30, Nº 02, 2005. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>> Acesso em 25 ago. 2010.

SCHEIBE, Leda. **Políticas públicas para a formação de profissionais da educação básica**. ANPED SUL, UNIVALI, Itajaí, SC, jun. 2008.

_____. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SEDH. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Parâmetros Metodológicos do PAIR**. Brasília: Presidência da República: SEDH, 2006.

SIEMS, Maria Edith Romano & PIMENTEL, Geyza Alves. **Como prevenir, identificar e combater o abuso e a exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes: cartilha para técnicos, gestores e educadores da rede de enfrentamento da violência sexual**. Brasília: OIT – Secretaria Internacional do Trabalho, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas**. São Paulo, Cadernos de Pesquisas, nº 73, maio 1990. p. 59-66.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Terezinha de Jesus Barbosa da. **Violência doméstica: a interdisciplinaridade como mediação no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Orientador Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2007.

SILVA, Iolete Ribeiro da. **A rede de proteção de crianças e adolescentes envolvidos em situações de violência na perspectiva dos direitos humanos**. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção. Propostas do Conselho Federal de Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. 2010. Disponível em <http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf> Acesso em 22 set. 2010.

SOLFA, Graziela Cristiani. **Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na Rede Municipal de Ensino de São Carlos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

SZYMANSKY, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: Liber Livro, 2010.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nº 14, São Paulo, maio/ago., 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

UNICEF. **Selo UNICEF município aprovado – edição 2009-2012 Amazônia: o mundo todo vai ver seu município com bons olhos. Guia metodológico**. UNICEF, edição 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIODRES INOUE, Silvia Regina & RISTUM, Marilena. **Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola**. Estudos de Psicologia, Campinas, Ano 25, Nº 1, jan./mar. 2008.

WEBER, Mara Aparecida Lissarassa. **Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Orientadora: Profª Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Novos papéis da escola e dos professores**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, Vol. 1, n. 2, p.50-68, Set. 2009.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A participação das escolas de ensino fundamental de Breves-PA no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes

MESTRANDO: Leonildo Nazareno do Amaral Guedes

ORIENTADOR: Professor Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha

APÊNDICE – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
SUJEITOS ENTREVISTADOS: DOCENTES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES ESCOLARES

1. A comunidade escolar teve conhecimento de algum caso ou suspeita de caso de exploração sexual envolvendo criança ou adolescente do corpo discente da escola? Caso positivo, que providências foram tomadas?
2. Sabendo-se que o município de Breves vem sendo palco de um número considerável de casos de exploração sexual cometidos contra crianças e adolescentes, a escola vem desenvolvendo alguma ação voltada à prevenção?
3. Partindo-se do princípio de que o currículo não é uma relação de conteúdos prontos a serem passados aos alunos, mas engloba as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e de sua construção, de que maneira o tema da exploração sexual vem sendo tratado na escola?
4. A escola vem desenvolvendo ações no sentido de implementar as orientações oficiais voltadas à inclusão do tema da violência sexual no currículo escolar?
5. Nos últimos 06 anos, os educadores que fazem parte desta escola participaram de alguma formação que os qualificasse para desenvolver alguma ação relacionada ao tema da exploração sexual de crianças e adolescentes? Caso positivo, descreva a formação realizada.
6. A partir das formações recebidas pelos professores acerca do tema da violência sexual contra crianças e adolescentes, alguma ação pedagógica foi desenvolvida individual ou coletivamente por eles na escola? Caso positivo, descreva a ação realizada.

ESCOLA “A”

7. Desde 2005 a Escola “A” vem desenvolvendo o projeto Sexualidade Sem Grilo. O que motivou esse estabelecimento a implementar o referido projeto?

8. Que resultados foram alcançados a partir de sua implementação?

ESCOLA “B”

7. A Escola “B” desenvolveu em 2008 o projeto “Exploração Sexual Infantil: como a escola pode intervir nessa realidade?”. O que motivou esse estabelecimento a implementar o referido projeto?

8. Que resultados foram alcançados a partir de sua implementação?