

TEREZINHA DE JESUS BARBOSA DA SILVA

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO MEDIAÇÃO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

**MACEIÓ/AL
ABRIL/2007**

TEREZINHA DE JESUS BARBOSA DA SILVA

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO MEDIAÇÃO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira, sob a orientação do
Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO**

**MACEIÓ-AL
ABRIL/2007**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

S586v Silva, Terezinha de Jesus Barbosa.
Violência doméstica: a interdisciplinaridade como mediação no espaço escolar / Terezinha de Jesus Barbosa da Silva. – Maceió, 2007.
153 f.: il.

Orientadora: Sérgio da Costa Borba.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2007.

Bibliografia: f. 130-139.
Anexos: f. 140-153.

1. Educação – Interdisciplinaridade. 2. Educação – Violência – Brasil.
3. Violência – Aspectos morais e éticos. 4. Violência doméstica. I.Título.

CDU: 371.214:316.482

TEREZINHA DE JESUS BARBOSA DA SILVA

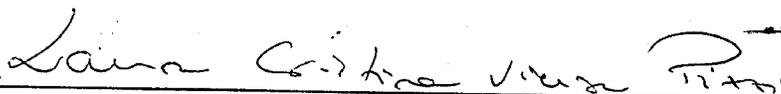
**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO MEDIAÇÃO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

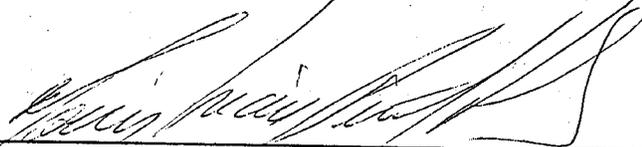
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba (Orientador)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL



Prof^a. Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi (Titular)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL



Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Pinto Leal (Titular)
Universidade Federal de Brasília (UnB)

A João Bosco (in memoriam),
Este estudo é o meu presente para você.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, Elza e João (in memorian), pela educação que me foi dada.

Às crianças e aos adolescentes que se deixaram ouvir ao longo da minha vida profissional.

Aos (Às) mestres (as), que se tornaram referências no meu fazer profissional.

Ao Prof. Dr. Sérgio Borba, que aceitou o desafio de orientar esta dissertação.

Ao grupo de estudo *Diversidade Cultural*, pelas experiências compartilhadas.

Aos (Às) amigos(as) de jornada, que, ao longo do mestrado, foram solidários a essa causa: Prof^ª. Adielma, Prof^ª. Margarida, Carmita, Elizafan, Ronaldo, Edjane, Cristiane, Mônica, Somaya e Daise.

Aos profissionais do campo de pesquisa, que contribuíram com a sua práxis profissional.

Às professoras Maria do Socorro Aguiar, Laura Pizzi e Maria Lúcia Leal, pelas contribuições valiosas que fizeram a este trabalho.

Aos que silenciaram em suas dores, vítimas da violência, dando assim ânimo para que, e jamais, eu seja omissa.

À CAPES, pelo financiamento dos meus estudos, o que me propiciou a dedicação exclusiva ao Mestrado em Educação Brasileira.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.B.C.D – Bairros de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema, integrantes do complexo industrial da Cidade de São Paulo.

AD – Análise do Discurso.

ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância.

AMENCAR – Associação de Amparo ao Menor Carente.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CECRIA – Centro de Referência e Ações sobre Crianças e Adolescentes.

CENDHEC – Centro Dom Hélder Câmara de Estudos e Ação Social.

CAV - Crime – Centro de Apoio às Vítimas de Crime.

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito.

CRAMI – Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância – Campinas - SP.

CNSS – Conselho Nacional de Serviço Social.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

DNC – Departamento Nacional da Criança.

ECA – Estatuto da Criança e do adolescente.

FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor.

IML – Instituto Médico Legal.

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LACRI – Laboratório de Estudos da Criança do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

NUTAS – Núcleo Temático da Assistência Social.

OCDE – Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico.

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

PCN – Parâmetro Curricular Nacional.

PPP – Plano Político Pedagógico.

RAM – Registro Automático de Memória.

RG – Registro Geral de Identificação.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SAM – Serviço de Assistência a Menores.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência.

UNESCO – Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

USAID – United States Agency for International Development.

USP – Universidade de São Paulo.

VDCA – Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – CUIDADOS METODOLÓGICOS.....	16
1.1 – A definição do marco teórico-metodológico.....	16
1.2 – Caracterização do objeto de estudo.....	24
1.3 – Revisão de literatura.....	26
CAPITULO II – EDUCAÇÃO, VIOLÊNCIA E ÉTICA: fundamentos epistemológicos para uma abordagem interdisciplinar.....	34
2.1 – Ética e educação.....	35
2.2 – Ética e violência	46
CAPÍTULO III – VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO BRASIL: a relação entre o público e o privado.....	50
3.1 – Educação e violência infanto-juvenil.....	50
3.2 – A sociedade patriarcal brasileira, educação e o ensino nas constituições.....	52
CAPITULO IV – A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DO CURRÍCULO: gênero e violência na escola.....	63
4.1 – Currículo, gênero e violência na escola.....	63
4.2 – Os espaços mínimos da família, o espaço da escola e a violência.....	67
4.3 – As relações de gênero no ensino fundamental: concepções e prática docente.....	70
4.4 – Sistematização das atividades dos alunos de uma escola pública.....	81
4.4.1 – O tempo no cotidiano das crianças e adolescentes de uma escola pública..	83
4.4.2 - Grupo operativo.....	84
4.5 – Eixos temáticos.....	85
4.5.1 – Violência doméstica e o silêncio familiar na construção do sujeito.....	86
4.5.2 – Abuso sexual de crianças e adolescentes: os mitos como explicação.....	87

4.5.3 – Realidade ou utopia: a interdisciplinaridade como mediação no espaço escolar.....	94
4.5.4 – Análise da correlação de forças no espaço escolar para a superação de obstáculos à intervenção.....	95
4.5.5 – Linguagem metafórica e por analogia: a construção da identidade e a educação sexual.....	96
CAPÍTULO V – ANÁLISE DE RESULTADOS.....	98
5.1 – A violência doméstica como face oculta da violência urbana.....	98
5.2 – Avaliação crítica dos esforços de prevenção da violência doméstica em Alagoas....	100
5.3 – Vozes do silêncio: os relatos infantis.....	105
5.4 – O que dizem as entrevistas.....	116
5.5 – O diálogo entre família e escola como mediação para a construção compartilhada de currículo.....	120
LIÇÕES APREENDIDAS E REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	123
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS.....	140
Anexo 1 – Parecer final do Comitê de Ética da UFAL.....	141
Anexo 2 – Questionário para as crianças de 7 a 10 anos.....	142
Anexo 3 – Registros fotográficos	143
Anexo 4 – Desenhos.....	149
Anexo 5 – Roda de avaliação.....	153

RESUMO

SILVA, Terezinha de Jesus Barbosa da. Violência doméstica: a interdisciplinaridade como mediação no espaço escolar. (Dissertação de Mestrado) – UFAL/PPGE/CEDU: Maceió, 2007.

Esta dissertação analisa a ação interdisciplinar na escola como mediação para intervir nas questões relacionadas à violência doméstica, visando o entendimento do espaço escolar enquanto lugar que possibilita a compreensão desse fenômeno praticado contra crianças e adolescentes, dando-lhe assim o “status” de questão pública. A pesquisa é de cunho qualitativo. O método privilegiou o diálogo e a observação participante. Este trabalho é fruto de uma pesquisa de 16 meses junto à comunidade de uma escola pública estadual de ensino fundamental do município de Maceió. A pesquisa pretende contribuir para o currículo escolar, pois propõe a superação da fronteira disciplinar do currículo tradicional e de princípios pedagógicos ou epistemológicos tradicionais. Para isso, a interdisciplinaridade é trazida à discussão, vendo-se nela a possibilidade de corrigir possíveis erros de uma ciência compartimentalizada e produzida nos moldes de uma sociedade capitalista. Nesta pesquisa defende-se a tese de que a ação interdisciplinar no espaço escolar possibilita dar voz a crianças, reconhecendo sua dor e estimulando esses (as) participantes a dizer “não” em situações de violência, num processo de reconhecimento dos seus direitos e de reconstrução de sua auto-estima. Isso se dará através da superação do distanciamento existente na relação educador (a) – educando (a) nos processos das atividades pedagógicas através da construção de formas mais espontâneas de expressão sobre o que meninos e meninas pensam e sentem, sem se prender a protótipos e estigmas. Este trabalho pretende contribuir para uma problemática atual que atinge milhares de crianças e adolescentes no mundo, partindo de um espaço singular no estado de Alagoas, apreendendo elementos complexos do todo social, econômico, político e cultural que envolve o silenciamento sobre a questão na comunidade pesquisada.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, educação, mediação, violência doméstica.

ABSTRACT

SILVA, Terezinha de Jesus Barbosa da. Violência doméstica: a interdisciplinaridade como mediação no espaço escolar. (Dissertação de Mestrado) – UFAL/PPGE/CEDU: Maceió, 2007.

This study analyzes the interdisciplinary action in the school as a way for intervene in questions related to domestic violence. It aims the understanding of what the school environment represents as a space where it is also possible comprehend this phenomenon of domestic and sexual violence against children and teenagers, emphasizing this phenomenon as a public issue. This research is based in a qualitative approach. The method privileged the dialogue and the participating observation. This research has taken 16 months long of working in a school community that concentrates around an elementary public school from the city of Maceió. It aims to contribute to the scholar curriculum. It proposes going beyond the border of the traditional curriculum, pedagogical principles and epistemology. The interdisciplinary approach we propose can possibly correct some mistakes committed by a divided science, that is the product of a capitalist society. We believe that the interdisciplinary action in the school environment makes possible listening to children, once they are encouraged to speak. Thus it will be possible recognize their pain and stimulate them to say “no” to situations of violence, in a process of recognizing their rights and rebuilding their self-esteem. This will only be possible if the distance between educators and students get shorten through pedagogical activities that motivate the construction of more spontaneous expressions of the students thoughts and feelings free of typical/pattern models. We intend to contribute to a current problem that affect millions of children and teenagers all around the world, studying a very specific space in the state of Alagoas, trying to catch complex elements from the social, economic and political contexts that are responsible for the silence on this question.

Key-words: Interdisciplinary approach, education, mediation, domestic violence.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu a partir do meu processo de intervenção profissional, como Assistente Social, em uma instituição abrigo, que prestava atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. Entendo que qualquer objeto de pesquisa tem uma relação e implicação com o pesquisador. A metodologia deste estudo é qualitativa, na qual utilizamos a pesquisa-ação e a sócio-histórica, considerando o sujeito investigado como um ser portador de uma voz reveladora que tem a capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade, o que o torna co-participante do processo de pesquisa.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que se realizou em uma escola pública do estado de Alagoas, com o objetivo de apreender os significados do que é dito e do que é vivido sob os marcos da violência contra crianças e adolescentes no espaço escolar e familiar. Na leitura dessa realidade estudou-se o silêncio, suas conjecturas e seus sentidos, numa tentativa de compreender como se efetivam as relações sociais na comunidade escolar/familiar, tendo como ponto de partida elementos da análise do discurso e considerando o aspecto dialógico e polifônico da linguagem.

A temática de que trata o estudo possui grande relevância, visto que interliga a escola, a violência cotidiana e a violência doméstica com ênfase no abuso sexual contra criança e adolescente, considerando-se a necessidade de instrumentalizar, via práticas educativas, a população infanto-juvenil para que se coloque, enquanto sujeito de direito, em seu processo de desenvolvimento, dizendo “não” às práticas abusivas.

Esta dissertação analisa a importância da interdisciplinaridade no ensino fundamental, relacionado-a à violência doméstica e sexual, visando assim um maior entendimento do espaço escolar e a compreensão desse fenômeno praticado contra crianças e adolescentes como sendo uma questão pública. Seu tratamento exige um diálogo entre práticas educacionais e os conhecimentos em psicologia e sociologia, pois no espaço escolar os(as) professores(as) têm o desafio de identificar os sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, permitindo à escola interromper o ciclo de violência.

Embora crianças e adolescentes sejam considerados seres frágeis, porque precisam dos adultos para o seu desenvolvimento biopsicossocial, podem vir a ser protagonistas contra investidas abusivas, rompendo o silêncio destas práticas. Cabe aos adultos a integral

responsabilidade por atos e danos que possam comprometer o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Essa problemática apresenta complexidades, principalmente no campo educacional, visto que se faz necessário entender o lugar de onde esses sujeitos históricos estão falando e como em seus discursos se revelam as práticas de assujeitamento ou as possibilidades de transformação efetiva no contexto de vida dos envolvidos. O currículo na escola apresenta uma determinada visão desse sujeito individual e coletivo. Muitas vezes os conhecimentos são segmentados em disciplinas, desconsiderando o contexto em que esse conhecimento é repassado. Consideramos que a interdisciplinaridade pode vir a se configurar como uma proposta de superação dessa segmentação, como um caminho para o diálogo entre totalidade e particularidade na construção da identidade individual e coletiva, em que as partes se relacionam.

Nos anos 90, a violência doméstica assume uma relevância política e se transforma em um problema social, perdendo assim as características de segredo familiar que o espaço privado (o lar) lhe conferira até então. Devido à mobilização social foi assumida pela sociedade civil como um problema relacionado à luta nacional e internacional pelos direitos humanos. Os paradigmas jurídicos que fundamentam esta luta são: a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança – 1989.

A criança e o adolescente passam a ser vistos como sujeitos de direito, favorecendo a garantia de um ambiente familiar saudável para o seu desenvolvimento biopsicossocial e educacional integral e integrado. No contexto histórico social de violência endêmica, na qual se insere a violência sexual, prevalece a cultura da dominação, da discriminação social, econômica, de gênero e de raça.

O espaço escolar deve ser privilegiado no debate e no combate à violência. É papel da escola, assumir ética, moral e legalmente, junto às autoridades competentes, os casos suspeitos ou confirmados de maus tratos, abuso e exploração sexual. Os integrantes da comunidade escolar (professores, alunos e pais) necessitam de orientações quanto à prevenção para que se tornem agentes de sua história.

A necessidade de estudar a interdisciplinaridade e as interfaces da violência doméstica e sexual no espaço escolar surgiu de algumas inquietações, que me levaram a

questionar de que forma a escola e a família atuam, informando crianças e adolescentes sobre situações de violência, incentivando a autonomia da população infanto-juvenil frente à violência doméstica e sexual.

Um dos pressupostos iniciais deste trabalho era de que a postura de neutralidade dos profissionais que atuam nesse espaço educacional contribui para a manutenção e reprodução do silenciamento frente à problemática relacionada à violência doméstica e sexual. Além disto, consideramos ser a interdisciplinaridade uma possibilidade de intervenção profissional nos limites da sociedade capitalista, frente à questão da violência doméstica e sexual.

A exposição deste trabalho está organizada em cinco capítulos. No primeiro, abordamos os cuidados metodológicos com a definição de um marco teórico-metodológico recorrendo a Bakhtin, Orlandi, Vygotsky, Spink, Chauí, dentre outros(as), com o sentido de possibilitar a articulação entre a pesquisa-ação com o enfoque sócio-histórico, tendo como foco o estudo do fenômeno da violência doméstica e sexual no espaço escolar. Em seguida, construímos a caracterização do objeto de estudo, situando o contexto de forma ampliada. Dando continuidade, passamos para a revisão de literatura com estudos que abordam o combate a violência sexual doméstica da infância e adolescentes através de estudos em nível nacional e internacional com as principais questões levantadas na discussão sobre essa problemática.

No segundo capítulo, abordamos a interdisciplinaridade, o contexto de seus significados, os fundamentos epistemológicos e suas interfaces com a educação, a violência e a ética na prática político-pedagógica, considerando seus limites e possibilidades no ensino fundamental. O eixo da discussão reside no estudo sobre o fenômeno da violência doméstica e sexual e o possível posicionamento de neutralidade dos profissionais de educação. O estudo tem como referencial teórico conceitos e noções das teorias de Karl Marx e Max Weber, dentre outros autores, o que fundamenta o diálogo com o objeto.

No terceiro capítulo, apresentamos uma análise de realidade a partir da violência doméstica no Brasil, enfatizando a relação entre o público e o privado. Tratamos, nessa parte da dissertação sobre a educação e a violência infanto-juvenil e fazemos uma reflexão sobre a sociedade patriarcal brasileira, a educação e o ensino nas constituições.

No quarto capítulo, abordamos a violência na escola, considerando a dimensão espaço/tempo em que currículo, gênero e violência interligam os códigos do silêncio, ou seja, como o não-dito dos discursos dos profissionais se faz presente no vivido. Num movimento de reflexão sobre a educação, reconhecendo o discurso e a ação educativa de crianças e adolescentes com os quais convivemos; procuramos entender medos, mitos e linguagem numa concepção metodológica que entende os espaços mínimos das famílias e os espaços físicos da escola como um dos fatores geradores da violência. Tratamos ainda da interdisciplinaridade e das mediações da violência doméstica no espaço escolar, a partir da observação participante com crianças e adolescentes de uma escola pública estadual, nas séries de 1ª a 4ª, do ensino fundamental, utilizando trabalho em oficinas, o que permitiu o desenvolvimento de práticas psicopedagógicas e o acompanhamento social junto à escola e à família, num processo educativo de quebra do “pacto do silêncio” e de seu comprometimento na aprendizagem, dando voz às crianças e adolescentes num cotidiano muitas vezes, pesado, áspero, excludente e violento.

No quinto capítulo, analisamos os resultados, que foram subdivididos em quatro tópicos: a violência doméstica e sexual e a face oculta da violência urbana; avaliação crítica dos esforços de produção da violência sexual doméstica em Alagoas; vozes do silêncio: os relatos infantis; o que dizem as entrevistas, o diálogo entre família e escola como mediação para construção compartilhada de currículo. É ainda nesse capítulo que realizamos uma análise das entrevistas a partir da visão de um educador social, de uma professora e da família.

Finalizando a dissertação, destacamos as importantes lições apreendidas e apresentamos as conclusões a que chegamos com a pesquisa desenvolvida em nosso curso de pós-graduação.

CAPÍTULO I

CUIDADOS METODOLÓGICOS

1.1 – A definição do marco teórico-metodológico

Neste trabalho, abordamos a interdisciplinaridade e suas articulações com a questão da violência praticada contra crianças e adolescentes, em que os pactos do silêncio permitem a permanência de segredos que nutrem esses processos. Preocupamo-nos também com o desvelar de práticas pedagógicas e com as falas que estruturam o discurso – enquanto componente dialógico – em contraposição a situações reais de silenciamento. Tudo isso tem a escola e a família como espaços de uma sociedade capitalista que reproduz relações sociais entre dominantes e dominados.

Esse conhecimento parte de uma perspectiva teórica, metodológica e filosófica, com base no materialismo histórico-dialético, num estudo da totalidade e seus nexos de articulação das partes, na formação do todo. A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um tema atual e a categoria mediação possibilita compreender os movimentos do universal/singular/particular, com as suas múltiplas determinações, de forma processual.

A metodologia deste trabalho é qualitativa, tendo como pressuposto conhecer o modo de vida do sujeito e isso implica no conhecimento de sua experiência social. O método desta pesquisa é uma combinação entre pesquisa-ação e pesquisa sócio-histórica, que desempenha o papel de bússola, orientando o desvelar do nosso objeto de estudo.

A pesquisa-ação possibilita uma ação coletiva sobre o fenômeno da violência, rompendo com os padrões positivistas e definindo uma forma de conceber e trabalhar metodologicamente a realidade, em que as ações de violência efetivamente acontecem no cotidiano de crianças e adolescentes. Segundo Thiollent (1987, p. 92), a pesquisa-ação possui um aspecto “catalisador”, objetivamente necessário para observar os fenômenos significativos.

O objetivo geral deste trabalho consiste em estudar a ação interdisciplinar como mediação para intervir nas questões relacionadas à violência praticada contra crianças e adolescentes. Para satisfazer esse objetivo foram adotados roteiros a partir de um plano de ação elaborado de maneira flexível para o trabalho da pesquisadora em sua ação

investigativa. Na fase exploratória, foram feitos vários contatos com a direção da escola para a apresentação do estudo ao corpo técnico-administrativo e aos docentes da escola pesquisada, de tal forma que esses(as) profissionais pudessem perceber e enfrentar no espaço escolar as situações de violência de que fossem vítimas as crianças e os adolescentes matriculados na escola pesquisada.

Nesse processo, foi utilizado um questionário de sondagem, fazendo-se, assim, um diagnóstico preliminar da realidade estudada. Para que esse diagnóstico situacional fosse completo, era necessário um Plano Político Pedagógico (P.P.P), entretanto esse documento encontrava-se em fase de elaboração na comunidade escolar. Esse fato não diminuiu a intensidade do trabalho proposto, pois as idéias do projeto passaram a ser discutidas com crianças e adolescentes. Nessas discussões, deu-se relevância às questões da violência doméstica e escolar através de oficinas temáticas.

Nessa pesquisa, duas categorias mereceram destaque: a escola e a família. Sem perder essa direção, em seu desenvolvimento, trabalhou-se a violência na escola de forma interdisciplinar e seus impactos prováveis no processo de aprendizagem. Verificou-se como a criança ou o adolescente articulava o combate à violência no ambiente sociofamiliar e identificaram-se casos de violência doméstica e sexual, ouvindo relatos individuais e trabalhando em grupo questões de gênero, identidade, etnia e higiene corporal através dos órgãos dos sentidos.

Assim, o diálogo e a observação participante, num período de 16 meses, permitiram a coleta de dados com a utilização de entrevistas, grupos operativos, grupos focais e visitas domiciliares realizadas nas moradias de crianças vítimas de violência. Durante esses procedimentos metodológicos, observou-se a violência de forma velada, o que nos remete a Orlandi quando afirma o seguinte:

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante” (ORLANDI, 1995, p.14).

O silêncio é uma categoria fundamental na análise dos dados, remetendo-nos a uma pesquisa sócio-histórica, pois considera crianças e adolescentes portadores de uma voz reveladora, com capacidade de serem protagonistas e construírem-se a partir de suas

realidades. Dessa forma os indivíduos que abordamos se puseram como co-participantes do processo de pesquisa.

Vale salientar que o(a) educador(a), para chegar mais perto da criança e do adolescente, relaciona as ações educativas e o contexto social com as relações de poder disciplinador da escola, o que envolve dispositivos institucionais na domesticação de mentes e corpos, conforme se verifica nas palavras de Beltrão:

O poder disciplinar é, ao mesmo tempo, uma sujeição e um trabalho que se exercem sobre os corpos e os produzem não só para que façam o que se quer, mas, principalmente, para que funcionem como se quer, a partir das disciplinas. (2000, p. 40).

Se a escola é esse espaço de socialização dos indivíduos, a disciplina ocupa um lugar central, definindo como saber o tempo certo para falar, para calar e para saber ouvir, bem como sentar, levantar e andar pelo ambiente escolar. Nessa relação disciplinar, o educador deve ser sensível para perceber a criança e o adolescente, indo além do discurso da competência e de uma aparente imagem democrática que sufoca o saber.

Todo discurso é perpassado por um caráter ideológico e, para compreendê-lo, necessário se faz entender a sua produção de sentidos (ORLANDI, 1995) a partir do lugar em que ele é produzido, ou seja, de onde se fala (BAKHTIN,1981). Para Orlandi e Bakhtin, a linguagem é elemento fundamental no processo educativo no qual os significados são compreendidos a partir do que é silenciado.

Nesse campo de explicação, registra-se a contribuição de caráter dialético de Vygotsky (2005), com a teoria de caráter histórico-cultural ou sociocultural, em que a mediação, através do conceito de internalização, é entendida como a possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa, em um movimento de fora para dentro e vice-versa, com os processos culturais. Ao trabalhar a categoria mediação, Vygotsky traz o conceito de ferramentas e signos, numa relação dialética. Isair (1998) explica como esses conceitos operam na teoria Vygotskiana.

Apesar de a teoria Vygotskiana trabalhar em termos de mediação, com os instrumentos materiais (ferramentas), são os instrumentos psicológicos (signos, símbolos e sinais), os que mais enfatizam na busca de uma explicação semiótica para o comportamento humano. (ISAIR, 1998,p. 25).

Nessa perspectiva - da mediação aprendizagem e ensino - não são dicotômicos, mas possuem inter-relações nas quais a Zona de Desenvolvimento Proximal engloba

integradamente ensino/aprendizagem. Nos encontros realizados com as vítimas de violência, levamos em consideração o desenvolvimento de cada participante no seu tempo biológico/espacial e as relações inter-geracionais, fundamentais às questões educacionais. Salienta-se o papel dos (as) professores (as) nesse contexto, como mediadores (as) desse desenvolvimento da aprendizagem, numa abordagem atual, além da ação investigativa sobre os processos de desenvolvimento de aspectos psicológicos individuais, num espaço coletivo que é a escola, conforme aponta Vygotsky: “O objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar” (2005).

A superação dessas fronteiras e a constante articulação entre os saberes tem sido um avanço na luta contra a violência que ocorre em espaços institucionais, tais como a família, a escola e a igreja, dentre tantos outros espaços em que essas práticas abusivas podem ocorrer e efetivamente acontecem, independentemente de classe social, gênero, etnia ou geração.

Nessa investigação de tipo qualitativa, considerou-se a observação como um processo para a revelação, ou seja, para a quebra do segredo, do sigilo que aprisiona as vítimas desse tipo de violência. Para isso decidiu-se a utilização da técnica de grupo focal. A metodologia aplicada priorizou a participação autêntica de crianças e adolescentes, ou seja, estimulou o protagonismo infanto-juvenil.

Para ouvir a criança e o adolescente é necessário oferecer-lhes formas de expressão e desenvolver modos de leitura e escuta de seus desejos e opiniões. É preciso estar disponível e disposto para colocar em ordem uma possível avalanche de idéias, sonhos, planos singelos ou mirabolantes e para oferecer noções de organização coletiva (tarefa nem sempre tão difícil quanto parece) (ACIOLI, 2001, p. 09).

Esse procedimento é necessário em qualquer trabalho com criança e adolescente. Isso é vital para as vítimas de abuso sexual, especificamente em situação de síndrome de segredo para a criança e a família, pois se alimentam de fatores externos e fatores psicológicos internos na construção dos muros do silêncio.

O momento de sensibilização com os educadores, para esclarecimento sobre o objetivo desta pesquisa, com encontros temáticos e a aplicação do questionário para poder identificar o público alvo desta pesquisa não surtiu o efeito esperado. O acesso às vítimas de violência se deu após seis encontros de capacitação profissional. A sensibilização dos

profissionais e a confiabilidade, no sentido de intervir junto a crianças e adolescentes e suas famílias, só ocorreu com a quebra de resistências.

A utilização da metodologia da pesquisa sócio-histórica deveu-se à necessidade de envolver a pesquisadora e os pesquisados no processo de estudo. Utilizou-se um conhecimento de inspiração analítica na relação com os atores, tendo como preocupação a análise dos dados e as possíveis mudanças que pudessem ocorrer durante a realização deste estudo.

O papel do pesquisador deve ser o de planejar as ações com a coletividade escolar e, nesse aspecto, a nova pesquisa-ação “consiste em ajudar a coletividade a determinar os detalhes mais cruciais ligados ao problema numa ação coletiva” (BARBIER, 1985, p.54), trabalhando e planejando com pequenos grupos.

As ações educativas compreendem estes atores como sujeitos sociais, ou seja, todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais que passam a ser entendidos como uma relação de conhecimento entre dois sujeitos. Nessa perspectiva, inverte-se toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos e de uma orientação monológica, passa-se a uma perspectiva dialógica, mudando toda a relação na pesquisa, uma vez que investigador e investigado são sujeitos em interação (FREITAS & KRAMMER, p. 2003).

Esta dissertação apresenta informações e dados obtidos através da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica possibilitou a seleção do material referente à temática e permitiu o acesso às diversas fontes escritas sobre o tema, além do registro de respostas e lacunas a serem preenchidas. A verificação do conhecimento de diversos autores possibilitou a articulação entre as teorias existentes e a prática, com a definição de categorias de análises a serem utilizadas e dos correspondentes processos metodológicos.

A pesquisa de campo aconteceu em uma escola pública por atender aos seguintes critérios: pertencer a uma área periférica e urbana da cidade de Maceió, encontrar-se em uma área de grande concentração de venda de drogas, de exploração sexual infanto-juvenil e violência doméstica. Do trabalho de campo resultou um amplo documento (ver SILVA, 2006), com informações sobre as atividades que foram desenvolvidas no decorrer da

pesquisa¹. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas de investigação:

- Questionários, contendo dez (10) perguntas que visavam abordar a temática, englobando vários aspectos e buscando identificar com os professores algumas situações em que existisse a violência na família e seus reflexos na escola;
- Entrevistas: foram gravadas em fitas cassetes e transcritas para análise e estudo;
- Estudo e análise dos desenhos infantis na perspectiva de trabalhar o protagonismo infanto-juvenil através dos desenhos;
- Fotografias que permitiram o registro de importantes momentos do trabalho;
- Dramatizações, técnicas de dinâmicas em grupo, histórias, contos e lendas, especialmente com as crianças com idade na faixa entre 7 e 12 anos;
- Observação participante: escuta e observação da participação de crianças e adolescentes individualmente ou em atividades grupais;
- Grupo focal: para a obtenção de dados a partir de discussões cuidadosamente planejadas, em que os participantes expressaram suas histórias de vida, podendo fomentar respostas interessantes com idéias originais.

Esta pesquisa se constituiu no encontro de muitas vozes. Ao se observar a realidade é possível perceber diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003 p. 33).

Ainda com relação à pesquisa de campo, é importante registrar que a mesma contou com encontros individuais, visitas domiciliares e grupo focal, já indicado anteriormente. Naqueles momentos, havia preocupação em criar um ambiente no qual as crianças pudessem expressar seus sentimentos e vivências do seu cotidiano, fazendo com que a escola se tornasse um espaço onde questões referentes à vida daquelas crianças e adolescentes pudessem ser escutadas e encaminhadas às devidas instâncias.

¹ Toda a produção resultante da coleta de dados desta pesquisa compõe o seguinte documento: SILVA, Terezinha de Jesus Barbosa da, 2006.

A abordagem metodológica adotada visa superar a dicotomia entre externo / interno, social / individual. A pesquisa tem um caráter histórico-cultural e se realiza entre sujeitos do conhecimento. Nos relatórios de investigação registram interações entre os sujeitos, através da construção de esquemas interpretativos. Todo o conhecimento ocorreu como processo construído através da mediação entre a realidade e as teorias que explicam essa realidade. Sobre a escuta e interpretação podemos afirmar que a escuta das falas é fundamental para interpretar os sentidos do silêncio.

Os recursos utilizados para a escuta e interpretação dos discursos produzidos nas falas destacam-se nos trabalhos de Bakhtin, na questão da polifonia e do dialogismo na linguagem. Com Pêcheux recorreremos à Análise do Discurso (AD) que traz a particularização da materialidade lingüística, através do contexto social e político e em cuja teoria perpassa a visão psicanalítica do sujeito. E, em Orlandi, (1995), buscamos entender o estudo do silêncio, o movimento dos sentidos, o que liga o não dizer à história, à ideologia e à interpretação, enquanto fato fundamental da relação da história com a língua.

Compõe-se assim o *corpus* teórico-metodológico para a análise do que é dito pelas professoras, crianças e familiares que, em suas falas, refletem e refratam o lugar de onde falam, deixando implícito o que fica silenciado no espaço da escola e da família.

No dizer de Orlandi (1995), a linguagem apresenta-se como produto do ato de fala e de silêncio como significação. “As palavras são múltiplas, mas os silêncios também o são” (p.32), existindo uma relação mediadora entre linguagem/silêncio, entre mundo/sociedade e pensamento, enquanto processo histórico-ideológico. Conforme Orlandi, o silêncio não é vazio, supre a ausência de sons ou palavras, possui um princípio da significação, parte da retórica como lugar do silêncio, isto significa que o silêncio é a garantia do movimento de sentidos (Orlandi, 1995, p.23). Conforme Spink (1999), a produção de sentidos no cotidiano, tem como ponto de partida a dialogia proposta por Bakhtin.

Dessa forma, inclusive o pensamento é dialógico: nele habitam falantes e ouvintes que se interanimam e orientam a produção de sentidos e enunciados (SPINK, 1999, p.46). Os repertórios interpretativos são, em linhas gerais, as unidades de construção das práticas discursivas – o conjunto de termos, descrições, lugares – comuns e figuras de linguagem – demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas e os estilos gramaticais específicos ou *speech genres*. (SPINK, 1999, p.47).

A leitura de Spink nos levou à utilização de relatórios interpretativos. Também utilizamos o recurso do desenho infantil como instrumento de trabalho o que, segundo Etchepare (2004, p.09) é simples e prático para perceber melhor quem é a pessoa que o produziu, para compreendê-la e aceitá-la. Dessa forma, os profissionais no espaço escolar têm boas pistas para a revelação de situações de violência, tanto na família como também no contexto escolar. Etchepare segue dizendo que a expressão gráfica revela a pessoa “com sua tendência à auto-realização e à autotranscendência” (2004, p.10). Com as vítimas de violência doméstica, ela deixa transbordar os fatos e os sentimentos vivenciados e a busca de superação de experiências traumáticas.

Como diz Alice Muller (apud AZEVEDO; GERRA, 1989) “não são os traumas que sofremos na infância que nos tornam emocionalmente doentes, mas a incapacidade de expressar esses traumas”. Os procedimentos metodológicos que utilizamos possibilitaram a expressão de situações de sofrimentos das pessoas vitimizadas. Utilizamos vários recursos como situações desenhadas, esculpidas em barro, máscaras desenhadas no próprio rosto, brincadeiras e músicas. O entendimento, a leitura e a forma de intervir denotam toda a abordagem teórica que assumimos e, no campo da pesquisa-ação, vivemos um processo de ação-reflexão-ação constante.

A singularidade de cada criança foi respeitada, os conflitos existentes em cada família foram discutidos com crianças e profissionais na escola, visando entender o jeito de cada um aprender e ensinar. Foram também produzidas imagens fotográficas de forma livre, em atendimento a essa proposta de trabalho, no sentido de documentar as oficinas como instrumento de pesquisa.

Nas vivências cotidianas, utilizamos a representação, o jogo de papéis como estratégias para explicitação dos conflitos na família e no espaço escolar. Analisamos as diferentes formas de aprendizagem numa ação focal, compreendendo a complexidade e repensando estratégias de intervenção por conta de situações imprevisíveis. Tudo se fez numa proposta pedagógica e metodológica que traduz e integra os movimentos do aprender a aprender. Essas práticas são de fundamental importância e precisam desenvolver-se em contextos pouco favoráveis.

1.2 - Caracterização do objeto de estudo

A pesquisa tomou como objeto de estudo uma escola pública estadual, localizada em uma das regiões administrativas na cidade de Maceió. Em seu entorno fica um conjunto de dez (10) favelas com um nível de exclusão social de aproximadamente 56%. O contingente populacional é formado com o deslocamento de famílias do interior para a capital. Essas famílias sobrevivem da economia informal. O espaço de moradia faz parte dos quase 300 aglomerados subnormais da capital; a renda mensal é de aproximadamente R\$ 100,00 (cem reais), o que facilita às famílias, com crianças ou adolescentes matriculadas na escola, a inclusão nos programas sociais do governo federal através do Bolsa Família e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

O espaço físico da escola é bastante amplo. Trata-se de uma escola pensada para uma população excluída que vive de subemprego. No ano de 2005, a escola efetivou a matrícula de um pouco mais de 900 alunos no ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, distribuídos em três turnos. No ano de 2006, foram matriculados quase 1000 alunos nos três turnos.

A escola contava, à época da pesquisa, com o seguinte quadro de pessoal: uma direção geral, direção adjunta, 04 coordenadoras pedagógicas, 02 assistentes sociais, 22 professores (as) em sala de aula com turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, 04 professores (as) nas turmas de jovens e adultos, 02 professores (as) que atuavam como monitores (as), 01 professora na biblioteca, 07 profissionais auxiliares de serviços diversos, 06 merendeiras, 07 vigias. Registramos a ausência de psicólogo no quadro dos profissionais cuja formação se altera a cada ano.

A escola apresenta salas de aula amplas, biblioteca, cozinha e refeitório, sala dos professores, direção, secretaria, banheiros, pátios amplos, auditório, sala de TV e vídeo, sala de atendimento social e área para a prática de esporte e lazer.

Percebemos que a estrutura, de uma forma geral, é pouco iluminada, porém os espaços físicos são adequados para o desenvolvimento salutar da convivência escolar. Em contraposição a este espaço, temos as casas das crianças e adolescentes que são os barracos. Segundo definição de Holanda, barraco significa habitação tosca, improvisada, construída

geralmente nos morros, com materiais de origem diversa e adaptadas, coberta com palha, zinco ou telha, onde vivem os favelados (FERREIRA, 1996, p. 234)

As casas da maioria das crianças e adolescentes atendidos pela escola são barracos pequenos ligados uns aos outros e se situam no entorno da escola. No local não existe saneamento básico e as condições habitacionais são precárias, um vão só, para toda a família conviver. Assim, a formação de regras, limites e a convivência social são bastante prejudicados. Existe uma teia de relações de poder e dominação que são produzidas e reproduzidas nesse espaço.

É importante o contraste existente entre o espaço escolar ampliado e o espaço familiar restrito. O simples fato de não se ter emprego e o espaço de moradia ser precarizado implica na ausência de direito à moradia digna e nos mostra a violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes que sobrevivem em condições desumanas, expostos a toda sorte de violência e privações.

É possível estabelecer uma comparação entre estas condições e aquelas registradas com o surgimento do capitalismo no século XIX, o que é muito bem representado pelo romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. O pequeno espaço físico de um vão para acomodar toda uma família tem se precarizado de forma insalubre: sem saneamento básico, sem água potável, sem energia elétrica, fazendo-se uso de gambiarras, de forma que o entorno da escola tem toda uma estrutura que lembra Aluísio de Azevedo:

E os quartos do cortiço pararam enfim de encontro ao muro do negociante, formando com a continuação da casa deste um grande *quadrilongo*, espécie de pátio de quartel, onde podia formar um batalhão. “Estalagem de São Romão. Alugam-se casinhas e *tinhas* para lavadeiras”. E, mal vagava uma das casinhas, ou um quarto, um canto onde coubesse um colchão, surgia uma *nuvem* de pretendentes a disputá-lo (Azevedo, 1996, p.14).
E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e *lodosa*, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se no esterco. (AZEVEDO, 1996, p.15).

Tudo isso não é diferente do entorno do lócus dessa pesquisa: um ambiente que propicia a violência pela perda da dignidade humana, transformando-os em “coisa viva” como bem disse Aluísio Azevedo.

1.3 - Revisão da literatura

O Brasil tem investido desde os anos 80, na produção bibliográfica sobre a questão da violência doméstica, da exploração sexual contra crianças e adolescentes, a partir da inquietação e de questionamentos dos diversos profissionais que lidam diretamente ou indiretamente com essa questão no espaço familiar e com os seus reflexos na escola, na área da saúde, na área jurídica e na mídia.

Essa temática firmou-se com um caráter reivindicatório nos anos 90, em consequência da luta dos movimentos sociais e da criação de fóruns e dos espaços de formulação da política de proteção à infância e à juventude no país, como forma de gerar ações de prevenção e intervenção no atendimento às vítimas e autores desse tipo de violência. Isso gerou algumas conquistas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/90 que substituiu o antigo Código de Menores (Lei 6.697 de 1979), promovendo uma política de atenção integral aos direitos da infância.

A conceituação do fenômeno da violência doméstica reflete múltiplos modelos explicativos, conceitos científicos e legais. Com relação ao Estado, destacamos os seguintes instrumentos normativos: a Constituição Federal de 1988 (artigo 227); o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90; os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997; o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Infanto-juvenil em 2000; a Cartilha para agentes de saúde, 2001; o Guia escolar de identificação dos sinais de abuso e exploração de crianças do Ministério da educação em 2004. Várias instituições nacionais, como a USP (LACRI), a UNB (CECRIA), a Rede ANDI, o CRAMI/Campinas, a AMENCAR/Porto Alegre, o CENDHEC/Recife e o UNICEF realizam estudos relativos à questão da violência, a luz dos paradigmas legais disponíveis.

A questão da violência doméstica não está descolada de toda uma cadeia complexa de questões econômicas, sociais, culturais, porém existe a marca de um sujeito que pratica a ação, confrontando normas; sujeitos com estrutura perversa que só conseguem obter prazer sexual utilizando-se de crianças e adolescentes.

É importante lembrar que a noção de infância, tal como ela é entendida hoje, remonta ao século XVI. Segundo os estudos de Ariés (1981), isto significa reconhecer que antes do século XVI a consciência social não admite a existência autônoma da infância

como uma categoria diferenciada do gênero humano. Entendia-se que, passado o período de amamentação, não existia a dependência física da mãe e os indivíduos se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos. A construção social do sentimento da infância ocorre entre os séculos XVI e XVIII, sendo a escola e a família as instituições responsáveis pelo controle e a socialização dos indivíduos.

Devemos lembrar como, historicamente, vem se construindo a idéia da infância e adolescência no Brasil e a relação dessa construção com a distribuição de renda no país e o crescente aumento de crianças desassistidas a partir dos anos 30, com a crise financeira mundial. Nos anos 50, com o desenvolvimento econômico, registra-se a redução do número de crianças e adolescentes vitimizados. Depois temos, nos anos 70 e 80, o fenômeno dos meninos e meninas de rua e a luta pela redemocratização do país.

Nos anos 90, temos o surgimento da Lei 8.069/90 (E.C.A.) e posteriormente a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) Lei nº 9.720 de 30/11/1998 e a implantação de uma política para cada Estado e em cada município, assumindo diferentes características de acordo com a conjuntura em que ela se opera.

Nesta dissertação, tratamos da política de atendimento ou garantia de direitos da criança e do adolescente na realidade alagoana e das formas como se dá o atendimento, além da necessidade de compreendermos a confusão de linguagem do adulto para com as crianças e adolescentes nesse processo de horror do abuso sexual. Juntamente com o resto do mundo, a sociedade brasileira e alagoana começam a despertar para a degradante condição de violência e exploração sexual vivenciada por grande parte de nossas crianças e adolescentes.

Em nosso estudo, constatamos que as estatísticas são pouco confiáveis, não sendo possível precisar o quantitativo da população infanto-juvenil, vítima de violência e exploração sexual, seja no mundo, no Brasil ou em Alagoas. Daí, o porquê de ser necessário um maior investimento em pesquisas nessa área para que se possa instrumentalizar a sociedade para o combate à violação dos direitos. As pesquisas são incipientes e têm dado maior ênfase à questão do empoderamento de crianças e adolescentes através do acesso à educação como um meio de melhorar sua condição através do ensino fundamental pela informação através dos meios de comunicação, pelo estímulo a

professores e pelo reordenamento de comportamentos. Segundo depoimento de uma sobrevivente de violência doméstica e abuso sexual:

Se houvesse menos preconceito quando às vítimas, sem dúvida elas não se sentiriam tão acusadas por algo que não fizeram. A difamação é muito grande, principalmente por parte daqueles que ganham ou dinheiro ou prestígio às custas da exploração do sofrimento das vítimas.

Conheço tudo isso porque sou uma sobrevivente de um tipo caso de violência sexual feito por meu próprio pai e experimentei muito sofrimento ao ver esse tipo de situação retratada para o mundo inteiro. Pessoas que sofrem estes tipos de violência deveriam receber mais proteção. (ANDRADE, 1998, p.116)

Na obra *Inveja e Gratidão* e outros trabalhos, Melaine Klein nos apresenta um universo psíquico a partir da análise de crianças e adultos onde as fantasias têm caráter perseguidor com ataques destrutivos. Portanto, as duas forças que compõem o inconsciente são: a pulsão de vida e a pulsão de morte, sendo necessária a compreensão dessas duas forças no interior dos sujeitos e o domínio de cada uma nas emoções da vida cotidiana. Compreender essa correlação de forças é vital na forma de pensar as feridas e como tratá-las a partir da arte de cuidar, curar e pensar emancipadamente das figuras parentais e dos mestres.

Entender como são construídos os monstros em nossa sociedade é ponto fundamental para a compreensão de como se dá o processo de perversão dos sujeitos socioculturais. Quem é o monstro ou quem se torna monstro para a sociedade, para cultura é aquele que perverte a ordem, que não cumpre regras e normas de convivência em seu próprio grupo social.

Segundo Coehn (2000), “monstrum é, etimologicamente “aquele que revela”, “aquele que adverte”, um glifo em busca do hierofante. Como uma letra na página, o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido – para nascer outra vez”.

No mundo globalizado no século XXI, a criação do monstro é feita nos diversos espaços socioculturais e econômicos, mas também nos espaços do privado, no interior das famílias. Assim nossa pesquisa visa mostrar que não existem fronteiras para a prática da perversão sexual; ela pode acontecer, e efetivamente acontece, no âmbito familiar que, teoricamente, seria o lugar mais seguro para o desenvolvimento psico-afetivo da criança e

do adolescente. Isso também nos leva à necessidade de desmistificar esse espaço, tratado como sagrado e seguro, que é o espaço da família, mostrando que não há pais e mães, tios e tias, irmãos e irmãs, avós e parentes naturalmente protetores e livres de concepções eróticas que podem ser investidas contra crianças e o adolescente em sua própria família.

Historicamente a sociedade tem visto mudanças na percepção do comportamento sexual. A partir dos anos 60, com o Movimento das Feministas e a contra-cultura, muitos conceitos e tabus foram superados na educação familiar. Os fenômenos da violência sexual contra crianças e adolescentes, a partir dos fatos registrados, apresentam a seguinte tipologia: abuso sexual intrafamiliar ou abuso sexual extrafamiliar, nas diversas formas em que se pode expressar esse abuso na vida de uma criança ou adolescente. Precisamos ainda entender os pilares explicativos da violência sexual dentro e fora de casa, visto que estão vinculados aos aspectos socioculturais que são: o incesto e a pedofilia.

A violência sexual consiste não só em uma violação à liberdade sexual do outro, mas também numa violação aos direitos humanos de crianças e adolescentes. Esse conjunto de violações perpetradas contra crianças e adolescentes não pode e não deve ser considerado no cotidiano como algo banal, comum, mas sim devemos ter uma postura de indignação frente à violência que se abate cotidianamente no silêncio dos lares, instituições, consultórios médicos, igrejas etc.

Essa é uma problemática tão antiga quanto a própria humanidade; é permeada de contradições e necessita de um estudo sobre a lógica da perversão que orienta práticas de abuso sexual contra crianças e adolescentes, presentes nos mais variados segmentos sociais.

Por conta da atualidade do tema, os estudos teóricos sobre o assunto são ainda incipientes. Só agora começa a se formar uma visão teórica sobre o assunto. No debate teórico em nível nacional destacamos as contribuições vindas do LACRI – Laboratório de Estudos da Infância da USP, coordenados por Azevedo e Guerra (1997) na área de violência doméstica onde está em constante produção de conhecimentos sobre o fenômeno da violência.

O modelo multicausal é muito usado nas explicações do fenômeno da violência doméstica e sexual por englobar diversos fatores na explicação do contexto sócio-familiar e estar vinculado a pesquisas de abordagem sistêmica em que cada processo tem correlação com o todo. “Trata-se de um modelo gerado a partir de pesquisas ancoradas na Teoria

Sistêmica e especialmente tributário dos trabalhos de Bronfenbrenner (1979), Belsky e Ochotorena (Azevedo; Guerra, 1997 p.42-3).

Apresentado como um problema social, tendo como espaço privilegiado a família, o chamado “crime entre quatro paredes” deve ser tratado com a utilização do modelo teórico multicausal para explicar os diversos fatores precipitantes da violência. Segundo dados do UNICEF (2000) existe atualmente a probabilidade de 20% das meninas brasileiras entre 10 a 15 anos serem abusadas sexualmente e aliciadas para a prática do turismo sexual.

Faleiros (2001) coordenador do Centro de Referência, Estudos e Ações sobre a Criança e o Adolescente – CECRIA, afirma que existem vários estudos e pesquisas que se utilizam de pontos ou dimensões que, interligadas, perpassam o conhecimento do fenômeno da violência doméstica. Dentre eles destacam-se: o segredo familiar, a vitimização de crianças e adolescentes, a reincidência dos casos de violência, a presença da violência em todas as classes sociais, a impunidade do agressor, a fuga de casa e a necessidade de terapia e acompanhamento da família.

Essas questões estão presentes em trabalhos, estudos, artigos e pesquisa, noticiários da imprensa e reportagens que muito têm contribuído no sentido de dar maior visibilidade à questão da violência, deslocando-a do espaço privado e trazendo-a para o espaço público de mobilização social a partir dos anos 90, passando a ser focalizada como um problema social e perdendo assim as características de segredo familiar que lhe era conferido.

Nessa abordagem do enfrentamento do fenômeno da violência, faz-se necessário um entrelaçamento dos saberes acumulados, contribuindo para que a escola ajude crianças e adolescentes que sofrem ou sofreram violência sexual, num desejo de contribuir para construir, no dia-a-dia, uma cultura de cidadania que estimule a sexualidade saudável de crianças e adolescentes e que articule a vida no cenário familiar à vida no cenário da escola como espaço democrático na construção do saber.

Há, portanto, a necessidade de fazermos um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil nos anos 80 e 90 final do século XX. Os focos principais de pesquisas nas duas últimas décadas privilegiam uma análise voltada, sobretudo para o que ocorre nos centros urbanos e às questões relativas à democratização nas escolas.

Marcada pelo contexto de lutas sociais e redemocratização do Estado brasileiro, a discussão da violência da escola esteve indissociavelmente vinculada à questão

democrática. De certo modo, tratava-se de buscar um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos, incorporando alunos, pais e demais usuários na tomada de decisões. Buscava-se uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino.

Nos anos 80, apenas 02 pesquisadores vinculados à pós-graduação em Educação abordaram o tema violência, sendo uma pesquisa de mestrado e outra de doutorado (GUIMARÃES, 1984; 1990); que estudou as escolas públicas da cidade de Campinas, tendo como foco a questão da segurança através de diagnóstico qualitativo.

Nos anos 90, as pesquisas assumem um caráter descritivo sobre a violência escolar, com a utilização *surveys* em que se abordam jovens moradores de capitais, onde suas relações com a violência são examinadas. Registram-se na área da Educação de caráter universitário, os trabalhos de Candau (1990) num estudo de representações sociais em que se examinam as relações de violência que ocorrem nos bairros periféricos e favelas de algumas áreas urbanas, com a atenção voltada para regiões de tráfico e de domínio do crime organizado.

Todos esses trabalhos na área de educação e violência abordam a questão da violência escolar no seu caráter estrutural e não consideram os problemas do contexto-social familiar e os reflexos na comunidade escolar.

Esses trabalhos trazem questões importantes para a compreensão das relações entre a violência e escola, apontando, principalmente, o aumento da criminalidade e a insegurança que ameaça os alunos, além da deterioração do clima escolar.

Cárdia (1997) vai além dos efeitos da violência escolar sobre a vida da escola, explicitando outras práticas violentas, sobretudo aquelas que ocorrem no interior das famílias, que passam a ser consideradas como algo natural, ou seja, desenvolvem o ciclo da violência doméstica de forma banalizada no cotidiano dos sujeitos.

Uma obra clássica da educação, necessária no sentido de entendimento e superação das relações entre dominado e dominador é o livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual Paulo Freire trata do seu método de alfabetização. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e

violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos”.(FREIRE, 1970).

Com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais houve a inclusão do tema educação sexual de forma transversal nas disciplinas escolares. Porém muitos desafios estão postos na aprendizagem das turmas de 1ª a 4ª séries, especialmente nas escolas públicas nas quais se tem pouco ou quase nenhum subsídio para a discussão e o acompanhamento dos alunos.

São muitos os desafios à prática do profissional que deseja atender às demandas, não apenas para transmitir conhecimentos a crianças e adolescentes, mas procurar encontrar caminhos nos quais as respostas aos questionamentos feitos pelos alunos sejam claras, didáticas e interessantes. Não considerando o aluno “uma tábula rasa” onde será impresso o conhecimento, mas uma oportunidade ao diálogo em que os conteúdos não sejam um fim em si mesmos, mas um meio para desenvolver competências, fazendo com que o espaço da sala de aula seja um local de reflexão e de situações de aprendizagem.

A questão da violência doméstica e sexual é tratada no conteúdo interdisciplinar nas turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Paralelamente ao cenário escolar existe um cenário sócio-familiar onde a violência perpassa os espaços de forma livre através das práticas cotidianas. Esse conhecer, esse entender a correlação de forças e a forma como se dá a reprodução das diversas expressões de violência foi o desafio que num primeiro momento se colocou ao desenvolvimento deste trabalho.

Outro ponto abordado é a relação Educação e Ética no ensino. Com o advento de um mundo pós-moderno, as normas e as regras que foram projetadas ao longo do espaço e do tempo a fim de garantir um tipo de convivência não respondem ao contexto atual. Os códigos fixos de uma sociedade tradicional não respondem às necessidades das pessoas em um mundo globalizado e informatizado.

Procuramos questionar a relação professor-aluno que vivem num mundo planetário em sucessivas crises, mas também cada um em seus pequenos mundos com a possibilidade de encontros a partir de uma sala de aula, numa determinada escola, em uma cidade, morando em um bairro, recebendo influências da mídia e com condições de acesso ao computador. Nesse contexto, a tarefa de educar tem a sua ampliação. Começa na família desde os primeiros anos de vida e se estende ao ambiente escolar.

Atualmente, enfrenta-se o desafio de orientar crianças e adolescentes sobre os *sites* com material erótico infantil na Internet. O Brasil é apontado em quarto lugar entre os países que hospedam *sites* de pedofilia, perdendo para a Rússia, Coreia do Sul e Estados Unidos.

Reportamo-nos ao estudo dos pressupostos teórico-metodológicos sobre o fenômeno da violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes, devido esta ser uma temática que envolve aspectos familiares, educacionais, culturais, econômicos, políticos e sociais. Na atualidade, esta é uma polêmica relevante e representa apenas a ponta do *Iceberg*.

Se a vocação ontológica do homem é ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolver essa vocação na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduzir-se nelas de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente, “carregado” de compromisso com a sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, apud GADOTTI ; MARTIM, 1979).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, VIOLÊNCIA E ÉTICA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Neste capítulo, tratamos da interdisciplinaridade e trazemos para a reflexão os seus fundamentos epistemológicos. A interdisciplinaridade possibilita um encontro que pode ocorrer entre seres capazes de conhecimento. Com esses seres, as disciplinas se relacionam e se comunicam. É nesse encontro do saber, que envolve educação, violência e ética que se formam as interfaces da realidade psicossocial, econômica, política, educacional e cultural e que se efetiva o processo de construção de determinada práxis educacional.

Ao contextualizar a educação e repensar a questão das disciplinas nos currículos escolares na década de 80, no Brasil, precisamos registrar a luta pela redemocratização. A gestão democrática da escola brasileira tem como lastro, uma sociedade em que o modelo de produção é atravessado pelo processo de globalização e de reestruturação produtiva. Neste espaço coloca-se a interdisciplinaridade, para se contrapor a uma visão positivista que apresenta as disciplinas como corpos imutáveis de conhecimento e não como frutos de uma determinada construção histórica. A partir dos anos 80 exige-se a modificação do projeto pedagógico da educação, o que é apoiado nas lutas dos movimentos sociais no Brasil.

Neste trabalho, vivenciamos o processo de compreensão de uma teoria crítica sobre as questões e os fatores ligados à infância, à família e à violência. Para tanto, utilizamos o materialismo histórico, por reconhecer que o sujeito do conhecer e do agir humano é coletivo, e por tratar, de forma indissociável a relação teoria e prática. Julgamos ser isto essencial para compreender a formação do sujeito e da sua identidade, o que determinará a sua ação. Entendemos esta formação como diretamente relacionada à história e à ideologia, ou seja, à formação do ser social. Dessa forma, cada sujeito possui seus juízos de realidade e de valor na construção da identidade, numa relação sujeito-objeto, tendo a cultura e a história como centrais no entendimento dos diversos tipos de realidade sócio-cultural.

Buscamos entender o contexto, o texto e sua conjuntura e isso nos possibilita entender o processo social, assim como a teoria crítica, enquanto modelo operativo útil para guiar a investigação do fenômeno, das causas e conseqüências da violência doméstica

contra crianças e adolescentes. Procuramos conhecer os fundamentos de uma análise que leva em conta a questão do poder exercido em um contexto em que as práticas do abuso sexual doméstico acontecem nas fronteiras dos limites entre adultos e crianças.

Ao refletirmos sobre a questão da violência contra crianças e adolescentes buscamos compreender esse fenômeno a partir da visão das vítimas como pólo mais fraco. Queremos também entender o agressor (estrutura perversa) como o pólo adulto numa compreensão jurídica e como este produz atos que provocam danos, causam constrangimento a crianças e adolescentes e os atingem em sua integridade física, psíquica e moral. O agressor também detém informações valiosas que podem ajudar na prevenção das vítimas e na superação do trauma, ao explicitar a motivação da agressão. Seu histórico de vida precisa ser conhecido para que ele possa ser tratado.

Neste trabalho, não pretendemos justificar como natural um ato de violência. Queremos entender os caminhos que uma estrutura perversa toma para provocar a dor e o horror em suas vítimas e queremos instrumentalizar crianças e adolescentes com atitudes preventivas no seu cotidiano, considerando o espaço familiar e social onde efetivamente ocorre o abuso. O ato de violência anula o sujeito de forma degradante, impedindo-o de qualquer ação em decorrência disso. O sujeito fica radicalmente impedido de ser o agente de sua própria construção, porque a violência suprime, em tese, um dos atores como sujeito.

2.1 – Ética e Educação

Quando tudo parece perder o sentido, a ética comparece para nos levar além do imediato e fazer vislumbrar o nosso poder de organização, a nossa capacidade criativa e de interferência política diante das incertezas do tempo presente em que relações sociais e econômicas adquirem novas configurações. O contexto sócio-histórico que estamos vivendo, com as políticas sociais em desmonte e a consolidação do projeto neoliberal representa a velha proposta do liberalismo, porém com roupagem renovada, em que o mercado financeiro é a lei máxima para as satisfações individuais e define os limites para a atuação do Estado como gestor.

Pensar eticamente nos remete a entender os fundamentos sociais e históricos do agir humano. Só o homem age como ser social, com consciência e liberdade em seus atos. A ética explicita determinada concepção de homem e, em determinada perspectiva, que dá

a visão total deste homem como ser social, histórico e criador. A moral explicita conceitos escolhidos e aceitos, em seu cotidiano, por sujeitos individuais, marcados pela contradição e aceitos na forma de valores e princípios de uma determinada classe social. Podemos assim, apropriando-nos da produção de Barroco (2000), definir a moral como prática dos indivíduos em sua singularidade e a Ética como reflexão teórica e ação livre voltada ao ser humano genérico.

A ética está presente em toda forma de práxis. Entendemos práxis como atividade prática, consciente, capaz de re (criar) necessidades e capacidades materiais e espirituais, formando um produto concreto. Para criar esse produto o homem estabelece determinações, mediações para chegar ao produto final através do trabalho. As profissões representam o movimento de expressões particulares da vida cotidiana em que se desenvolvem os projetos sociais e as tendências éticas. Na educação, a ética busca fundamentos que se encontram desde os gregos com a reflexão sobre a “virtude”, até o momento atual nos PCN’s, com a inclusão de questões sociais no currículo escolar em forma de princípios norteadores de justiça e a defesa de valores como a igualdade e a equidade. Discutir ética na sala de aula nos remete a entender as duas situações propostas por Piaget:²

- 1) Heteronomia: a criança aprende regras sociais de um modelo já existente;
- 2) Autonomia: quando a pessoa submete as regras ao crivo da inteligência antes de aceitá-las.

Essas situações se expressam através de princípios, na vida familiar, onde pais ou responsáveis orientam sobre comportamentos que são transmitidos de geração para geração, no dia-a-dia, levando à aceitação ou à rejeição de regras e ao respeito mútuo através da educação doméstica.

O espaço escolar retoma princípios e valores aprendidos na família e propõe a construção de uma cidadania que, por vezes, se limita a uma proposta formal que existe enquanto lei mas não é aplicada na realidade, pois a ética de construção do ser social é um processo que envolve outros elementos para além do adestramento e da disciplina.

Num mundo de economia globalizada, transformado em aldeia global temos que compreender o processo de negociação entre as nações; cada povo com suas tradições, cultura local, porém a cada dia que passa temos conflitos, contradições sociais e exclusão

² Citado por MURTA, Andréa. Nova Escola, 2006.

entre os países, países ricos, e os países pobres, as fronteiras do que é ético nas ciências cada dia mais se complicam com os estudos da genética e tantos outros conhecimentos polêmicos que colocam em xeque os princípios da sociedade atual do que é ético e do que é legal. Essa crise de paradigmas, segundo Capra (1983, p.19); pode ser entendida:

Como uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade.

A escola, na sociedade moderna, dissemina um conhecimento que produz a educação do homem burguês e se coloca em oposição ao pensamento pedagógico feudal. Numa relação conflituosa, o homem burguês, do renascimento até o século XVIII, procura explicar a sua realidade a partir dos ideários da revolução burguesa.

A relação entre a razão e a fé passa a justificar um conjunto de princípios para que se construa a base teórica de uma nova corrente doutrinal no interior da igreja, em plena Idade Média, o que passou a ser conhecido como tomismo, influenciando diretamente as bases filosóficas de diversas profissões. A repercussão histórica do tomismo sobre a questão do conhecimento no Brasil acontece através da Companhia de Jesus, cujo papel foi decisivo na educação na vida brasileira.

A educação jesuítica no Brasil, conhecida como Pedagogia do Amor Correcional (séculos XVI – XVIII), destina-se a catequizar a população indígena. Para os jesuítas a educação tinha um gosto de disciplina e sangue. Assim dizia Anchieta: “como um cirurgião que dá um botão de fogo ao seu filho ou lhe corta uma mão que entra herpes, o qual ainda que pareça crueldade não é se não misericórdia e amor, pois aquela ferida lhe sara o corpo todo” (ANCHIETA, 1564, p.504).

Temos, portanto, registrado na história da educação brasileira o forte uso de castigos corporais, ou seja, o uso da disciplina física, além da disciplina moral, para combater os costumes pecaminosos dos índios como a poligamia, a antropofagia e o paganismo.

Segundo Munanga (1996), a nossa identidade nacional foi constituída por um verdadeiro mosaico cultural e lingüístico, a partir do século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses. Com a independência política do Brasil, em 1822, no ano seguinte instalou-se a Assembléia Constituinte e Legislativa, visando organizar todo o sistema de ensino através de um projeto que procurava definir um tratado em educação.

Esse projeto não foi aprovado devido à dissolução da Assembléia Constituinte. Logo após, D. Pedro I, aprovou em 1824 a primeira Constituição do Império do Brasil, em que afirmava, no Inciso 32 do último artigo (179), do último título (VIII), que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. É necessário registrar que escravos e índios não eram considerados pela legislação em vigor como cidadãos.

O direito à Educação só é efetivamente garantido e executado com a Constituição de 1988. Nas demais constituições, de 1823 a 1988, existia o direito garantido em lei, porém direito na forma subjetiva, portanto ligado ao direito civil e não como uma conquista social (direito social). Assim, os cidadãos deveriam pleitear tal direito e por isso nem todos tiveram acesso à escola. Enquanto isso, o mundo se transformava e também no Brasil registraram-se importantes transformações. Marx, em carta a Engels, datada de 08 de outubro de 1858, dizia que:

a verdadeira missão da sociedade burguesa é criar o mercado mundial, pelo menos em suas grandes linhas, assim como uma produção condicionada pelo mercado mundial. Como a terra é redonda, essa missão parece acabada com a colonização da Califórnia e da Austrália, assim com a abertura do Japão e da China. Para nós, a questão difícil é esta: sobre o continente europeu, a revolução é iminente e ela toma caráter socialista, mas não será ela abafada nesse pequeno canto, já que, sobre um terreno muito mais vasto, o movimento da sociedade, burguesa é ainda ascendente?”(MARX & ENGELS, 1973, p.15).

Para o nascente capitalismo comercial superar as estruturas dos feudos, não apenas pela guerra, mas pela ascendência dos jovens nobres que agora entendiam que ler e escrever não eram apenas atributos das mulheres.

Com o comércio e as trocas, os pequenos burgos (cidades) começam a se organizar fragilizando o sistema de relações entre vassallos e senhores da sociedade feudal. A sociedade passa a produzir novos paradigmas de explicação do mundo, ou seja, do modelo geocêntrico para o modelo heliocêntrico, o que se explica em produções como as de Francis Bacon (1561 – 1626) e René Descartes (1596-1650).

No processo de construção da ciência, desenvolve-se o pensamento de Marx fundamentalmente como fruto do mundo conturbado do Capitalismo do século XIX. A teoria de Marx é crítica diante da filosofia, do mundo material e diante dela própria,

permanentemente nutrindo-se das mudanças ocorridas no mundo material, concreto, que alimenta as idéias, a filosofia e a ética.

Para Marx, o Estado representa os interesses da classe que está no poder, independentemente da região ou local em que vá exercer a dominação. Assim, as forças produtivas se encontram no conjunto da sociedade burguesa, sendo o Estado constituído e constituinte das relações de dependência, alienação e antagonismo que estão na essência das relações capitalistas de produção.

Ao estudar o poder político, Marx se utiliza das categorias de *classe* e *frações de classe*³. Nesse momento do pensamento e da constituição do real, a luta entre os partidos se revela como luta de classes. Marx se dedica ao estudo da sociedade francesa, à compreensão do Estado capitalista de uma forma mais ampla.

Ao longo da história da formação da sociedade capitalista, o homem vivenciou modos de produção que consolidaram o poder político do Estado. A revolução burguesa na França, na Inglaterra e na Alemanha apresentou especificidades em cada um desses países, pois o capital tem um caráter histórico e universal.

Marx analisa as tendências do capitalismo e o processo de internacionalização das relações capitalistas de produção. Ao contextualizar o modo de produção capitalista, registra como o curso de sua internacionalização requer a colocação de homens livres juridicamente para que possam vender sua mão-de-obra, gerando a mais-valia.

Com a universalização do mercado mundial, os Estados-nação se organizam em blocos no século XX. Pretende-se o desenvolvimento e busca-se a manutenção de um Estado forte, preocupado com bem-estar e seguridade. Porém, na década de 1970, os governos da OCDE – Organização para o Comércio e Desenvolvimento – concluem que aplicar ações de bem-estar levou estes países a crises econômicas. Na Inglaterra, inicia-se um movimento com Margareth Thatcher que colocou em prática o programa neoliberal em primeira mão.

Na realidade brasileira, o projeto neoliberal teve início com a eleição do Presidente Fernando Collor de Mello (1989), após um longo período de vigência do Estado autoritário.

³ Marx em o 18 Brumário distingue as seguintes classes; burguesia financeira, burguesia industrial, burguesia comercial, pequena burguesia, classe camponesa, classe proletária e o lumpen – proletariado.

Deposto, Fernando Collor foi substituído pelo vice-presidente Itamar Franco, cujo governo foi marcado pela alta inflação e pelas elevadas taxas de juros.

O governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso, foi responsável por quebrar as resistências dos movimentos sindicais, desarticular os movimentos populares e sociais, com a perda da proposta do Partido dos Trabalhadores. Nesse período, o projeto neoliberal conseguiu legitimação por via democrática.

No Brasil, a lógica neoliberal se fundamenta, desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) nos princípios weberianos, o que significa a racionalização da sociedade moderna. Esse governo realizou reformas, reprogramou os gastos com a educação, fundamentado em propostas de adequação do governo brasileiro ao *Relatório para o século XXI*, financiado pelo Banco Mundial.

O projeto educativo do Governo Fernando Henrique Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital em que as demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste neoliberal. Toda a lógica do Estado brasileiro de minimização dos direitos sociais conquistados (saúde, educação e assistência social) está ligada à proposta da redução do papel do Estado no âmbito do atendimento às questões sociais.

A educação serve, na perspectiva do capital, ao ajuste da estruturação produtiva, às mudanças organizacionais, às bases técnico-científicas que interessam à nova divisão internacional do trabalho. Através do MEC, o governo de Fernando Henrique adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado.

Observando a lógica weberiana, capital privado é investido somente quando se prevê lucro. A compreensão do sujeito proposta por Weber é transposta para o entendimento do ambiente escolar e se efetiva com professores e professoras como mediadores que vão representar o discurso competente e burocrático da escola. O discurso competente é aquele que apresenta a educação como uma proposta hegemônica, dentro da

lógica do neoliberalismo, de forma que a escola repassa toda essa ideologia em todos os níveis de ensino.

Conforme destaca Max Weber (2005), embora todos (as) sejamos atores intencionais, o raio de alcance de nossas ações escapa a todo momento às intenções e finalidades que as induziram, ou seja, na prática é muito mais coerente não se envolver em muitas questões, principalmente em temáticas que são tabus para a sociedade.

A escola é, em decorrência disso, concebida enquanto espaço neutro por parte dos(as) professores(as), numa ação meramente burocrática, cujo controle é exercido através de cadernetas, anotações diárias de conteúdos ministrados em sala de aula; uma prática tecida dentro dos princípios de uma neutralidade axiológica, em que o professor representa um tipo ideal, utilizando-se de argumentos, sem nenhuma preocupação com a concepção de juízo de valor, como mero repassador do conhecimento, numa visão doméstica dos princípios weberianos, eticamente indiferente à realidade social.

Max Weber elaborou um conhecimento capaz de dar ao capitalismo, uma suposta organização a partir dos princípios burocráticos, em que existem os cargos, funções hierarquicamente pré-determinados, ou seja, é a racionalização em uma sociedade moderna.

Para Weber, cada um vê o que tem no coração, dando, assim, importância ao observador. O conhecimento traz idéias de valor que são subjetivas, porém o grau de significação para cada pessoa se apresenta numa ordem diferente, ordem essa que vai variar historicamente de acordo com o caráter da cultura e do pensamento que domina os homens.

As bases da dominação, para Weber, são três e se entrelaçam na relação entre dominantes e dominados. São elas: dominação legal; dominação carismática e dominação tradicional. A primeira é a dominação legal em virtude de estatuto. Seu tipo mais puro é a dominação burocrática. O dever de obediência está graduado numa hierarquia de cargos, com subordinação dos inferiores aos superiores e dispõe de um direito de queixa regulamentado. A base do disciplinamento técnico é a disciplina do serviço.

A segunda forma é a dominação carismática que é exercida em virtude da devoção afetiva à pessoa do “senhor” e aos seus dotes sobrenaturais (carisma) e particularmente a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória. Seus tipos mais puros são a dominação do profeta, do herói guerreiro e do grande demagogo. Quem manda é o líder e quem obedece é o “apóstolo”.

O terceiro tipo de dominação legítima é a tradicional, em virtude da crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais. Seu tipo mais puro é a dominação patriarcal. A associação dominante é de caráter comunitário. Trata-se do tipo de relação em que quem ordena é o “senhor” e os que obedecem são os “súditos”, enquanto o quadro administrativo é formado por “servidores”.

Para Saffiotti (2004, p. 74) a mulher, ou por síndrome do pequeno poder ou por delegação do macho, acaba exercendo, não raro a tirania contra crianças, último elo da cadeia de assimetrias de poder. Assim, o gênero, a família e o território domiciliar contêm hierarquias, nas quais os homens figuram como dominadores-exploradores e as crianças como elementos mais dominados-explorados. Desta forma, no contexto sócio-familiar não reina a harmonia, mas sim espaços de lutas de poder, caindo por terra a idéia de que a família é lugar seguro.

Existem diversas formas de manifestação da violência: desde a estrutural, que se caracteriza pelo destaque e atuação das classes, grupos ou nações econômica ou politicamente dominantes; que se utilizam de leis e instituições para manter sua situação privilegiada, no mundo do mercado econômico, até a violência doméstica que representa a face oculta da violência urbana.

A violência estrutural refere-se a condições extremamente adversas de vida, que geram uma imensa população que vive na miséria, com fome, habitação precária e violência na sociedade em geral.

Diante de um ambiente de dominação, fica difícil romper os pactos de silêncio construídos entre as vítimas e os agressores, em que a ação transgressora é protegida pelo segredo e as vítimas são impedidas de verbalizar os fatos. Com isso, registra-se uma confusão de linguagens (FERENCZI, 1992), havendo situações nas quais a criança busca o apoio, a ternura e encontra um adulto que converte essa linguagem em sexualidade genital.

A ação do Estado no combate efetivo a esse tipo de violação é confusa, pois a sociedade estabelece a discussão sobre o consentimento da criança ou do adolescente, especialmente se existem práticas de remuneração, ou vantagem social ou pessoal.

A família é a maior violadora dos direitos humanos das crianças e adolescentes. Os registros nos Conselhos Tutelares, nos últimos cinco anos, apontam pai e mãe como principais agressores. As mães lideram o ranking com 94 mil reclamações que equivalem a

um percentual de 26.2%, seguidas pelos pais, com 86 mil reclamações que equivalem a 24%⁴. As unidades escolares também são violadoras dos direitos, sendo as denúncias ligadas a reclamações contra estabelecimentos de ensino um total de 12.6 mil reclamações e o motivo da denúncia o impedimento do acesso ao sistema escolar.

Existem dificuldades que impedem efetivamente o Estado de se colocar no combate à violência sexual/doméstica praticada contra crianças e adolescentes. Essas dificuldades estão ligadas à cultura e à educação, deixando o fenômeno invisível para a sociedade.

As questões de gênero, geração e etnia definem a forma de educação e de repressão sexual no contexto sociofamiliar, numa sociedade patriarcal que situa a criança abaixo da relação de poder no contexto familiar.

Na família brasileira temos um modelo burguês predominante, com a valorização do espaço privado e da estrutura patriarcal. É o tipo de família em que o pai-patrão exerce o poder e a dominação é exercida, conforme a classificação de Weber, nos moldes tradicionais, ou seja, a liderança associada está associada aos laços de consangüinidade.

O que estamos tentando explicar é o encontro com as questões relacionadas à educação, ética e violência. Nesse encontro, temos as mais diversas posturas diante da realidade concreta. Dentre essas posturas, destacamos s (as) educadores (as) cujas atitudes bloqueiam qualquer entendimento da problemática da violência por medo, desconhecimento ou até mesmo por não querer um envolvimento com a questão, alegando uma suposta neutralidade ética diante de suas atribuições na comunidade escolar.

A postura neutra e a manutenção de uma certa distância da família é importante para preservar o espaço vital da escola, mesmo que se possa supor a existência de uma série de fatores que interferem no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes.

A postura neutra e disciplinadora de um profissional da educação diante do fenômeno da violência doméstica e sexual é a que alicerça o pacto do silêncio. Com certeza, isso não irá ajudar à criança ou ao adolescente. Pelo contrário, estará reforçando, fortalecendo a estrutura patriarcal, autoritária e centralizadora, em que o pai-patrão, senhor e soberano detém o poder de vida ou de morte sobre seus (suas) filhos (as).

⁴ Esses dados foram coletados e analisados pela rede SIPIA (Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência) que é um banco de dados alimentado nacionalmente pelos Conselhos Tutelares, possibilitando aos Conselhos de Direitos e demais órgãos públicos informações para a elaboração de políticas públicas. Esses registros referem-se ao período de 1º de janeiro de 1999 até abril de 2005.

O patriarcalismo no Brasil é citado no primeiro livro de Jorge Amado (apud MATA), intitulado *O País do Carnaval*, num momento crucial da ação: “Só me senti brasileiro duas vezes. Uma, no carnaval, quando sambei na rua. Outra, quando surrei Julie, depois que ela me traiu”. Ser brasileiro, para ele é equivalente a sambar na rua e adotar um comportamento patriarcal, tipicamente grosseiro de surrar amantes francesas todas as vezes que elas o traem.

O patriarcalismo em Alagoas é decorrente da dinâmica social e política – senhor de engenho de cana-de-açúcar – que marca a história do estado. Diegues Junior (1989) refere-se a um fenômeno que ele denomina de ruralismo urbano e que é caracterizado pela influência rural na vida da cidade. Elementos constitutivos da sociedade alagoana em formação possibilitaram a criação, o desenvolvimento e a expansão das famílias do açúcar: famílias nascidas nos engenhos. Para Holanda (apud VERÇOSA 1997, p. 50), a base dessa organização constitui-se na família de estilo patriarcal “onde os vínculos biológicos e afetivos que unem ao chefe os descendentes colaterais e afins, além da camuflagem e dos agregados de toda sorte não de preponderar sobre as demais considerações”. Essa estrutura, que reforça os processos da cultura da dominação, através do medo e do terror é algo que nos imobiliza, nos paralisa.

Apesar de o medo ter sua importância na nossa preservação ao longo da existência humana, as nossas reações ao perigo e ao risco nos colocam em conexão direta com significativos processos de institucionalização. O medo dos castigos, das sanções nos imobiliza por muitas vezes e nos distancia por múltiplas razões de conhecer o novo, de experimentar o perigo e de criar novas estratégias de sobrevivência. Isso nos é passado através dos processos de educação doméstica e escolar. Aqui pode estar o ponto chave para a explicação de alguns comportamentos e falas de professores, sendo o que os leva ao não envolvimento em relação a casos de violações contra crianças e adolescentes.

Portanto, temos também aí uma explicação para esse fenômeno de neutralidade aparente que reforça a dominação no espaço sócio-familiar, como lugar a ser preservado dos ataques do mundo exterior. Os processos de violência que ocorrem no interior do ambiente familiar materializam a face oculta da violência urbana que nos cerca e se expressam no desequilíbrio do espaço doméstico. A violência, por vezes, é institucionalizada, sendo efetivada pelo Estado quando propicia situações de desemprego

estrutural e outros fatores tais como ausência de políticas que assegurem o atendimento relativo a educação, saúde e segurança na vida dos cidadãos.

Acreditamos que no processo de institucionalização da violência, a educação tem um papel fundamental no processo ideopolítico individual e coletivo. Desse modo, o saber é algo maior, que está proposto pela sociedade do conhecimento, levando-nos a vários desafios, dentre eles, o ético. O conhecimento ético, igualitário para todos os cidadãos, não é colocado em questão, já que o que importa para a maioria das escolas é apenas preparar o estudante para o enfrentamento do mercado de trabalho.

Temos visto, como consequência, um desenvolvimento constante dos conhecimentos tecnológicos e das mudanças do mercado de trabalho para a empregabilidade. Essa visão neoliberal do mercado é decisiva nos tempos atuais, e exige da escola resultados mais condizentes em que o professor não é mais alguém que dá aula, mas que sabe fazer o aluno aprender a apreender o seu contexto social. No caso da violência doméstica e sexual, o profissional deve ser sensível à causa, tornando-se um defensor da infância, preparando o seu olhar para ver – para além das aparências comportamentais, sócio-econômicas e culturais – as diversas formas de como a questão pode ser abordada, interrompendo o ciclo da violência e instrumentalizando a prática pedagógica de maneira a ter uma ação preventiva e cidadã.

Na perspectiva de Paulo Freire, o compromisso do profissional com a sociedade em que ele vive revela a própria resistência humana, só existe no engajamento com a realidade, por cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo – num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente – os homens na perspectiva freiriana já não se dizem neutros. A neutralidade – frente ao mundo, ao histórico, frente aos valores – reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Esse medo quase sempre resulta de um “compromisso” consigo mesmo, com os seus interesses, ou com interesses dos grupos aos quais se pertence. E como este não é um compromisso verdadeiro, a neutralidade é impossível (FREIRE, 2003, p.19).

Na família e na escola, quem cuida das crianças? Quem trabalha com o ensino infante-juvenil? Para responder a esses questionamentos é preciso entender qual o papel social da mulher diante das questões colocadas no mundo atual e entender como a questão

do gênero perpassa todo o contexto educativo. Essa compreensão é importante neste trabalho pelo fato de haveremos encontrado mulheres, na condição de professoras, no universo da nossa pesquisa.

Sendo assim, afirmamos que o ideário da sociedade capitalista associado ao sistema de dominação patriarcal são as amarras que impedem uma prática político-pedagógica emancipatória de mulheres/professoras, portanto, responsáveis pela educação no ensino fundamental. Isso revela toda uma estrutura de poder que fundamenta as relações sociais no espaço doméstico e perpassa a sociedade em geral.

Entendemos gênero como uma construção social e histórica que ocorre envolvendo o corpo do homem e da mulher em sua dimensão biológica, em que as relações de sujeição, que deste encontro se definem, devem atentar para interpretações plurais nas mais diversas culturas, classes sociais, religião, raça, idade, etc.

Assim, o que nos autoriza, enquanto mulheres/educadoras, a ensinar, o que ensinar, como ensinar é de grande valor para o combate eficaz de todas as formas possíveis e imaginárias de dominação que nos aprisionam, amordaçam e exigem de nós uma postura de neutralidade.

Sabemos que este posicionamento favorece a alguém e a alguns, pois passamos a omitir, a esconder no muro do silêncio os segredos que podem sufocar e até matar seres que ainda não podem se defender de um poder que se apresenta como absoluto.

2.2 – Ética e violência

Abordamos nesta parte do trabalho a ética e a violência como elementos fundamentais em uma sociedade regida pela lógica do capital, em que a violência cresce e os princípios éticos não são compatíveis com a lógica da acumulação. A escola tem uma relação histórica com a sociedade em que educandos(as) e educadores(as) necessitam de processos educativos e em que o cotidiano dos alunos (as) permite abordar os problemas da vida com um diálogo aberto.

O Estado tem o papel principal na organização da sociedade que se consolida através das suas instituições tais como a família, escola, polícia, igrejas e mídia. Esse controle se dá através do poder de disciplinar mentes e corpos na sociedade, pela ideologia, que muitas vezes, adquire pouca visibilidade na busca do consenso. Esse assujeitamento dos sujeitos sociais é imposto pelos padrões sociais de comportamento que, com a

sociedade industrial, impõe uma visão de mundo para os indivíduos através de normas técnico-científicas, funcionais e utilitárias.

É necessário entender como a formação da consciência individual e coletiva fundamentada na matriz dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – e como lidar com esses temas na sala de aula em que a ética seja o eixo que articule todas as disciplinas e a escola um espaço de construção do conhecimento. É necessário lembrar que a maioria dos (das) alunos (as) convive com a violência nas ruas e em casa, com a facilidade das drogas e em famílias em situação de vulnerabilidade ou ausentes. As inquietações éticas devem atuar nos princípios educacionais, de forma que o desenvolvimento social desarticule o currículo oculto no espaço escolar.

Entendemos que redimensionar a prática profissional implica diretamente na proposição de novas estratégias e mediações vinculadas ao processo sócio-educativo e cultural junto a crianças e adolescentes, considerando o contexto em que vivem com a utilização de uma metodologia participativa que contribua para a construção de uma ética cidadã. Os fenômenos ao serem observados nos dão um nível de complexidade bem maior e essa percepção só poderá avançar na medida em que o conhecimento adquirir o caráter interdisciplinar.

Parafraseando Morin (2003), os sete saberes necessários à educação do futuro não têm nenhum programa educativo, escolar ou universitário. Aliás, não estão concentrados em nenhum nível específico de ensino, mas abordam problemas específicos para cada um desses níveis. Eles dizem respeito aos sete saberes da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Morin (2003, p.106), em seu livro *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, que é uma das fontes de inspiração para os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, apresenta a antropo-ética, propondo uma ética global, que só pode ser atingida e conquistada “com base na consciência de que o humano é ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie humana”. Um aspecto fundamental é que os valores éticos devem ser aprendidos durante a realização das atividades em forma de projetos.

Por se tratar da conduta íntima e coletiva do ser humano, as diferenças de gênero, etnia e classe social precisam ser vivenciadas e a dignidade humana é conquistada através do desenvolvimento da ética solidária e da compreensão mútua. Segundo Morin, o

profissional para ser o agente dessa mudança de enfoque deve ser o(a) professor(a) generalista dos primeiros anos do Ensino Fundamental, por ter uma visão mais ampla da educação.

Conforme orientação dos PCN's e de acordo com a Lei Federal nº 11.274/2006, a questão da violência passa a ser abordada em conteúdos sobre ética e cidadania, em que os princípios dos direitos e deveres de crianças e adolescentes passam a ser discutidos através de atividades dirigidas e são tratados como valores para a vida.

Tratando a questão do conhecimento humano e sua forma disciplinar e compartimentalizada, como ainda é vivenciado nas escolas e as conseqüências da crise do conhecimento no século XX, concluímos que o conhecimento fundamentado nas disciplinas não consegue reunir e organizar a complexidade humana dos saberes.

Muitas das dificuldades de aprendizagem de crianças e adolescentes na escola acontecem porque não são consideradas as diferenças individuais e suas variáveis determinantes. As dificuldades são observadas apenas sob uma visão científica, dividindo os normais dos anormais, os aptos dos inaptos, confirmando uma ideologia de igualdade de oportunidades para todos, o que não ocorre, gerando um exército de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Quer seja pela omissão ou transgressão da família, da sociedade e do Estado temos, neste caso, o fenômeno da violência nas suas mais variadas formas. Conforme, Chauí (2000, p.160) a questão ética tem como centro o problema da violência e os meios para evitá-la:

Diferentes formações sociais e culturais instituíram conjuntos de valores éticos como padrões de conduta, de relações intersubjetivas e interpessoais, de comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social (Chauí, 2000, p.162).

A violência contemporânea ganhou aspectos polifônicos e multifacetados, o que implica na quebra dos direitos fundamentais dos sujeitos individuais e coletivos, adquirindo aspecto complexo. O espaço institucional escolar precisa ter uma estrutura capaz de contribuir para a formação da criança e do adolescente, no sentido de torná-los capazes de suportar suas próprias frustrações e necessidades.

Vivemos numa sociedade de classes, onde a democracia permite a ascensão social condicionada por desigualdades sociais e desigualdades pessoais. Isso explica os diferentes processos de aprendizagem e permite que se coloque a culpa nas crianças e em suas

famílias, quando não se consegue ascensão no processo de aprendizagem. Temos, por consequência, teorias educacionais que afirmam essa limitação e defendem a igualdade e o acesso à educação como oportunidade de todos.

Patto (1996), questiona as pesquisas que incorporam essas limitações em suas concepções referentes à escola e ao seu papel social. Tais pesquisas confirmam junto aos educadores a propriedade da visão preconceituosa sobre as crianças pobres e suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e para a sociedade em que vivem com olhos mais críticos.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. (PATTO, 1996, p. 50).

A partir da visão de inadequação e do direito de oportunidades, criam-se estereótipos quanto a gênero, etnia, classes sociais e geração. Dessa interpretação, derivam as regras de conduta e de seleção, desconsiderando-se as diferenças culturais e o universo vivido de crianças e adolescentes.

A violência sexual contra crianças e adolescentes tem origem nas relações desiguais de poder entre os personagens do crime. Dominações de gênero, classe social e faixa etária, sob o ponto de vista histórico e cultural, contribuem para a manifestação de abusadores e exploradores que se aproveitam da fragilidade da vítima e de sua incapacidade de resistir aos ataques. A eventual revelação do crime poderia representar o desmoronamento da família, portanto, o silenciamento torna-se um caminho mais aceitável no contexto sócio-familiar, criando-se os códigos do silêncio. O não dito, o velado se apresenta no comportamento e nas ações, no cotidiano escolar e, por muitas vezes, a violência passa despercebida dos nossos sentidos, pois os profissionais (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos) nem sempre estão atentos e com um olhar instruído para perceber a realidade. Como identificar alguma das modalidades de violência, entendendo esse fenômeno no contexto educacional?

CAPÍTULO III

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

3.1 - Educação e violência infanto-juvenil

As raízes da violência na sociedade brasileira têm manifestações multifacetadas e podem ser percebidas em espaços públicos e privados, no campo da educação, da família e na Legislação Brasileira, refletindo o pensamento social, político e econômico de diferentes momentos históricos. Este trabalho tem a pretensão de entender as diversas violências que sofrem crianças e adolescentes colocadas em situação de risco pessoal e social por ação ou omissão da família, da sociedade e do Estado.

A sociedade e o Estado brasileiro têm na sua formação histórica, econômica, política e social as marcas do caráter diversificado do capitalismo no mundo. O Brasil, na condição de colônia de Portugal, quando de sua descoberta, em 1500, é submetido pela coroa portuguesa a um processo de exportação de matérias primas para os grandes centros comerciais, abastecendo o mercado crescente das metrópoles capitalistas. Naquele momento, a Europa se encontrava em processo de industrialização, enquanto os nossos índios não tinham o conhecimento dos metais. Sendo o país rico em Pau-Brasil e outras culturas agrícolas, os portugueses utilizavam-se da mão-de-obra escravizada, gerando assim as condições necessárias para a acumulação primitiva do capital. Portugal comercializava nossos produtos com a França e Inglaterra, abastecendo o mercado com matéria-prima e os recursos dessa negociação iam direto para os cofres da coroa portuguesa.

A educação no Brasil em seu período colonial era responsabilidade da igreja, sob a coordenação da ordem religiosa Companhia de Jesus – fundada por Inácio de Loyola. Os padres jesuítas eram responsáveis pela educação, atuando em dois aspectos: na formação burguesa dos dirigentes e na formação catequética das populações indígenas e dos colonos vindos de Portugal.

Existem vários estudos dentre eles o de Azevedo e Guerra (2001) que levantam questões acerca das possíveis relações entre violência física e disciplinamento corporal infanto-juvenil. Há registros de práticas de educação violenta de crianças e adolescentes desde o Brasil Colônia nos séculos XVI-XVII, tendo a educação dos jesuítas como base a

disciplina física, moral e espiritual. Anchieta (apud AZEVEDO; GUERRA, 2001) relata a pedagogia do amor correccional que é um amor feito de ordem, castigos e ameaças com gosto de sangue. Dizia ele: “A muita fartura e abastança de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder (...) amar é amar como Deus ensinava: é castigar e dar trabalhos nesta vida, porque vícios e pecados pedem açoites e castigos”.

Essa pedagogia do amor correccional está ligada ao que chamamos de pedagogia tradicional, que é a pedagogia da submissão da criança ao adulto. Nessa perspectiva, ao educar a criança a partir de regras e disciplinas é que transformamos o seu caráter.

Não é por acaso que a pedagogia tradicional, assume outras características no conjunto das relações sociais e culturais na família brasileira, passando para uma pedagogia despótica, porque o disciplinamento é assumido como comportamento natural *pai-patrão*, onde todos os membros da família estão ligados por uma ordem natural ao senhor absoluto. Mulheres, velhos, crianças, adolescentes, empregados, todos dependem dele para sobreviver.

O Brasil se desenvolveu como um país agrário com grandes latifúndios voltados para a exportação dos seus produtos. Nesse contexto, existe uma relação muito complexa entre o público e o privado no processo de formação da sociedade e do Estado brasileiro.

Quando digo que casa e rua são categorias sociológicas para os brasileiros estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mais acima de tudo entidades morais, esferas de ação social [...]. (MATA, 1997, p.15).

Compreender a casa e a rua como sistemas, na perspectiva da sociedade brasileira, é entendermos muitos fatos que partiram das casas de poderio feudal para a vida na comunidade, e de fatos que tinham elementos das ruas sendo assimilados pelo comportamento das famílias em suas casas.

Na sociedade brasileira a casa e a rua são tratadas de forma antagônica e não se percebe muitas vezes a dinâmica de inter-relações em constante desenvolvimento. Existe uma certa dificuldade em estabelecer as interfaces entre a casa, a rua e o espaço escolar porque os espaços e os tempos são entendidos como separados, distantes e até antagônicos.

O eixo da vida pública é construído a partir do eixo da casa, sendo esta uma das características assumidas pelo discurso populista no Brasil, o qual é fundamentado pela necessidade histórica da nação ter seus heróis. É o caráter nacionalista que vem em defesa

do Estado e da nação. A casa e a rua são entendidas a partir da sociedade relacional, isto é o que nos propõe Mata (1997) e, em cada espaço desses existe um código próprio para que possa firmar a relação entre as pessoas.

Assim, a casa anuncia o mundo privado, particular e a rua o lugar aberto, público mais ligado ao mundo jurídico e às normas do mercado. Tanto num caso como no outro a sociedade está alicerçada numa estrutura patriarcal, conforme os três tipos de dominação concebidos por Weber e já referidos anteriormente. No caso de crianças e adolescentes, toda regra se fundamenta na obediência em relação aos adultos: pais, mestres e, no caso da pedagogia familiar, a obediência está fundamentada no quarto mandamento “Honrarás pai e mãe”.

Nesse contexto definem-se os limites entre a casa e a rua, a casa enquanto espaço privado e a rua enquanto espaço público. Para Rosemberg (1995, p.233), a rua colonial era um lugar reservado aos homens vagabundos, capoeiras, ciganos, ladrões, quadrilheiros, prostitutas, mendigos, pedintes e negros. A rua não era espaço para mulheres brancas e crianças brancas.

Para Craveiro Costa (1983), saber ler e escrever era privilégio de poucos. As escolas públicas no Brasil eram extremamente precárias funcionavam em prédios adaptados e, muitas vezes, na residência do professor. As classes eram compostas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento e em número excessivo, sendo as turmas atendidas apenas por um professor, em geral não habilitado, para ministrar as aulas. O currículo adotado não ia além das primeiras letras, noções de gramática portuguesa, um pouco de aritmética, além de aulas avulsas de Francês e Latim.

A construção da sociedade brasileira é baseada num modelo patriarcal, escravocrata, na qual as relações de medo, violência e dominação perpassam todos os estratos sociais. Complementarmente, a educação no Brasil se desenvolve a partir de um modelo adultocêntrico e sexista, delimitando, assim, as relações com assimetria de poder, quer seja no espaço privado, quer seja no espaço público.

3.2 – A Sociedade patriarcal brasileira, a educação e o ensino nas constituições: entre o público e o privado

A educação brasileira, já na sua primeira Constituição em 1823, no período monárquico, era situada como direito de todos, dando conotação à educação como bem

público. Este estudo, para compreender como vem se efetivando a educação no Brasil, parte do debate sobre a educação como bem público, em contraponto a uma educação privada, voltada a preparar a elite brasileira para assumir o poder. Embora a constituição de 1824 tenha instituído o ensino primário como obrigatório e gratuito, as leis parecem ter tido poucos efeitos práticos neste sentido.

O pensamento dos educadores portugueses que entre os séculos XVI e XIX, decidiram sobre a educação no Brasil, explicitava preocupações com a formação educacional de uma classe que construiria o país nos moldes do Estado-nação proposto pelos países com um estágio de civilização mais avançada, haja vista que o colonizador português era considerado inferior aos demais povos europeus.

Uma das preocupações da primeira Constituição era com a criação da universidade brasileira e a definição de quais seriam as províncias capazes de receber estes centros de ensino, atendendo assim às elites brasileiras que realizavam seus estudos na França, Portugal e Inglaterra. A educação básica para as classes populares não obteve destaque nos projetos apresentados pelos constituintes notáveis da época que foram convocados para elaborar uma proposta de promoção da educação para toda a mocidade do país.

As propostas elaboradas não chegaram a ser votadas, visto que a Assembléia Constituinte foi dissolvida por D. Pedro I, pelo Decreto de 12 de novembro de 1823, sendo a dissolução da constituinte uma vitória dos realistas e uma derrota das idéias liberais.

Dessa forma, continuava inalterada a situação anterior, ou seja, a grande massa, a população comum continuava analfabeta. A luta pelo estrelato de alguns constituintes e o desejo de premiação pelo Imperador sufocaram os anseios estabelecidos de um ensino público, colocando-o como direito individual, em que cada família deveria estabelecer as condições de que tipo de educação os seus filhos deveriam receber. Em 15 de outubro de 1827 é aprovada no Brasil a lei das Escolas de Primeiras Letras, mas o sistema de instrução pública não foi implantado em todas as regiões como estava na lei.

A escola é entendida como extensão da família e o Estado não assumiria, como competência total da União, o ensino elementar, mas o colocava como competência das províncias.

Na constituição de 1824, a educação é reconhecida como um bem público, e com o fim do período monárquico e início da República dá-se a separação entre a Igreja e o

Estado. Com a Constituição republicana de 1891, retira-se do texto constitucional a gratuidade do ensino. O ensino elementar é tratado como um direito básico, cabendo à União o controle, a regulação das ações dos estados e municípios que passaram a ter a responsabilidade pela instrução pública.

Existia à época um sistema de ensino, que vinha mantendo-se desde o Império, portanto, a educação para a classe dominante era composta de escolas secundárias, acadêmicas e superiores, enquanto que a educação do povo era composta pela escola primária e a escola profissional. Essa dualidade posta na realidade brasileira é fruto da sua organização social.

Por sua vez, o ensino secundário era ainda mais restrito: destinava-se exclusivamente aos meninos. Além disso, no Rio de Janeiro, enquanto os filhos da elite tinham acesso ao Colégio Dom Pedro II, escola pública de melhor qualidade da época, os jovens de classe média freqüentavam escolas particulares ou seminários.

As crianças bastardas eram colocadas nas rodas, para serem cuidadas por instituições religiosas. Os orfanatos eram uma saída para as crianças abandonadas ou rejeitadas. As crianças eram submetidas a severos castigos para disciplinar os instintos. O pai era o senhor absoluto de uma família composta de pessoas vinculadas a ele pela autoridade.

São essas famílias patriarcais que determinam o jeito de viver e de produzir. Elas compõem as oligarquias nacionais. Para Castells (1999), o patriarcalismo caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e os filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo, à política, à legislação e à cultura.

A República recebeu do Império uma nação analfabeta e sem educação profissional, incapaz de enfrentar os desafios da divisão social do trabalho e da modernização. A forma como a educação era ofertada à população brasileira até a década de 20, não correspondia às suas reais necessidades. Com o aumento de contingente urbano nas principais capitais do país (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Recife, dentre outras), prepara-se a população para a indústria, enquanto que a área rural fica restrita a um modelo econômico agrário-exportador. Verifica-se nesse momento histórico, como a escola assume um novo

papel nesse jogo de interesses em que o ensino público passa a ser valorizado para preparar a mão-de-obra para esses centros urbanos em desenvolvimento.

Em 1934, a Constituição instituiu a educação como direito de todos, refletindo os interesses contraditórios dos diversos grupos representados na Assembléia Constituinte. Registra-se, então, um avanço na legislação no que diz respeito à educação que passa a ser tratada como direito público, havendo uma vinculação de impostos, visando a sua manutenção. Porém o debate permanece sob o argumento que a educação é também um direito de família, pois cada um pode escolher a educação que melhor lhe convém para a formação dos filhos, o que se fundamenta no seguinte discurso: todos devem ter acesso à educação pública de 1ª a 4ª série do ensino básico, com frequência escolar obrigatória, porém cabe à família escolher a escola pública ou privada para o ensino regular dos filhos, cabendo ao Estado fornecer, em casos de pobreza, bolsas como ação supletiva.

Identificamos a família, o Estado e a educação numa correlação de forças constante, em que o direito à educação pública é convertido em direito individual. Dessa forma, as populações das classes dominadas são levadas a um ensino pouco valorizado. A possibilidade de uma formação de melhor qualidade fica com as escolas particulares, em que o ensino é pago e subsidiado com recursos subdivididos com a escola pública, gerando assim maior disparidade social e dificuldade de continuidade dos estudos.

Verificamos que o princípio do direito à educação fica comprometido na medida em que o direito constitucional não se deu de forma plena em todos os níveis de ensino, gerando uma maior distância entre o ensino básico, o ensino secundário e um abismo para o ensino superior.

A República acrescentou, no plano do reconhecimento público formal, a exigência de um ensino para o povo, elementar e profissional, separados do ensino de formação cultural das elites: aquele, um ensino público provincial; este de caráter privado ensino médio e superior. (ROCHA, in FAVERO, 2001, p.119).

Todos os problemas sociais decorrentes da industrialização brasileira eram explicados numa visão positivista e cada pessoa ou instituição era compreendida como um organismo vivo num processo funcional. O indivíduo deveria se adequar ao meio em que vivesse e contribuir com o processo de aprendizagem.

Essa visão positivista-funcionalista fundamenta a escola tradicional, em que o aluno é considerado com uma tábula rasa, um papel em branco que vai à escola para receber todo

o conhecimento, que se inicia com o processo de letramento. A educação neste período é pensada dentro dos princípios filosóficos positivistas da ordem e do controle social. A Constituição de 1946 retoma o debate sobre a relação entre Estado e família.

O texto constitucional preconizava que, para os filhos cujos pais pudessem bancar seus estudos, seria dada a possibilidade de escolherem o tipo de educação que os filhos deveriam ter. As discussões ficaram no âmbito das diferentes responsabilidades da União, estados e municípios quanto à administração pública para educação.

O debate em 1946 sobre público e o privado, estabeleceu-se em meio à discussão sobre a relação Estado-Igreja e suas implicações na educação. O destaque vai para a criação da Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 4.024/61, como reflexo da Constituição de 1946.

Após a Segunda Guerra Mundial, com o fim da era Vargas no poder, surge no país o que podemos chamar de experiência democrática de 1956 a 1961. Ainda que em meio a práticas populistas, com Juscelino Kubitschek, surgem os movimentos sociais, sindicais e acadêmicos que lutam por uma escola pública que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Os movimentos sociais surgem no Brasil em meio a grandes diferenças regionais. Enquanto no Nordeste, sua população vivia de forma miserável, castigada pelas secas periódicas, a Região Sudeste se industrializava. Nas cidades brasileiras, temos a luta de classes. De um lado a burguesia industrial, do outro lado o proletariado urbano vivendo em condições subumanas.

A escola pública reproduz todo um conhecimento vindo das classes dirigentes gerando a culpabilização da classe trabalhadora em chegar, ao acesso a educação, pois, todo o aprendizado está ligado política e ideologicamente aos princípios estabelecidos de forma a reproduzir valores da classe dirigente. O conhecimento produzido pela classe trabalhadora é sempre relegado a segundo plano.

Os movimentos sociais provocaram o engajamento em lutas pela mudança na qualidade de vida e para assegurar direitos ao longo de sua trajetória histórica, a população passou a reivindicar do poder público os direitos assegurados em lei quanto à oportunidade de escolarização. Portanto, com os movimentos sociais de base tivemos o fortalecimento das reivindicações por um ensino público, gratuito e de qualidade, com a participação de pedagogos, educadores sociais e agentes de pastorais.

Em 1964, com o golpe militar, as forças sociais organizadas foram obrigadas a recuarem, o que as obrigou a mudarem suas estratégias de luta. O regime militar passou a usar a educação para disseminar sua ideologia, permanecendo no poder por mais de vinte anos. A censura foi utilizada como forma de controlar toda e qualquer ação que pudesse ser contra esse governo ditatorial. A sociedade ficou amordaçada durante o regime militar e a educação foi submetida ao controle estatal.

O sistema educacional passou a atuar visando o enquadramento conforme o processo de coerção imposto pelo regime militar a estudantes e operários. Através da cultura e da informação, privilegiou-se nesse período a classe média brasileira, assegurando-lhe o acesso à universidade. Adotou-se a estratégia de colocar a educação como prioridade para a mobilidade social. Com essas medidas, agravava-se a crise do modelo educacional, produzindo uma maior distância entre o ensino básico e o ensino médio. Criva-se, também, um abismo para o acesso ao ensino superior no país.

Todo sistema de ensino passou a ser controlado pelo regime militar, desmontando os avanços e as conquistas que as forças democráticas e populares haviam conseguido antes do golpe militar de abril de 1964. Para dar sustentabilidade ao regime militar e construir um arcabouço teórico – ideológico foi elaborado um plano estratégico que se configurava através dos acordos MEC – USAID.

O sistema educacional que emerge da autocracia burguesa começou com a reforma no sistema universitário para depois modelar os níveis de ensino elementar e básico, o que se deu efetivamente através da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, Lei nº 5.540/1968. O resultado desse modelo autocrático burguês foi o investimento no ensino superior e a aceleração dos processos de privatização do ensino, enquanto que para as classes menos favorecidas, ampliava-se a dificuldade de acesso à educação em todos os seus níveis. Assim, a educação estava voltada para respaldar os processos de concentração de renda, uma visão de que era necessário fazer o “*bolo crescer*” para reparti-lo depois.

Devido ao agravamento da situação de marginalização de crianças e adolescentes, em 1976, instalou-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados, a CPI do Menor Abandonado. A partir de 1978, registra-se a retomada das atividades dos movimentos operários, especificamente no A.B.C.D. paulista. Nesse momento histórico,

temos o Novo Código de Menores, Lei nº 6.697/1979 que reforça a visão social do menor abandonado como marginal que deve ser encaminhado às FEBEM's.

Nos anos 80, com o agravamento da crise econômica mundial, o reordenamento do capital internacional e a falência do Estado de bem-estar-social, aprofunda-se a crise da proteção assistencial à criança e ao adolescente. Registram-se assassinatos de meninos (as) “de” rua em todo o país. A sociedade civil passa a se organizar em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, exigindo um posicionamento da sociedade como um todo e das autoridades competentes, em particular, no sentido de acabar com essas práticas.

Inicia-se a luta para acabar com o modelo de atendimento institucionalizado praticado pelas FEBEM's e, para isso contribuem a crise e a exaustão deste modelo segundo o qual os menores eram uma ameaça para a sociedade e uma questão de segurança nacional.

A constituição de 1988 ficou conhecida como a Constituição Cidadã pelo conjunto de direitos sociais que definiu, enquanto documento máximo da nação. Tavares (2003) faz uma reflexão sobre o significado do processo constituinte e os direitos garantidos no âmbito da política educacional. Nesse período foi proposto um projeto para a educação brasileira resultante da mobilização da sociedade civil e de entidades influentes na educação do País.

Desde o início do processo constituinte delineavam-se algumas divergências referentes à definição de educação, os deveres do Estado com o ensino, os critérios de distribuição de recursos públicos, os princípios de organização da Universidade, dentre outros pontos. Mas a polêmica maior se daria com respeito à utilização dos recursos públicos, exclusivamente nas escolas públicas versus verba pública também para o setor privado (TAVARES, 2003, p.16).

A partir dessa Constituição, surge o debate sobre a reestruturação do sistema educacional quer sob a ótica do capital, quer sob a ótica do trabalhador. A educação passa a ser considerada como um serviço público mesmo quando oferecida e viabilizada por escolas confessionais comunitárias, ou entidades de ensino particular. Os interesses que perpassam todo o processo educacional demonstram a luta das classes empobrecidas em busca do acesso ao ensino em todos os níveis.

O Estado brasileiro estava fundamentado na doutrina *Keynesiana* que estruturou o chamado *welfare state* no período pós Segunda Guerra Mundial. Esse modelo capitalista entra em crise, o que somado à questão do Leste Europeu nos anos 80, acaba por abrir o caminho para as emergentes teses neoliberais de desmonte do Estado, enquanto instância

mediadora da universalização dos direitos e da cidadania. Essa ideologia instaura-se na sociedade brasileira com o governo Collor. As conseqüências dessa política se expressam com o acirramento das desigualdades sociais, o encolhimento dos direitos, o aprofundamento dos níveis de pobreza e exclusão social e o aumento da violência. De uma forma mais ampla, com o agravamento das questões sociais.

Na era Collor, temos a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8.069/90, segundo a qual a criança e o adolescente são credores de proteção especial devido à sua condição peculiar de estar em desenvolvimento. Essa nova visão que o paradigma jurídico estabeleceu, possibilitava rebater a visão de infância e juventude que reduzia a problemática da criança e do adolescente brasileiros a uma questão pessoal e/ou familiar.

Nos anos 90, estão formadas diversas frentes de luta e os movimentos sociais envolvem-se na defesa dos direitos fundamentais. Os movimentos sociais do final do Século XX e início do XXI, com o encolhimento do Estado no mundo, passam a lutar, em particular na América Latina, contra a violência, a pobreza, a discriminação e a exclusão, buscando possíveis projetos alternativos de democracia.

Esses movimentos passam a usar a estratégia de produzir suas agendas com discussões de políticas públicas, visando a expansão das fronteiras da política institucional. As lutas sociais são arena crucial do entrelaçamento entre a cultura e a política e possibilitam a luta contínua contra os projetos dominantes de repressão dos atores sociais que se organizam coletivamente em torno da construção de um projeto democrático de sociedade.

Em síntese, pode-se concluir que a natureza e a abrangência dos sistemas educacionais, em cada formação social concreta do mundo contemporâneo, decorrem do embate entre as várias propostas educacionais e da disputa pela hegemonia do Estado e da sociedade civil, num determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, a partir do momento em que a ciência e a tecnologia foram constituindo-se em elementos fundamentais no capitalismo em sua fase monopolista.

Para as massas, o Estado neoliberal prioriza o aumento do patamar mínimo de escolaridade da força de trabalho desqualificada, através da universalização da escolarização fundamental, direcionando seus componentes curriculares à conformação técnico-política das novas gerações de trabalhadores aos

requerimentos do empresariado nacional. Sob o rótulo de educação profissional, o Estado neoliberal, implementa direta ou indiretamente, através dos seus sócios históricos, políticas de requalificação da parcela da força de trabalho já engajada no mercado de trabalho e se responsabiliza, também, numa perspectiva empresarial, pela coordenação das políticas de formação de um novo exército industrial de reserva, ajustado aos requisitos da organização pós-fordista do trabalho e da sociedade. (NEVES, 2000, p.30).

A escola tradicional, herdeira da tradição e dos costumes, preocupa-se em repassar conhecimentos. No entanto, crianças e adolescentes, em processo de aprendizagem, em condições peculiares de desenvolvimento biopsicosocial (Lei 8.069/90 ECA) necessitam de uma escola que responda às suas principais questões no aspecto do desenvolvimento enquanto seres humanos, atentando para uma formação integrada e integral.

Segundo princípios da política de atendimento da criança e do adolescente, a partir dos anos 90, estes são sujeitos de direito, credores de proteção especial e, devido à sua condição peculiar - em desenvolvimento - devem ser prioridade absoluta nos processos de definição de uma política, quer na área de educação, quer na saúde ou na assistência social, tendo assegurado todos estes direitos como está previsto no artigo 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, em absoluta prioridade a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A escola, na relação formal com a criança e o adolescente, trata-os de forma isolada de seu contexto, desconsiderando-os enquanto sujeitos de direito. A escola está na maioria das vezes com o seu conhecimento formal, disciplinador, descolado de toda origem, identidade e contexto de onde vêm seus estudantes. É nesse momento, que deveriam ser observadas as motivações que implicam nos comportamentos apresentados por crianças e adolescentes em sala de aula e no contexto escolar como um todo.

No conjunto de problemas que afetam a infância brasileira, temos o fenômeno da violência que se registra no cotidiano de crianças e adolescentes como resultado dos diversos tipos de violência que ocorrem nas ruas e no dia-a-dia das pessoas.

A violência sexual doméstica começou a ser questão pública enfrentada enquanto problema social a partir dos anos 90, revelando que o espaço sociofamiliar tinha problemas para garantir um ambiente protetor para um desenvolvimento integral e integrado a crianças e adolescentes. Estes refletem, através de seu comportamento, e das mais variadas formas,

as expressões da violência em que se acham envolvidos. Entretanto, ao chegarem no espaço escolar seus traumas e dramas pessoais, recebem pouca, ou nenhuma atenção. Sabemos que, em vista disso, crianças e adolescentes apresentam, muitas vezes, uma alteração significativa no seu desenvolvimento comportamental, no processo de aprendizagem e de relacionamento social.

Para Andrade (1998), a dificuldade de aprendizagem é colocada no sofrimento de ter que ir à escola aos oito anos, cursando a 1ª série do ensino fundamental e a professora não perceber o processo de abuso sexual de uma criança e exemplifica: “minha professora” era ruim e costumava ser indiferente comigo. Ela só gostava de crianças inteligentes. Como eu não era uma delas, ela me maltratava (ANDRADE, 1998, p.28).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), contém propostas de mudanças significativas, considerando as necessidades urgentes impostas pelo mundo capitalista moderno, o que significa repensar o ato de ensinar, refletindo na postura do professor frente ao aluno, aos demais colegas, bem com as formas de transmissão do conhecimento. A LDB demorou oito anos para ser sancionada e recebeu críticas de intelectuais. A proposta original dos educadores nacionais foi severamente combatida, visto não ser compatível com a ideologia e as políticas de ajuste neoliberal.

A produção desta LDB é minimalista, segundo Saviani (1998), em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização “compatível com o Estado mínimo”. Assim, a partir dos anos 90, registra-se a presença dos organismos internacionais, participando da definição dos rumos da educação brasileira.

O ensino dos temas transversais aparece a partir da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais como eixos norteadores da organização do currículo para o ensino de 1ª a 8ª do ensino fundamental. A escola tem o desafio de encontrar caminhos capazes de, ao mesmo tempo em que proporciona a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, promover o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos sujeitos.

Associar a questão da construção de um conhecimento interdisciplinar às temáticas da violência doméstica e sexual trazidas para a escola por crianças e adolescentes apresenta-se como uma possibilidade de perceber os diversos tipos de violência que acontecem de forma silenciosa no interior da vida em família, independente da classe social ou função que os indivíduos ocupam na sociedade.

No entanto, ao mesmo tempo em que se orienta a inclusão de temas transversais nas escolas, registra-se dentro do papel de Estado regulador neoliberal, a realização de avaliações as quais limitam o papel da escola a ensinar a ler, escrever e fazer contas. No Brasil, foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) o Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB. Em consequência das transformações econômicas e sociais, as políticas educacionais passaram a dar mais atenção à eficiência do funcionamento de suas instituições escolares, visando garantir resultados eficientes, valorizando-se a análise da administração escolar, as mensurações de ganhos de aprendizagem e de eficácia dos currículos, com o domínio de competências e habilidades cognitivas.

Nos anos 90, registra-se no Brasil o aprofundamento das mudanças iniciadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Registra-se um esforço no sentido de democratizar a administração pública, com ênfase na educação e na participação da comunidade escolar, sendo a eleição para diretores das escolas uma grande conquista desse período, ao lado da preocupação em garantir o acesso à escola e a continuidade da vida escolar dos alunos.

Na sociedade brasileira, para compreender a trajetória histórica da relação entre o público e o privado necessita-se de fundamentação sociológica e conhecimento sobre os paradigmas que envolvem a casa e a rua. Os interesses entre o ensino público e o privado que caracterizam o povo brasileiro, e em especial a questão da universalização do direito ao ensino público e gratuito, independentemente de classe social, devem ser postos em questão.

A violência contra crianças e adolescentes integra, a partir dos anos 90, a pauta na agenda nacional relativa aos direitos humanos. Consideramos isso como um importante avanço. Mantém-se, entretanto, a necessidade de permanente mobilização para o processo de proteção a crianças e adolescentes, como prioridade absoluta em quaisquer das políticas públicas ante a constatação de que ainda há muitas crianças que não estão na escola e de que seus direitos estão sendo violados desde o espaço sociofamiliar.

CAPÍTULO IV

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DO CURRÍCULO: GÊNERO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

4.1 - Currículo, gênero e violência na escola

Esta dissertação tem como ponto de partida uma pesquisa realizada em uma escola pública estadual situada no município de Maceió, que atende a crianças e adolescentes, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. A escola trabalha com uma dinâmica fundamentada em uma matriz curricular configurada através das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

A diretriz dessa matriz curricular visa propor o letramento, o desenvolvimento cognitivo para o raciocínio lógico e as habilidades necessárias ao convívio sociocultural e está subsidiada por uma perspectiva construtivista, cujo direcionamento advém do Ministério da Educação, chegando ao ambiente escolar através da política de Formação de Professores para o Ensino Básico. O material pedagógico utilizado visa ampliar horizontes culturais e difundir um repertório de conhecimentos pedagógicos e assim superar possíveis fragilidades do processo formativo.

Nas décadas de 80 e 90, o governo brasileiro, orientado pela lógica neoliberal, investiu e incentivou a formação de professores, buscando superar as condições em que o nível de escolaridade estava inferior ao esperado e enfrentava problemas como: 32 milhões de analfabetos, segundo dados da Fundação Getúlio Vargas, evasão e repetência escolar, abandono da escola, entrada precoce no trabalho, mão-de-obra não qualificada ou outros problemas apontados pela Campanha da Fraternidade de 1998, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Essas questões têm afetado a categoria dos profissionais da educação, pois a responsabilização pela falência da educação no país tem sido atribuída à “má” formação desses profissionais.

O Estado brasileiro reformulou sua política com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.3094, de 20 de dezembro de 1996. Com a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional a nível técnico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Formação de

Professores para a Educação Básica, coloca-se a Educação como um dos elementos fundamentais ao desenvolvimento da Nação associando-a às demais políticas sociais.

Conforme a argumentação de Cavalcante (2005), as reformas educacionais, que se dizem em busca da educação de qualidade, são formas estratégicas da política educacional ser implementada. Anunciam-se propósitos louváveis existindo, entretanto, a necessidade de um discurso que convença os profissionais envolvidos com a educação, ou seja, de um discurso fundamentado no desenvolvimento de qualidade e competência. Entende que o discurso da qualidade, o discurso das competências alinha-se ao discurso da reestruturação produtiva. Nesse caso, entretanto, não há ressignificação; há uma retomada do conceito utilizado no tecnicismo dos anos 60 e atualizado na perspectiva da ideologia do mercado globalizado para quem o capitalismo é o único horizonte possível. A educação baseada nessa concepção deve trabalhar no sentido de adaptação dos indivíduos a essa estrutura social.

Entendemos que o papel do(a) professor(a) e de toda a comunidade escolar é de estabelecer através do Projeto Pedagógico quais são as competências da escola, desenvolvendo sua prática a partir do currículo e revelando a função social através das práticas educativas no cotidiano e articulando-as às demandas que lhe são postas pela realidade social.

Villar (s.d, p.15), ao analisar práticas educativas e pedagógico-didáticas aponta para duas funções da escola: a primeira função é de socialização dos sujeitos à luz de valores culturais histórica e socialmente determinados e a segunda função é a concretização de um projeto cultural. Assim, os conteúdos refletem valores e forças de práticas educativas e posições nunca neutras, mesmo quando silenciam diante da realidade.

Entende Villar(s.d) que a escola é a instituição capaz de contribuir para que os alunos apreendam uma determinada cultura que é socialmente significativa através da mobilização crítica de um conjunto de teorias disponíveis. Nesse processo, as disciplinas e os conhecimentos se relacionam e se comunicam.

A questão da violência doméstica e do abuso sexual perpetrados contra crianças e adolescentes constitui-se uma temática transversal de entendimento complexo, pois envolve questões intergeracionais, relações interétnicas, gênero e classe social. Por isso, para o combate efetivo desse tipo de violação de direitos, faz-se necessário entender o conjunto de

forças e papéis sociais disponíveis no jogo das relações socioculturais e que estratégias podem ser utilizadas pelos profissionais que lidam com a população infanto-juvenil.

A imposição de papéis sociais dá-se através de processos objetivos e subjetivos, pelo modo que fomos socializados (as), de como os valores masculinos e femininos foram defendidos e valorizados no cotidiano. Sabemos que a supremacia do valor masculino gera uma forma de sexismo, ou seja, a dominação cultural de um sexo sobre o outro.

Nascer, conforme o sexo masculino ou feminino é, geralmente, enfrentar um mundo em que está tudo determinado; é entender que a cultura seria uma espécie de biologia cultural. As meninas são socializadas para a maternidade desde cedo. Por isso, as coisas não mudam facilmente. Não é possível mudar uma cultura que está imbricada em cada pessoa apenas em alguns encontros, palestras ou simplesmente por força de leis. A educação baseada na questão de gênero é algo complexo, pois o comportamento fundamenta esses valores internos e externos da cultura e do sistema econômico e político vigente.

O relacionamento entre homens e mulheres necessita de um novo pacto sócio-cultural. A internalização dos comportamentos das figuras maternas e paternas vem se dando no Brasil, a partir do princípio patriarcal – o pai como princípio organizador da sociedade.

Ora, se o masculino é visto como o princípio organizador da sociedade, a relação de gênero toca em uma rede complexa, composta por hierarquias. As mulheres continuam a reproduzir, através da educação e por jogos infantis, a mesma organização da sociedade, com papéis pré-estabelecidos, fortalecendo estereótipos.

Este trabalho tem como uma de suas preocupações a compreensão sobre gênero e como esta compreensão define a lógica que envolve costumes e tradições em que o interdito do incesto e os casos de violência sexual atravessam o equilíbrio das violências cotidianas. Fronteiras invisíveis mobilizam profissionais a pensar que o currículo é capaz de colocar as questões de gênero e sexualidade a partir de temas transversais na prática docente, no ensino fundamental. Tal propósito envolve uma reeducação, pois esses(as) profissionais trazem no próprio corpo sua história escrita e inscrita, as marcas e o jeito pelo qual foram socializados(as) numa luta que pode durar até gerações, mas que é urgente continuar avançando para práticas além de uma linguagem machista. Nesse sentido, a

socialização masculina e a socialização feminina acentuam os modelos sociais e os reproduzem através da família e da escola.

É indispensável que nos currículos educacionais, nas salas de aula e nos vários espaços da sociedade se combatam os estereótipos e as discriminações com a ampliação dos direitos humanos e de cidadania particularmente no combate à violência, à discriminação racial, geracional e de orientação sexual.

Esse cuidado em respeitar a história pessoal e a história dos diferentes grupos e em denunciar as violências escondidas torna-se uma necessidade na educação não-discriminatória. O desafio está em mobilizar os (as) docentes em função dessa perspectiva. Quando acontece o desvelamento de uma situação de abuso sexual existem dois momentos: a revelação e a notificação.

Num primeiro momento a revelação é privada: a vítima ou outra pessoa que suspeita ou sabe que o abuso ocorre conta o que ocorre a alguém que ela julga que pode fazer algo em relação à situação revelada e de quem espera ajuda e ações [...]. O segundo momento é a notificação, ou seja, é a etapa da revelação pública da situação, que se concretiza no relato e registro da mesma em qualquer instituição governamental ou não-governamental. (FALEIROS, 2001, p.29).

A repercussão de situações de violência doméstica e do abuso sexual na escola é pontual, mas pode perpassar a visão das políticas setoriais e das práticas profissionais com reticências psicológicas⁵. O surgimento dessa problemática na escola, como um sintoma nos seus mais variados níveis, interfere no processo de ensino e aprendizagem.

O espaço escolar tem fórum privilegiado para o debate e o combate da questão da violência contra a criança e o adolescente. A escola, a partir dos anos 90, percebe essa criança e o adolescente como um sujeito de direito, favorecendo o seu desenvolvimento biopsicosocioeducacional, além de assumir o compromisso ético e legal de notificar às autoridades competentes os casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos, abuso e exploração sexual. Porém, quando detectada a violência no espaço familiar, os profissionais não sabem como agir, ou seja, quais mecanismos de atuação devem ser utilizados.

O desafio posto advém da relação escola e sociedade e necessita de uma abordagem interativa e interdisciplinar que considere que crianças e adolescentes devem ter acesso às

⁵ Reticências psicológicas são manifestações de sentimento de ódio, vingança, raiva, pena, incômodo, mal-estar ou atitudes de indiferença, descrença e ambivalência. Em geral nos levam a “fugir do caso”. Estas reações são frutos de resistências pessoais ao tratar a violência doméstica ou podem ser limitações para atender esse tipo de caso (AZEVEDO, 1998).

informações sendo capazes de ter voz, possibilidade de comunicação e a quem confiar a sua situação.

Tal proposta curricular pode ser implementada no sistema escolar através de temas transversais em que esses conteúdos organizadores do currículo não sejam ações estanques na escola onde educação, saúde reprodutiva e direitos das crianças e dos adolescentes sejam tratados de forma articulada para as questões de gênero, etnia e economia doméstica. Esses temas precisam fazer parte, de forma efetiva, do projeto educativo da escola.

Essa articulação possibilitaria aos profissionais da educação um novo olhar, voltado para um conhecimento capaz de lidar com as diferenças, com um novo jeito de respeitar as múltiplas explicações sobre sexualidade, gênero, relações interpessoais, a partir de suas vivências pessoais, com a visão em que o desenvolvimento biopsicossocial, político e cultural precisa de expressões de liberdade, com uma metodologia voltada para interpretações, em que o espaço escolar é marcado também do ponto de vista do gênero feminino.

4.2 - Os espaços mínimos da família, o espaço da escola e a violência

A discussão a respeito dos espaços de convivência da criança e do adolescente está entre os assuntos que são tabus por conta do vínculo que tem com questões familiares, portanto, de foro íntimo e particular. O ser humano é fruto das relações interfamiliares. Logo, a família representa a essência na formação de pessoas. É na família que crianças e adolescentes aprendem a se relacionar na sociedade. Quando há uma situação de vulnerabilidade social fragilizando esses vínculos, o elo é ameaçado, podendo ser desfeito. Retirar este tema do ambiente privado – “o lar”, “a família” – em que o silêncio é algo estruturante para seus membros e trazê-lo para o campo das reivindicações sociais exige uma atividade constante e diária.

Entendemos que existem segredos familiares que dificultam todo o processo de cognição de crianças e adolescentes porque esse segredo é patogênico, é aquele que a pessoa não decide guardar, mas se vê obrigada a escondê-lo. Esse comportamento traz consigo também o discurso do consentimento e do não consentimento, vincula o ato ao processo de sedução e exige investigação e provas materiais ou indícios que provem o ato

de violência. Os silêncios comprometem as provas porque gestos e gritos não são perceptíveis ao longo do processo de abuso.

A situação que envolve o segredo na família, para Fernandes (1991, p.201) refere-se a “informações vinculadas com a história do grupo familiar ou aspectos particulares de um dos seus membros, que em geral são ocultados parcialmente”; isto se dá através das diversas formas e expressões pelas quais as vítimas conseguem explicitar a sua dor.

A comunicação de pessoas vítimas de violência doméstica e abuso sexual muitas vezes se efetiva por parábolas⁶. Essa é a maneira como crianças e adolescentes costumam expressar sua situação a professores, educadores sociais, assistentes sociais, psicólogos e esses profissionais, por não estarem habilitados a lidar com tal problemática, têm dificuldade de entender e decifrar os comportamentos e atitudes e especialmente seus reflexos no contexto educacional e escolar.

Através de temas transversais, como conteúdos organizadores do currículo, pode-se proporcionar à comunidade escolar acesso a essa realidade da violência doméstica e do abuso sexual. É necessário, sem dúvida, construir um caminho metodológico como forma de perceber os sinais de alerta em situações de violência, garantindo a ajuda necessária a esses sujeitos históricos, como forma de interromper o ciclo da violência e estabelecer condições de proteção e defesa de seus direitos.

Para entender como se manifesta o fenômeno da violência doméstica, através de mediações interdisciplinares no currículo, deve-se propor a criação de fóruns permanentes de debates, uma vez que a escola não apresenta espaço para discussões, limitando-se a questões burocráticas, esquecendo-se de assumir o papel que lhe foi designado na formação sociocultural das gerações futuras, assumindo atitudes positivas com relação à sexualidade e às relações de gênero.

O número de membros por família passou a ser uma questão de saúde pública, e a preocupação com o crescimento populacional passou a exigir a intervenção do Estado

⁶ Parábolas: ouvi de uma das vítimas de abuso sexual, hoje em idade adulta que durante toda a sua infância ela falou a muitas pessoas o que lhe acontecia, porém ninguém foi capaz de lhe compreender e ajudar, porque ela falava como na bíblia em parábolas. Parábolas são ensinamentos enigmáticos que trazem verdades, não compreensíveis. “É por isso que eu lhes falo em parábolas: porque, olhando, eles não vêem e, ouvindo, eles não escutam, nem compreendem” (Jesus Cristo, Mt. 13, 13). Atualmente essa pessoa atua a nível nacional com a ONG. PARÁBOLA: www.parabola.com.br e ajuda outras pessoas a denunciar, rompendo com o silêncio (CIRENZA, Fernanda. Abuso sexual Infantil:quatro mulheres quebram o silêncio e contam como superaram esse trauma. Revista Marie Claire, Globo Editora, Janeiro 2006. Nº178, p.56-61)

através de uma política de planejamento familiar. A família brasileira, especialmente aquelas situadas nas periferias fogem a esse controle e, pela falta de acesso aos serviços, enfrentam dificuldades e até são impedidas de agir, enquanto protetores e na formação de crianças e adolescentes.

O modelo adotado para compreender o funcionamento destas famílias em que as práticas abusivas são registradas é sócio-psico-interacionista (Azevedo; Guerra, 1993) e permite afirmar que a violência doméstica contra crianças e adolescentes se dá em famílias nas quais o padrão de relacionamento interpessoal reflete e retrata a negação de sujeitos, ou por condições pessoais do personagem protagonista da violência, ou por fatores precipitantes da violência tais como: álcool, desemprego, ausência de diálogo, influência da televisão que funciona o tempo todo, os conflitos do casal, filhos(as) não desejados, dentre outros. São condicionantes do próprio contexto socioeconômico e cultural, matizadas historicamente nessa sociedade.

A fragmentação da família e o esvaziamento de sua dignidade nos reporta à reflexão sobre o seu papel de formadora de valores e de vínculos, intermediadora dos direitos de cidadania. É necessário contextualizar a crescente massa de famílias que se encontram em situação precária de subsistência e que são vítimas de uma política assistencialista e tuteladora. É preciso colocá-las efetivamente como protagonistas no processo de alteração de qualidade de vida e exclusão a que elas estão submetidas.

Alagoas apresenta, segundo números da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio - PNAD, ano 2004, os piores indicadores relativos a desemprego e a educação. A pesquisa aponta o Estado como detentor do menor nível de ocupação e o menor grau de escolaridade. A concentração de renda faz com que o acesso a bens e serviços seja privilégio ainda de poucos.

Matéria jornalística da Gazeta de Alagoas, em 27/11/2005, aponta que crianças com idade entre 07 a 14 anos estão fora do sistema educacional do Estado num total de quase 5% , que para o economista Adelmo Mota Mendonça, significa dois agravantes.

Ao deixar de atender à demanda escolar infantil na fase devida, o Estado protela os investimentos para adultos que acabam por ter um custo mais alto por causa da resistência habitual deste grupo de alunos. Além disso, esse contingente atual de não-estudantes vai se transformar em uma massa de mão-de-obra totalmente despreparada para atender às novas exigências de mercado de trabalho que requisita um nível cada vez mais alto de conhecimento por causa das inovações tecnológicas”.

Durante a realização da pesquisa, percebemos que os espaços físicos das casas onde convivem as famílias da grande maioria de crianças e adolescentes assistidas na escola são bem restritos, o que dificulta a socialização de seus membros. A rua passa a ser lugar comum de convivência de adultos e crianças. A disciplina doméstica, o estabelecimento de regras e limites de espaço inter-geracional são confusos. A lógica que rege esses ambientes, cria espaços para a violência, quer seja nas ações de pais despreparados para enfrentarem a vida e suas responsabilidades, quer na ausência ou enfraquecimento da figura paterna, tudo isso permeado por um abandono afetivo, relações tensas e ausência de respeito a identidade do outro.

4.3 - As relações de gênero no ensino fundamental: concepções e prática docente

Durante o período no qual realizamos a pesquisa de campo, foram organizados sete encontros com professoras, assistentes sociais, coordenadora pedagógica e demais membros da direção da escola. Nosso objetivo foi sensibilizar esses profissionais, quanto a necessidade de identificar possíveis casos de violência doméstica e abuso sexual, atuar com procedimentos e metodologias adequadas, planejar corretamente suas ações e definir o tipo de atendimento a ser desenvolvido, a partir da avaliação da gravidade dos casos e a conseqüente probabilidade de riscos para as crianças ou os adolescentes matriculados.

No primeiro momento foi apresentado o Projeto de Pesquisa, quando contamos com a participação de 14 profissionais, que responderam a um questionário de sondagem. É válido ressaltar que duas participantes não quiseram responder o questionário. A seguir apresentamos as questões que, na oportunidade, foram respondidas, com uma breve análise subsequente.

1ª questão: Na sua opinião, qual a relação entre pobreza e violência doméstica contra crianças e adolescentes?

Tabela 1 – RELAÇÃO ENTRE POBREZA E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

<i>Itens</i>	<i>Nº de Resposta</i>	<i>Percentual</i>
Nenhuma	02	16,6%
Determinante	04	33,4%
Facilitadora	06	50,0%
Sem Resposta	-	
TOTAL	12	100%

Fonte: Pesquisa “Interdisciplinaridade Escolar e Violência doméstica”. UFAL: Maceió, 2005.

Sobre a relação entre pobreza e violência doméstica, verificamos que 50% dos profissionais entrevistados consideram a pobreza como elemento facilitador da violência, visto que a Escola fica localizada num bairro periférico da cidade de Maceió, onde a renda familiar mensal é de aproximadamente R\$ 120,00 (cento e vinte reais). Os alunos advêm, em sua grande maioria, das favelas que circundam a Escola. Para os profissionais entrevistados, a violência independe de classe social, mas a situação de miserabilidade e exclusão favorece o seu desenvolvimento. Em seguida, constatamos que 33,4% dos entrevistados consideram que as condições de vida precária são determinantes para o aumento da violência.

2ª questão: O que é para você uma criança?

“*Um ser inocente*, que está em fase do desenvolvimento físico, motor e psicológico, que precisa de ajuda do adulto para alcançar sua potencialidade e viver em sociedade adequadamente”.

“*Um ser indefeso* que necessita da nossa proteção do nosso carinho e compreensão”.

“*Ser indefeso*”.

“*A criança é uma criatura que precisa de proteção e segurança, pois é muito indefesa*”.

“*É um ser que precisa de segurança e proteção*”.

“*Uma pessoa indefesa*”.

“Dependendo muito do ambiente em que ela foi criada, ela é inocência, pureza, liberdade, etc”.

“Para mim é maravilhoso, na medida do possível”.

“Anjos de Deus”.

“Uma dádiva de Deus que deve ser preservada”.

“É o início de uma vida que está aberta a diversos conhecimentos que irá levar para a vida toda. É nesse período que todos os cuidados devem ser tomados”.

“Um ser em processo, que está em expectativa e que vive de sonhos”.

Nessa questão, é preciso observar os modos de construção do imaginário, do significado dessas crianças para os profissionais. Quando fazemos a ligação dessas interpretações com o vivido, vemos que o comportamento dessas crianças e adolescentes não condiz à visão de ‘anjos’ ou ‘seres indefesos’; ao contrário, muitos são classificados como rebeldes e agressivos. Esse discurso dos profissionais apresenta uma concepção institucionalizada da criança, vista sob um determinado padrão, que foge da realidade. Essa visão é desmistificada quando analisamos o desenho de  (ver anexo 6), no qual o menino apresenta uma situação onde os colegas jogam pedra durante o recreio e a professora intervém sem saber quem a jogou, e diz: “Menino, pare de meter pedra. Menino mal educado que mete pedra e não se assume”.

A concepção das professoras incorpora o discurso competente ou instituído, o que não se aproxima da criança real com qualidades e defeitos, traz a noção de educação, em que o educador detém o saber. Para Chauí,

O discurso competente é o discurso instituído. [...] Não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (1982, p. 07).

3ª questão: Você é favorável ao uso de castigos físicos ou psicológicos na educação de crianças no ambiente familiar? Por quê?

“Acredito que o diálogo é o melhor caminho, porém existem crianças que necessitam de algumas palmadinhas educativas”.

“Depende, a televisão está mostrando como uma criança deve fazer com os seus pais (arrogantes)”.

“Sim, porque uma palmada sem machucar às vezes é necessária.”

“Umhas palmadas às vezes são necessárias. O pai corrige o filho que ama (Bíblia Sagrada)”.

“Depende. Embora eu não seja a favor de palmadas, às vezes acho que pode resolver, mas prefiro mesmo é uma boa conversa mostrando os erros aos meus filhos.”

“Acredito que o melhor é tirar das crianças aquilo que elas mais gostam, mas conversando e que as crianças saibam o motivo do castigo”.

“Não, porque vai repercutir negativamente na sua vida adulta”.

“Não. Porque deixa traumas e várias conseqüências na vida da criança. É muito mais válido o diálogo”.

“O diálogo é a melhor maneira de educar uma criança. Mas, de vez em quando se faz necessário uma palmadinha”.

“Sim, porque temos que educá-los”.

“Não. Porque estaríamos cometendo um ato violento, não contribuindo para uma boa formação dessa criança”.

“Não, minha opinião, o castigo físico ou psicológico, não educa ninguém pode causar seqüelas ou deixar a criança agressiva”.

Como podemos observar, grande parte das professoras é favorável à prática do disciplinamento corporal na família. Mesmo com essa concepção, na escola e na prática dos professores, vemos que, muitas vezes, apesar das lesões características, os membros do corpo docente da Escola resistem quanto a reconhecer a violência da família.

É mais fácil diante de uma criança que sofreu este problema, acreditar numa possibilidade de acidente ou apenas cuidá-la sem dar prosseguimento ao seu caso, não querendo perceber que este é um sintoma de problemas familiares que se deve tomar em consideração (AZEVEDO; GUERRA, 1998, p. 40).

O disciplinamento dos corpos e mentes é revelador de situações de violência também no espaço escolar, sobretudo através da depredação do próprio patrimônio público, como muros derrubados, portas arrancadas, carteiras escolares quebradas, banheiros

pichados, alunos (as) sofrendo ameaças de colegas. Assim, o alvo de violência é transferido para a Escola, como também para o(a) próprio(a) professor (a).

4ª questão: Qual a sua concepção de sexualidade?

No que se refere à questão sobre a concepção da sexualidade, os profissionais entrevistados se recusaram a responder, colocando como resposta apenas sim ou não, sem justificativa. Apenas dois disseram que o sexo deve acontecer quando duas pessoas querem, e não como um ato de violência. É preciso salientar que a concepção da sexualidade apenas como ato sexual é limitada, já que existem outras questões relacionadas à sexualidade humana.

O silêncio dos profissionais revela o seu posicionamento diante de um tema que é considerado tabu, ainda não superado por aqueles que são responsáveis pela construção de identidade e pela promoção da educação sexual na escola.

5ª questão: Caso haja homossexuais na escola, qual deve ser a atitude do (a) professor (a) diante dessa situação?

“Deve respeitar a escolha do aluno”.

“Não discriminaria. Faria tudo para que os colegas respeitassem a individualidade do outro”.

“Embora tenha preconceito, existe o respeito à liberdade de escolha do outro. Isto é necessário preservar”.

“Dizer aos alunos que não pode existir preconceito tem que respeitar cada um”.

“Deve respeitar a escolha deste aluno”.

“Identificando em sala, acredito que não seria motivo para colocar a questão para a turma, pois assim seria um preconceito, mas lidar com o respeito e a colaboração dos colegas”.

“O professor tem que adotar uma atitude de compreensão, sem críticas”.

“Conversar com a família e profissionais competentes no assunto”.

“O diálogo é sempre o melhor caminho”.

“O diálogo é o melhor caminho possível”.

Nessa questão duas pessoas não opinaram e as respostas dos entrevistados apresentaram elementos de uma “cultura oculta da violência”, em que o respeito às individualidades está também no discurso, pois o diferente é sempre colocado numa posição de inferioridade. A questão do poder e autoridade do professor é muito evidente. Segundo Chauí, a violência é uma realização determinada das relações de força, tanto em termos de classes sociais quanto em termos interpessoais. Assim:

Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e lei, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria, numa relação hierárquica de desigualdade, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre um superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata de um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidos ou anuladas, há violência (CHAUÍ apud AZEVEDO; GUERRA, 1998).

O conceito de violência é ampliado e adquire um sentido que está além da força física, revelando aspectos tradicionalmente velados da hierarquização de poder de gênero, classe, geração e etnia.

6ª questão: Como você trabalha a interdisciplinaridade na questão da violência no cotidiano do cidadão?

“Com o diálogo”.

“Em sala de aula trabalho através de conversa”.

“Com palestras”.

“Através do diálogo, texto, atividades”.

“Através de textos, atividades, etc.”.

“Através de diálogos e mostrando sempre que a melhor forma de viver é buscar a paz”.

“Como estou numa turma de faixa etária de 7 a 9 anos, trabalho com música, oração, expressão corporal, sempre interpretando”.

Cinco professoras não responderam a esta questão que nos remete à análise do currículo oculto, o qual está voltado para os interesses da classe dominante, em detrimento da formação integral do sujeito e de sua preparação para o pleno exercício de sua autonomia enquanto cidadão.

O currículo oculto diferenciado da escola serve para preparar adequadamente os trabalhadores, pois se essa é a lógica inexorável do controle capitalista, então devemos esperar que os trabalhadores necessitem de normas e disposições específicas para funcionar de forma apropriada dentro de um mercado de trabalho hierárquico. Eles precisarão de hábitos que contribuam para o fluxo racional e sem atrito da produção. Precisarão obedecer à autoridade “*expert*”. Eles não precisarão de compromisso coletivo algum; nem de concepção alguma de profissão, criatividade ou controle (BRAVERMAN apud APPLE, 1989).

Com relação à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir dos quatro pilares da educação, “aprender a ser, a conviver, a fazer e a viver juntos”, que preconizam o desenvolvimento das habilidades e competências para o acesso ao mercado de trabalho, percebemos que, cada vez mais, são maiores as exigências quanto à formação do trabalhador. Enquanto o currículo oculto trata uniformemente o conjunto da população, ou seja, toma díspares como iguais e exclui diferenças gritantes no contexto social e educacional. Na verdade, a educação adquire um caráter dualista, no qual é reservado a elite burguesa um tipo de qualificação, que visa os cargos de comando, tanto no âmbito privado, quanto no público e uma outra formação para a classe trabalhadora, o que contribui para a reprodução de um ciclo de pobreza, violência e exclusão.

7ª questão: Você tem conhecimento de algum ato de violência doméstica e/ou abuso sexual praticado contra criança ou adolescente que frequenta sua sala de aula?

Tabela 2 – A violência doméstica no contexto da sala de aula

Afirmações	Nº de respostas	Percentual
Não	09	75%
SIM	02	16,7%
Sem resposta	01	8,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Pesquisa “Interdisciplinaridade Escolar e Violência doméstica”. UFAL: Maceió, 2005.

Apesar de 75% dos profissionais entrevistados afirmarem que não tinham conhecimento de casos de violência doméstica e/ou abuso sexual praticados contra seus discentes, dados do Programa Sentinela afirmam que na região onde a Escola está situada foram notificados, no primeiro semestre de 2005, pelo Conselho Tutelar da referida região,

64 casos de abuso e exploração sexual, denunciados pela própria comunidade e encaminhados ao Projeto Sentinela.

Segundo o Relatório “Violência sexual contra meninos e meninas: abusos sexuais intrafamiliar 2003/2004”, nos casos de abuso sexual, 76% das vítimas são meninas e 37% delas têm menos de 11 anos; 40% dos abusos acontecem com evidências físicas: hematomas, marcas de mordidas, ruptura do hímen. São crianças que, provavelmente, freqüentam o ensino fundamental, cujos casos tiveram certa repercussão local, uma vez que algumas denúncias partiram dos vizinhos, dos funcionários do posto de saúde, porém nunca da Escola. Como explicar o silêncio das professoras?

8ª questão: Como a Escola pode trabalhar as temáticas de violência no cotidiano do cidadão? Justifique sua resposta:

“Através de oficinas, palestras, entrevistas, redação, teatro”.

“Através de diálogos sobre a questão, ouvindo as crianças e preparando-as para lidar com tais situações”.

“Reunião com os pais e a comunidade”.

“Musicas; trabalhos na comunidade; envolver os alunos nas responsabilidades da escola, etc.”

“Através de debates, palestras e projetos”.

“Com palestras explicativas, vídeos, trabalhos sobre como se proteger desta violência”.

“Com palestras, vídeo, reuniões com os pais”.

Quatro questionários ficaram sem resposta. Na análise dessa questão, consideramos oportuna a observação dos temas transversais – violência e cotidiano do cidadão – pelo fato de termos como objeto principal de nosso trabalho a violência intrafamiliar ou doméstica. Compreendemos que existe uma dicotomia entre escola e família, pois a culpabilização dos comportamentos agressivos é apresentada como reflexo da família de maneira unilateral, com um discurso de culpabilização da mesma. Os segredos que em algumas famílias são algo estrutural apresentam-se como elementos desarticulados no processo ensino-aprendizagem. São geralmente expostos pelas crianças de forma cifrada, numa linguagem metafórica ou por analogia, ainda mais difícil de serem compreendidos. São representações em forma de desenhos, reações agressivas, introspecção, uso de drogas

ou, em casos extremos, tentativas de suicídio. E mesmo assim passam despercebidas, sem que professores e demais integrantes do corpo funcional da Escola consigam articular tais acontecimentos com o problema da violência doméstica.

9ª questão: Ética e cidadania são temas atualmente discutidos através dos Parâmetros Curriculares. Como construir valores na sociedade e na escola abordando estes conteúdos?

“Desenvolvendo atividades com os alunos e a família que possam provocar mudança”.

“Com o diálogo, ouvir as crianças e prepará-las para lidar com tais situações”.

“Explicando esses temas de forma criativa e motivando os alunos a participarem das atividades propostas”.

Nove professoras não responderam essa questão. A análise dessa questão passa por fatores ligados à família e à prática docente exercida no ensino fundamental eminentemente por mulheres, tendo como modelo predominantemente de família, o tipo burguês, com a emergência do espaço privado, a estrutura patriarcal de poder.

No discurso, o diálogo é o caminho, mas na prática, as formas de controle e poder são exercidas tanto nas atividades de rotina em sala de aula, como na prática pedagógica envolvendo o modelo de educação tradicional, em que a disciplina é imposta com modos imperativos de controle verbal e através de castigos.

O desafio dos educadores no combate à violência está relacionado com a ética, com a possibilidade do desenvolvimento de uma ação pedagógica, na qual a escola possa compreender a diversidade de sujeitos e a forma como se efetiva o ensino-aprendizagem, considerando todos os envolvidos e a forma de aprender de cada um deles.

Chama atenção o número de professoras que não responderam a essa questão. Considerando a importância dos princípios éticos para uma ação pedagógica eficaz, eficiente e efetiva no combate à violência doméstica, essa lacuna revela a própria crise de paradigmas da sociedade, reflexo de valores e concepções capitalistas, que hoje permeiam as relações entre as pessoas.

10ª questão: Identifique as dificuldades que você pode encontrar ao desenvolver a temática: “violência no cotidiano do cidadão”.

“A incompreensão dos pais, a violência da comunidade, etc.”

“Comunidade. Por ela estar inserida no quadro onde acontece um maior número dentro da estatística”.

“Ainda não posso identificar porque o trabalho realizado nessa área foi apenas com a família”.

Duas pessoas afirmaram não ter condições de resolver situações de violência detectadas. Outras duas disseram ser difícil a segurança perante a comunidade e a necessidade de reunir os pais. Quatro pessoas não responderam. Percebemos que as dificuldades apresentadas pelas professoras estão relacionadas ao temor da reação dos pais e da própria comunidade. Esse sentimento decorre da sensação de insegurança frente ao ambiente social onde estão exercendo sua prática profissional. Entre os fatores que interferem na não notificação da violência doméstica aos serviços de proteção à infância estão as variáveis sócio-demográficas, a fragilidade na formação profissional, o pouco conhecimento diante dos casos de violência, a ausência de análise dos fatores de risco para crianças e adolescentes, além dos aspectos relacionados ao melhor interesse ou bem-estar de crianças e adolescentes e não apenas como consequência de uma visão policial.

Portanto, fica claro que a escola é um espaço privilegiado para o combate da violência doméstica e é possível assumir um compromisso básico de combater formas disciplinares e punitivas, com o resgate do diálogo e do respeito a crianças e adolescentes, no espaço escolar e familiar.

Com base nas informações que foram coletadas nesse primeiro encontro, demos continuidade aos trabalhos, com oficinas desenvolvidas em módulos junto com o corpo docente.

As oficinas de combate à violência doméstica contra crianças e adolescentes foram organizadas em 03 módulos, realizados na sede da própria escola, entre os meses de julho/2005 e dezembro/2006. No módulo 1, foram trabalhadas as políticas públicas e o combate à violência doméstica. No desenvolvimento do módulo 2, foi sistematizado o conhecimento sobre as diferentes modalidades de violência doméstica e os caminhos da intervenção profissional. No módulo 3, foram exploradas as possibilidades de superar a omissão, com um estudo de caso considerando as “variáveis do sistema sócio-econômico e educativo, que dificultam a aprendizagem do indivíduo enquanto organismo, corpo,

inteligência e desejo”, sob a coordenação de uma psicopedagoga. Finalizamos os encontros com a avaliação das atividades desenvolvidas nas referidas oficinas, o que contou com a participação do grupo, favorecendo o debate e a discussão sobre algumas questões relacionadas à prática do combate à violência no âmbito da instituição escolar. É válido ressaltar a intensa rotatividade das professoras, o que prejudicou sobremaneira o trabalho de avaliação das atividades, sendo que sete novas monitoras participaram do momento da avaliação final. Elas substituíram professoras que vinham participando do processo.

Dentre as atividades que foram desenvolvidas no decorrer das oficinas, especificamente no decorrer do 1º módulo, destacamos as seguintes: a realização da leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, com vistas à orientação de uma política social de prevenção e combate ao fenômeno da violência doméstica; a análise do texto “Num país chamado Infância as crianças são vítimas de violência” e da música “Pivete” de Chico Buarque; o exercício de construção do perfil da criança concreta (usuária dos serviços da escola estudada); a exploração de temas como a violência e a desresponsabilização do Estado com relação aos programas de proteção social voltadas à infância e à juventude em situação de risco e o papel da escola, interrompendo o ciclo da violência.

No 2º módulo, fizemos atividades de reconhecimento dos objetos utilizados para praticar violência; leitura de frases e matérias de jornais relacionadas ao tema; identificação de algumas modalidades de violência doméstica através da leitura dos depoimentos. Na oportunidade, foi explicitado o conceito de violência doméstica e suas diferentes manifestações contra crianças e adolescentes, superando mitos construídos sobre a questão do abuso e da exploração sexual. Ainda nesse módulo, houve momentos de socialização de experiências e depoimentos; leitura dirigida de textos sobre a intervenção profissional, quando também vimos qual a trajetória da intervenção profissional nos casos de violência doméstica segundo o ECA.

No 3º módulo, houve a apresentação de um estudo de caso por uma pesquisadora da questão da violência e a leitura de um artigo sobre Interdisciplinaridade, além da avaliação final.

Ao término dos encontros, foi possível constatar o bom aproveitamento das atividades desenvolvidas. A partir da coleta e análise das informações, através do

questionário de sondagem, ficou configurado um quadro delicado de resistência quanto à participação e ao engajamento das professoras em atividades mais práticas e consistentes, relativas à efetivação do processo de revelação de situações de violência. Essa dificuldade foi parcialmente superada através de debates e demais atividades, que buscaram colocar a questão da violência e do abuso sexual no centro das atenções, trabalhando preconceitos, ultrapassando limites institucionais, revelando questões de gênero inerentes ao problema, enfim, pensando e arquitetando meios eficientes de intervenção.

O ponto crítico identificado fica por conta não apenas da instrumentalização teórica, uma vez que muitas professoras já demonstravam relativo conhecimento sobre as questões abordadas, mas a ausência de uma ação pedagógica caracterizada por fundamentos éticos, que promovessem a articulação teoria/ prática, no cotidiano escolar, em favor do melhor interesse da criança dentro de uma visão interdisciplinar.

Em alguns momentos, percebemos que as professoras demonstraram sentimentos de indiferença, numa suposta atitude de neutralidade, reforçada pela concepção de isolamento e a falta de articulação de gestores de saúde, educação e segurança, o que compromete a realização de ações coletivas por parte da escola.

4.4 – Sistematização das atividades com os alunos da Escola

O espaço da escola estudada é um lugar estressante em sua estrutura física. A escola apresenta problemas de segurança e em reunião com os pais e responsáveis a direção decidiu angariar assinaturas solicitando a construção de um muro para separá-la da comunidade, visto que sua estrutura física vem sofrendo ações de vandalismo e roubo no seu patrimônio. O tempo inteiro registra-se a presença de pessoas que não são alunos(as) da escola circulando no espaço. São frequentes os problemas com drogas dentro da escola além de ser possível identificar múltiplas repercussões da violência urbana no espaço escolar.

A proposta de escola em tempo integral nunca funcionou. As questões polêmicas na escola envolvem a disciplina dentro e fora da sala de aula, sendo presente o discurso sobre a violência nas suas mais variadas formas. A comunidade é considerada atuante no sentido do equacionamento de problemas, realizando constantes mobilizações, em especial no que

se referia ao Programa Bolsa Escola (denominação daquele momento), conforme depoimento de uma mãe em uma reunião.

Um sinal de trânsito foi conquistado para as proximidades da Escola, mas não é utilizado pela população que continua a passar em frente à Escola sem nenhuma segurança. A sinaleira não tem evitado os acidentes na região por conta da ausência de uma política de educação de trânsito; a população tem a idéia de que os carros podem parar e as leis de pedestres são ignoradas ou pouco conhecidas no cotidiano da comunidade, o que aponta para a resistência às mudanças, mas também para a precariedade em que vivem as pessoas.

A concepção pedagógica da ambiência em sala de aula assegura o antigo padrão com os alunos sentados em filas. Os comportamentos indisciplinados ou violentos, detectados no pátio e nos corredores da escola são discutidos pelas professoras em sala de aula ou na direção da escola, existindo ainda a rotulação dos alunos(as) seja positiva ou negativa, gerando comportamentos estereotipados, contribuindo para afetar o desenvolvimento, além de ser uma atitude autoritária e desrespeitosa.

Todas essas práticas explicam porque a violência tem solo fértil nesse espaço, a ponto de as mães falarem mal da escola na frente dos filhos, e afirmarem ter dificuldades para resolver conflitos com o diálogo.

O horário do recreio da escola é o tempo em que a violência é registrada, nas mais diversas modalidades de manifestação, através de brincadeiras que refletem o cotidiano. Como exemplo, a brincadeira mais comum é de polícia e ladrão, que é um pega-pega, resultando em brigas. Correr é uma das brincadeiras preferidas. Se observarmos a ausência de espaço físico no ambiente sociofamiliar a escola é um espaço amplo, privilegiado para a recreação fundamental no desenvolvimento da criança e de sua socialização.

A escola já construiu, no início de 2005, uma parede com uma grade separando a sala dos professores, dos banheiros, bebedouro e da quadra para conter o acesso dos(as) alunos(as) ao espaço reservado aos(as) professores(as), principalmente durante o intervalo.

No dia-a-dia o horário do recreio é bastante agitado. Começa com o toque para o lanche e cada turma desce as escadas com suas professoras em forma de fila. Ouvi de um aluno que estava com a merenda reduzida visto ter brigado no horário do recreio. Na fila acontecem várias brigas e empurrões. Logo após a merenda, os(as) alunos(as) vão para a quadra e durante esse tempo livre ocorrem diversas brincadeiras, sob o olhar vigilante da

escola. As corridas das crianças e adolescentes são velozes e agressivas, chegando a causar quedas e choques entre colegas, funcionários e visitantes. A agressividade é marcante nesse horário em todos os turnos.

4.4.1 - O tempo no cotidiano das crianças e adolescentes de uma escola pública estadual

Segundo informações da direção da escola onde foi desenvolvida essa pesquisa, no turno da manhã, os estudantes começam a chegar a partir das 6 horas. Os portões são abertos às 7h e 30min. O universo de crianças e adolescentes equivale a aproximadamente 03 salas de aula. Chegam sem higiene matinal e sem alimentação. Geralmente é servido um lanche antes de irem para as salas de aula.

Brincam em frente à escola. Os meninos jogam chimbras, pião, enquanto as meninas ficam em pequenos grupos conversando. Entram desordenados e vão subindo uma escada correndo em direção às salas de aula. O recreio acontece das 9h30min às 10 horas. Esse período é tido no ambiente escolar como um horário crítico, devido ao elevado número de casos de violência, ficando sob a responsabilidade do vigilante separar as brigas e os conflitos constantes.

O espaço da escola é amplo e durante o recreio esse é o grande diferencial da casa onde vivem, com espaços mínimos para liberação de sua energia, expressando todo o processo lúdico em suas brincadeiras e brigas. Essa bagunça possui uma lógica organizacional impressionante, as formas de defesa e sobrevivência aparecem em todas as atitudes. Quem bagunça durante o recreio tem no dia seguinte a redução de sua merenda. O grau de sociabilidade dos alunos, bem como a capacidade de administrar conflitos, frustrações e exercitar a tolerância é algo complexo

Durante o recreio, as atividades algumas vezes tiveram a presença de uma estudante de educação física em estágio e nas aulas dos sábados registrava-se a presença do professor de Educação Física da escola.

O retorno para a família acontece às 11h e 30min. Alguns pais e responsáveis vêm pegar os estudantes. Irmãos (as) costumam levar para casa irmãos (as) menores com a permissão dos pais que geralmente estão ocupados.

Ao chegar à escola em março de 2005, falei do objetivo do meu estudo e naquela oportunidade a direção apresentou o recreio como o horário onde deveria haver ações de combate à violência.

4.4.2 - Grupo operativo

Realizamos dois encontros com crianças e adolescentes na escola, com a utilização de práticas de grupo operativo. O grupo operativo entendido a partir dos trabalhos de Pichon Rivière considera uma série de fatores conscientes e inconscientes que se manifestam nas três áreas seguintes: mente, corpo e mundo exterior.

O primeiro momento foi de contextualização do universo da vida de crianças e adolescentes, no dia 03/09/2005. O segundo momento foi a construção a partir da formação familiar e dos complexos vínculos socioculturais, no dia 10/10/2005.

Os participantes fizeram desenhos, alguns confeccionaram mais de um. A atividade de desenho livre com os pincéis gerou no início um pouco de desconforto, pois muitos solicitaram um desenho pronto para que eles pudessem pintar dentro. Visivelmente não estavam habituados a usar a criatividade com os pincéis para o desenho livre.

Após a atividade, a sala foi organizada. Não sobrou tinta, todo estoque foi utilizado. O encerramento das atividades foi tumultuado devido às diferenças de idade. Os menores cobravam maior atenção e os maiores chegavam a desvalorizar a atividade por considerá-la “coisa de pivete”. As crianças foram escolhidas pela direção da escola por critério aleatório, sendo os mais danados e problemáticos, os priorizados.

Necessário se faz considerar as etapas evolutivas do grafismo onde há uma certa correspondência entre a evolução dos comportamentos verbais e o grafismo. Segundo Souza (Apud BURT, 1974), são sete essas etapas do desenvolvimento: garatuja, linha, esquematismo ou simbolismo, realismo lógico, realismo visual, regressão e renascimento.

Assim como a linguagem escrita, a linguagem plástica também tem em seu contexto formal os recursos e expressões. É o que podemos denominar de iniciação à leitura de imagens. A análise dos desenhos infantis necessita de um estudo social.

4.5 – Eixos temáticos

Geralmente, o caminho para a resolução de problemas relacionados à violência doméstica e sexual está ligado a questões jurídicas e concepções de mundo que se revelam através de atitudes e comportamentos cujo objetivo comum é procurar ou propor eixos articuladores das experiências de ensino do corpo discente e do corpo docente, considerando a condição de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento. Trata-se, em sua maioria, de um público com problemas de violência, mas que é capaz de, na sua formação, entender o seu contexto histórico e de como ações formativas podem apoiá-lo em uma sociedade complexa e plural.

O novo modelo legislativo para a educação escolar não veio articulado a uma reforma social, política, econômica e cultural que enfrente os problemas que acontecem no sistema público e privado de ensino e na família em situação de risco.

Discutir a temática da violência doméstica e sexual e da interdisciplinaridade como mediação no espaço escolar, pressupõe estabelecer categorias para sua análise, portanto, delimitamos os seguintes eixos que orientarão a análise que passamos a desenvolver:

- 1) Violência doméstica e o silêncio familiar na construção do(a) sujeito/criança;
- 2) Abuso sexual de crianças e adolescentes: os mitos como explicação;
- 3) Realidade ou utopia: a interdisciplinaridade como mediação no espaço escolar;
- 4) Análise da correlação de forças no espaço escolar para a superação de obstáculos à intervenção;
- 5) Linguagem metafórica e por analogia: a construção da identidade e a educação sexual.

Consideramos oportuno resgatar recursos adormecidos e acionar outros na construção de diferentes maneiras de pensar sobre o problema. O foco consiste em possibilitar o exercício da autonomia, a apropriação de suas autorias, o reconhecimento da própria modalidade de aprendizagem. O grupo de crianças⁷, com as quais trabalhamos, vítimas de violência reflete e revela a violência já ocorrida a outros grupos em situação de vulnerabilidade. Foram utilizadas várias linguagens – verbal, gráfica, plástica e corporal –

⁷ Foram quatro crianças: uma menina, com oito anos de idade, vítima de negligência e suspeita de exploração sexual, representada por uma “flor”; outra criança do sexo feminino, com nove anos, usamos como símbolo a figura do “sol”; um menino, com oito anos, vítima de violência física e cárcere privado, representado por um “carrinho”; e um outro menino, com onze anos, vítima de violência física, simbolizado com um “coração”.

como meio de produzir e comunicar idéias, através da história escrita no corpo, levando os participantes a questionarem a realidade, fortalecendo crianças e adolescentes por meio de uma relação confiável, através dos órgãos dos sentidos e potencializando-os(as) como *protagonistas de sua própria história*, com exercícios e dinâmicas.

4.5.1 – Violência doméstica e o silêncio familiar na construção do sujeito

A violência doméstica apresenta uma relação com a violência estrutural, intersubjetiva, política e pode acontecer em todas as classes sociais, gerações, gêneros e etnias. A violência assume, dentro da estrutura familiar, um caráter opressor, que revela o poder do adulto e se mantém e reveste-se com o manto do silêncio e o consentimento de seus membros. Dentre os inúmeros conceitos existentes a respeito da violência doméstica, destacamos o seguinte conceito:

É todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que, sendo capaz de causar à vítima dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica, implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto. De outro, leva a coisificação da infância, isto é, a uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 36).

Os maus-tratos são formas de violência doméstica que se apresentam sob diversas modalidades. A violência física é o emprego de força física como agente disciplinador do ambiente familiar. Essa força física pode acontecer de forma intencional por pais ou responsáveis de maneira a provocar a dor, lesões ou espancamento, até a morte (AZEVEDO; GUERRA, 1998). A violência psicológica é o conjunto de atitudes, palavras e ações dirigidas para envergonhar, censurar e pressionar a criança ou o adolescente.

O abandono é quando a criança ou o adolescente se vê privado(a) totalmente ou parcialmente, da presença dos pais ou responsáveis por seus cuidados e educação, sendo desamparadas e expostas a perigos.

A negligência é uma omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Pode significar omissão, em termos de cuidados básicos diários, como alimentação, cuidados médicos, vacinas, roupas, higiene, educação e/ou falta de apoio psicológico e emocional.

A violência sexual é o tipo de violência provocado por um ou mais adultos contra criança ou adolescente, envolvendo ato sexual, sedução ou carícias eróticas, com o objetivo

de estimular sexualmente a vítima e de satisfazer os desejos sexuais do abusador. Pode se dar como uma prática heterossexual ou homossexual. No caso da violência sexual doméstica, o agressor tem uma convivência íntima com a criança, na condição de parente ou amigo próximo da família (MALTA, 2002, p. 35).

A violência fatal, segundo Azevedo e Guerra (s.d, p. 21), é a praticada em família contra filhos ou filhas, crianças e/ou adolescentes, cuja consequência acaba sendo a morte destes, comumente conhecida como infanticídio. Acontece quando a vítima é um bebê em suas primeiras horas de vida. O assassinato infantil trata-se de um homicídio de crianças no lar ou fora dele ou filicídio, termo que designa morte dos(as) filhos(as), praticada pelos pais ou pessoas vinculadas às crianças por laços consangüíneos ou por afinidade.

A questão da violência doméstica envolve os pais e sua discussão exige a ressignificação dos papéis parentais (pai e mãe) e pressupõe a necessidade de conhecer as famílias onde ocorre a violência. Contextualizar o universo familiar é fundamental para compreender os sintomas que revelam ações de violência.

Existe uma linha tênue no desvencilhar mecanismos de proteção da violência nas dimensões da família/escola. A construção do sujeito/criança é determinada por diversos fatores internos de funcionamento sociofamiliar, mas também por fatores externos relativos à estrutura social, econômica, política e cultural. Na sociedade atual, o modelo familiar está passando por diversas mudanças no âmbito da relação de gênero, como o desenvolvimento rápido da infância para a vida adulta.

Na família, a construção dos sujeitos está marcada por uma estruturação social que se expressa em hierarquia do saber, étnica, geracional, sexual e de classe. Essa hierarquização marca nossa maneira de conhecer o meio em que vivemos, nossos semelhantes e a nós mesmos(as). Reproduzimos esse modelo nos mais diversos níveis de existência, desde a nossa herança patriarcal.

4.5.2 - Abuso sexual de crianças e adolescentes: os mitos como explicação

O abuso sexual enfocado nesta pesquisa e que é praticado contra crianças e adolescentes envolve segredo, devido às complexas relações de família, pois o autor da violência, geralmente é parente muito próximo da vítima e vincula sua ação a um processo que envolve ameaça, sedução e medo. A ação sociofamiliar sempre se desenrola com a

negação da palavra da vítima e a preservação do autor da violência. Não é dado crédito à criança em sua palavra, ou seja, ela não é escutada em vários momentos no ambiente familiar e escolar.

De acordo com Marceline Gabel (1997, p.11) a psiquiatria situa o abuso sexual em família no quadro dos maus-tratos impostos à infância. O abuso sexual praticado contra a criança é uma das formas de maus-tratos mais velada em que a criança tem medo de falar e, quando o faz, o adulto tem medo de ouvi-la. O abuso de caráter incestuoso por pessoas com laços consangüíneos, ou relação parental próxima, utiliza a ameaça da sedução, da culpa e do medo das vítimas para manter o segredo. Existem várias abordagens e conceitos para o abuso sexual de ordem social, psicológica, jurídica, médica, antropológica, etc.

O comportamento abusivo e as concepções acerca da sexualidade estabelecem o interdito social do incesto na realidade social. Para Freud (1999), o interdito do incesto se estabelece na sociedade a partir do mítico sacrifício do Pai da Horda, ou da metáfora paterna, elaborada por Lacan a partir dos ensaios de Freud de “Totem e Tabu”. Trata-se de uma explicação que se origina na seguinte questão: o que é um pai? Toda essa construção parte do entendimento do mítico assassinato do pai primevo a partir do que se instaura a culpa e o interdito, em que o lugar do pai é assumido por um elemento simbólico, organizante da subjetividade e conseqüentemente interfere no campo social, a partir da Lei que proíbe o incesto e assegura a civilização.

É importante lembrar a história do Pai da Horda que tinha todas as mulheres à sua disposição e os filhos viviam um celibato forçado. Esses filhos se reúnem, matam e comem o pai num banquete para adquirir sua força. Com a morte do pai, não podem assumir o seu lugar porque ficam cheios de remorsos e transferem para o Totem o poder da proibição da morte e renunciam à condição de ficar com as mulheres agora libertas, visto que todos os homens (filhos) queriam brigar pela posse dessas mulheres e a luta levaria ao extermínio da raça humana. Com a morte do pai invejado e temido, temos a origem das leis e restrições morais. Assim, da culpa, do remorso pela morte do pai surgem os tabus nas sociedades primitivas.

O animal totêmico impressiona os filhos como um substituto natural e óbvio do pai (FREUD, 1999, p. 148), dando origem à religião, à lei e à organização social. A sociedade,

entendida enquanto grupo social vai preservar a lei a partir do parricídio em que o pai morto passa a ser exaltado.

Para se aproximar do Totem sagrado, foram preparadas oferendas que seriam entregues em festim totêmico pelos sacerdotes. E assim os chefes do clã, tornaram-se reis divinos fizeram seu aparecimento na estrutura social e introduziram o sistema patriarcal. Nesse contexto, desenvolve-se uma lógica ligada ao complexo do Édipo, outra figura mitológica grega que, em cumprimento à profecia de mata o pai e assume o seu lugar junto à mãe viúva. Quando Édipo descobre as suas verdadeiras origens, fura os olhos porque a culpa lhe impede de aceitar aquela condição de viver o incesto com a mãe, já que, até então desconhecia quem eram seus verdadeiros pais.

O complexo edipiano se opera pela falta, pela castração. Para sua melhor elaboração é necessário precisão no vocabulário em que as crianças devem ser esclarecidas sobre como é formada a sua família, qual é o lugar do pai e da mãe, com seus direitos e deveres e o lugar que cada um ocupa nas relações de parentesco. Afirma-se que quando se diz alguma coisa à criança que orienta o seu desejo, esse desejo é marcado por uma interdição que lhe propicia o crescimento, permitindo o entendimento e o crescimento. Assim, as interdições estruturam na criança o valor do seu desejo, desejo de ir mais longe que essa satisfação imediata que ela buscava. (DOLTO, 2002, p.49). Portanto, a criança precisa de clareza quanto aos papéis do pai e da mãe e o seu lugar na família precisa ser definido.

Porém, não temos apenas essa leitura sobre a fundação da organização social. A partir da década de 60, com a luta do Movimento Feminista no mundo, outra análise também pertinente, quanto à instalação da estrutura dos sujeitos se colocam a partir da leitura do Mito da Medusa que explica como a perversão ou parafilia é produzida nas relações, quanto ao afeto materno.

O mito da Medusa, refere-se à rainha das Górgonas, mulher de cabelos de cobra, corpo de serpente, mãos de bronze, dentes de javali, que tinha o poder de transformar em estátua de pedra quem a olhasse de frente, o que seria símbolo de perversão. Medusa, segundo a lenda, foi violada sexualmente (abuso sexual) por um Deus do Olimpo (Zeus) por sua extrema beleza. Possuía lindos cabelos, sendo castigada pela Deusa Atena (inteligência, sabedoria) dando-lhe a forma de serpente, juntamente com suas duas irmãs,

compondo assim a perversidade social, a perversidade sexual e a perversidade do afeto materno. As duas irmãs tornaram-se imortais, ficando apenas Medusa como mortal, sendo morta por Perseu, que a enfrentou com uma armadura e com um escudo tão brilhante como um espelho. Perseu segue para matar Medusa e consegue fazê-lo. Sua cabeça é ofertada à deusa Atena, com a qual ornou o peitoral de sua armadura.

A história da Medusa nos remete a um mundo mítico, que apresenta uma mulher que gera filhos monstros nos quais não pode tocar, pois suas mãos são como garras e, ao seu olhar, todos os seres se transformam em pedra. A própria separação desta mãe é tão dolorosa que gera estranheza aos filhos que só apreendem dela o lado perverso.

Em toda a mitologia grega existe a comparação com o mundo real em que os seres humanos são possuídos de desejos e paixões, tanto quanto esses deuses do Olimpo.

Para abrir as portas do passado, para compreender o presente e o futuro na história da humanidade, é necessário saber qual é a origem de sentimentos ancestrais que ultrapassam fronteiras. Tanto a explicação de Édipo-Rei como a do Mito da Medusa definem a estrutura social de uma sociedade patriarcal, desenvolvendo sua organização civilizatória através do Estado. O mito da Medusa é uma leitura na ótica da história das mulheres, enquanto gênero, ligada a uma cadeia de opressão e repressão sexual construída historicamente.

Nessa lógica, há uma base ancestral que interfere sobre o que ouvimos, percebemos, como compreendemos as nossas necessidades imediatas de criar laços com os outros, ao longo da formação da nossa personalidade, especialmente nos primeiros anos de nossas vidas. Isto é o que nos define e o que nos constitui enquanto sujeitos. Também aí encontramos explicações para os nossos medos.

O medo é um sintoma, é uma manifestação do inconsciente, são sensações, emoções registradas por nossa memória. Os registros em nossa memória acontecem de maneira involuntária, num fenômeno que denominamos de registro automático de memória (RAM). Essa memória é construída como uma colcha de retalhos da nossa história de vida dos acontecimentos da nossa existência. Trazemos medos desde a nossa formação fetal, em especial o medo da morte e da perda de entes queridos especialmente pai, mãe e irmãos (ãs). Assim, as experiências que nos marcam, indicam a qualidade do registro na nossa memória. Especialmente em situações traumáticas, a reprodução se dá continuamente, ou

em forma de negação ou até mesmo de amnésia, ou seja, um esquecimento da situação vivida.

Para Freud, o que nos diferencia dos animais é a falta. Para cada animal há um objeto correspondente. Enquanto o homem é um ser faltoso. Como a história do mítico pai da Horda em *Totem e Tabu* de Freud, vemos o ser humano em busca do prazer, sempre evitando o desprazer. O que origina a civilização é a culpa e a proibição que faz a humanidade criar as leis.

Quando a criança nasce, depende totalmente da mãe para sobreviver. Então essa mãe passa a ser o objeto de complemento e de falta para esse filho. Porém, nessa relação existe um terceiro componente, o pai que vem realizar um interdito, ou seja, definir que a mãe não é exclusivamente do filho e que existem diferenças genitais entre o homem e a mulher. Para a mulher existe a certeza da castração pela ausência do pênis, enquanto para o homem a elaboração do não poder tudo. Todas essas relações se estruturam no campo do simbólico.

No caso da instalação de uma estrutura perversa, temos a internalização da lei de forma truncada, ou seja, toda a elaboração da sexualidade pode estar comprometida. Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1997) aborda a perversão do ponto de vista da psicanálise.

Freud possibilita entender a perversão como um desvio relativo ao objeto da pulsão sexual, ou seja, como desvio relativo ao seu fim. Afastando-se das noções clínicas do seu tempo, retira o processo perverso do campo das discriminações que o ligavam a um desvio com relação às normas pré-estabelecidas pelas convenções sociais e coloca a criança como um ser sexuado que tem desejos.

Há alguns casos em que o objeto sexual normal é substituído por outro que guarda uma certa relação com ele, por exemplo, um homem transar com o sapato ou chinelo, vistos como símbolos da genitália feminina.

A utilização de outros órgãos como fonte de prazer sexual como a boca, o ânus e etc. é considerada perversão. O sujeito não se torna perverso sozinho, ele só o faz em um processo de construção social. Esta relação de três – pai, mãe e filho – já é considerada uma relação social.

Para Lacan existe um ponto de estofa na relação entre o complexo de Édipo e a confusão de linguagens de um adulto para com a criança, o que para Ferenczi está no campo do desejo, ou seja, na relação com o significante, que está vinculada a um signo lingüístico e a toda uma cadeia de diferenças fonéticas e conceituais.

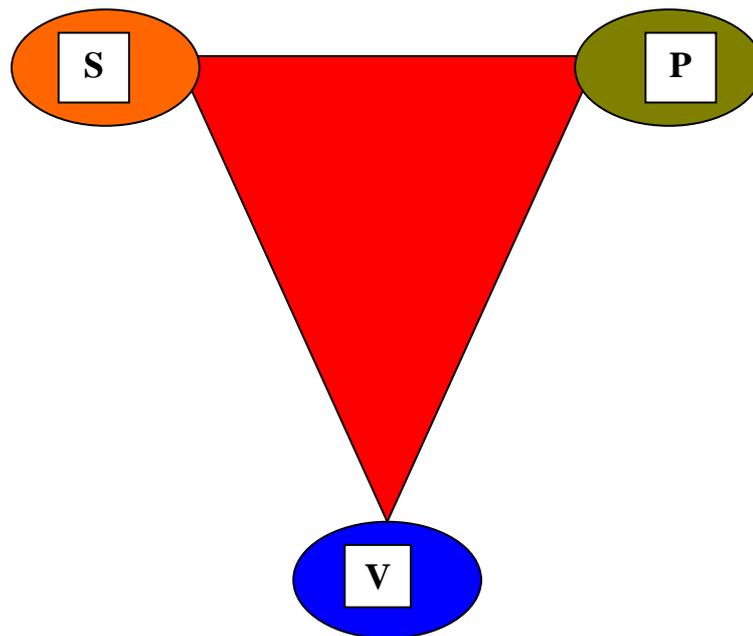
As noções de metáfora e metonímia constituem, na perspectiva lacaniana, a concepção estrutural do processo inconsciente em que Lacan afirma que o inconsciente é estruturado com uma linguagem. Assim, também, se os processos “metafórico” e “metonímico” estão na própria origem dos mecanismos que regulam geralmente o princípio do funcionamento inconsciente, devemos evidenciar a aplicação dos dois paradigmas tanto no nível de processo primário, como ao nível das formações do inconsciente, onde a metáfora paterna tem o caráter do simbólico.

Em Lacan a língua dá o suporte material para as combinações possíveis e este suporte real é a letra. Mas sabemos que o real tem uma lógica e, para o significante representá-la, isto se efetiva na fantasia, no simbólico.

O simbolismo se crava em todos os espaços e atos da vida social e individual, fazendo com que surjam encadeamentos, relações, e conexões entre significantes e significados, dispostos no imaginário social, produzindo conseqüências que nem mesmo eram esperadas ou pretendidas (SOUZA FILHO, 1995, p.56)

Em situações traumáticas, nos casos de violência doméstica e abuso sexual, existe uma relação direta da criança ou adolescente com os mitos e os segredos que interferem ou dificultam todo o processo de aprendizagem.

A situação vivenciada pelas crianças e adolescentes vítimas de violência traz um elemento novo. A atuação pouco clara dos profissionais da escola, de acordo com os princípios e garantias dos direitos da criança e do adolescente, propostos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90). Os jogos de salvação ou jogos da vida descritos por Steiner (1976, p. 147) aparecem com clareza na ação dos profissionais que assumem três papéis no jogo: o salvador(S), o perseguidor(P) e a vítima(V) e podem ser dispostos num triângulo a indicar como as pessoas trocam de papéis.



O comportamento com a vítima envolve papéis em que o (a) salvador (a) é cheio (a) de generosidade, de atos heróicos, visto como algo elevado. Ser salvador (a) nos dá a sensação de estar por cima, porém isto nos afasta da vítima, que está em um nível inferior.

Para Leal (1998, p. 33), quando a criança abusada sexualmente rompe o silêncio e transforma sua fala íntima em fala social/médica/jurídica, muitas vezes sua fala é vista como uma fantasia ou uma mentira. Ao ser ouvida, muitas vezes o processo de intervenção é dificultado em função das relações adultocêntricas, questões burocráticas da cultura conservadora da instituição e de práticas discriminatórias e preconceituosas relativas ao gênero, em que a figura materna faz as pazes com o autor da violência e abandona a filha num processo de dupla violação. Este fato continua reproduzindo-se sob diversas formas.

Os crimes sexuais se alimentam do silêncio das vítimas, de seus medos. Nutrem-se da omissão ou da falência pública, para lidar com a questão e se fortalecem com o silêncio e a cumplicidade social. Na visão jurídica interdisciplinar, a busca por melhor interesse da criança é definido no artigo 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente: “Na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”.

4.5.3 – Realidade ou utopia: a interdisciplinaridade como mediação no espaço escolar

A trajetória percorrida neste estudo tem como fundamento a interdisciplinaridade, enquanto categoria de mediação, considerando sujeitos como um feixe de relações marcados em sua história e seu universo pela violência doméstica.

O movimento de mediação parte do singular, na compreensão do espaço da escola e, numa visão dialética, avança do singular para o particular e o universal com o retorno ao singular. O ponto de partida é o contexto social, político, econômico e cultural em que a problemática da violência doméstica e sexual acontecem e seus nexos causais no espaço escolar. Em face de uma interpretação interdisciplinar com os temas transversais, analisamos suas possibilidades e limites no currículo.

Para Pontes (1989, p. 17-18), a mediação se processa na relação dialética – contraditória entre complexos dinâmicos, relação essa que não acontece apenas na questão de causa-efeito, mas a garantia por passagens e conversões, determinantes e determinadas. Poderíamos dizer que a mediação assume movimentos da dialética na realidade e da dialética do reflexo dessa realidade na consciência subjetiva, num movimento entre a essência e a aparência. Conforme Pontes, é no plano do pensamento que acontece o desenvolvimento e a impressão necessária que vai do singular ao universal através do particular.

A mediação é uma categoria reflexiva construída pelo intelecto para permitir o movimento da razão, porém fundamentada pelo real. Como acontece, a mediação nos processos interdisciplinares nos remete à questão de que o conhecimento não pode ser compartimentalizado como um feudo, preso por fronteiras rígidas.

Na sociedade globalizada esse limite é cada dia mais frágil. A interdisciplinaridade decorre da necessidade de relações entre diferentes sujeitos, diferentes disciplinas e profissões, estabelecendo-se o diálogo que se faz através das pessoas. Transita por diversos conhecimentos em áreas tais como: jurídica, social, saúde, psicológica, antropológica, educacional, de forma a abordar princípios que saem do universo da memorização de conteúdos, pois estes deixam de ter um fim em si mesmos, de forma que os (as) professores (as) passam de transmissores de conhecimento para facilitadores de aprendizado.

Nesta dissertação, ousamos desenvolver um trabalho capaz de atender às exigências de todos (as) – respeitando o perfil e o jeito de cada um (a), de forma a analisar também as

responsabilidades de cada um(a) dos(as) envolvidos(as) no processo. A questão da liberdade dos papéis sociais dos (as) profissionais, ao planejar suas atividades, é evidente. Essa liberdade preestabelece o direito de crianças e adolescentes aprenderem a se defenderem de práticas abusivas. Tal questão nos remete à grade curricular na busca de alternativas criativas e conscientes para confrontar com os desafios vivenciados no ambiente familiar e escolar.

No cotidiano da vida, o conhecimento estabelece uma dinâmica em que temos que fazer escolhas por ensinar isso ou aquilo, mas escolher também as formas de ensinar e de aprender. Isso implica a construção de habilidades sociais e solução de conflitos, quer seja no ambiente familiar, quer seja no espaço escolar, de forma que se exercitem as áreas sócio-afetivas. O desafio não está em explicar os conteúdos ajustados no contexto escolar, mas em desenvolver uma escuta ativa que implica em observar as marcas cifradas ou expostas que as crianças e os adolescentes podem trazer em sua história e em seus corpos.

4.5.4 - Análise da correlação de forças no espaço escolar para a superação de obstáculos à intervenção

Essa questão nos reporta à articulação entre diagnóstico situacional da escola em que dois fatores devem estar presentes – a efetividade do processo ensino/aprendizagem e a gestão participativa no processo – por que envolveram uma série de valores que aparecem no contexto do cotidiano escolar. Reportamo-nos às barreiras a serem enfrentadas para vencer os obstáculos que interferem na intervenção, tais como:

- Medo de denunciar;
- Indiferença profissional;
- Falta de recursos humanos e materiais no trato da questão;
- Falta de intercâmbio com o sistema de garantia de direitos;
- Cuidado com as questões ligadas à hierarquia institucional e aos papéis sociais;
- Frágil relacionamento interpessoal na escola;
- Necessidade de articulação da escola com as famílias e suas práticas disciplinares;
- Respeito às diferenças.

As avaliações das ações educativas desenvolvidas exigem a análise da correlação de forças no espaço escolar com o constante convite a aprender a olhar objetivamente e

subjetivamente. Essa ampliação do universo vital e cultural se processa através das experiências e dos sentidos. A concepção humana mais básica passa necessariamente pela educação dos sentidos.

Os adultos são responsáveis diretos por ações educativas que esclareçam contextos, sobressaindo a necessidade de se chegar mais perto de crianças e adolescentes. Neste sentido os docentes necessitam de uma melhor articulação com as famílias. Essa necessidade se propaga no sentido de que o contexto mais amplo através do cenário econômico, político e cultural possa ser levado em consideração.

4.5.5 – Linguagem metafórica e por analogia: a construção da identidade e a educação sexual

Nos procedimentos para interpretação dos fenômenos da violência sexual contra crianças e adolescentes, utilizamos a linguagem metafórica por analogia. Dessa forma a dinâmica familiar pode ser observada no diálogo, representações de figuras, imagens e símbolos.

De acordo com Japiassu e Marcondes (apud Turato, 2003,p.480), a linguagem metafórica parte da retórica e se faz através de comparação, em que se utiliza a palavra que define outro objeto ou situação de maneira comparativa, num jogo de palavras.

Conforme Turato, a metáfora e a analogia têm importantes papéis que se expressam de forma a ajudar-nos a melhor compreender uma situação ou fenômeno.

Acreditamos que a metáfora tenha papéis importantes em diversos níveis, dos quais destaco dois pólos: desde uma necessidade psicológica de lidar indiretamente com certas palavras carregadas de sentidos e significações geradores de angústia para o homem e por isso ele a substituiria por outra, menos carregada; até uma finalidade de permitir um conhecimento organizado, fazendo com que teorias sejam esboçadas, principiando assim uma tentativa, através de construções por analogia, de se chegar a sistemas explicativos e compreensivos mais complexos (TURATO, 2003, p. 481).

Assim, a metáfora também se fez presente na história da sexualidade, de forma a analisar os pontos de vista de crianças e adolescentes. Essa linguagem foi utilizada para identificar os órgãos sexuais, masculino e feminino. Seus significados foram transferidos para objetos e o sentido utilizado passou a silenciar a construção da identidade sexual..

Outro elemento considerado na pesquisa foi o desenvolvimento da sexualidade feminina, as formas de expressão dessa sexualidade, que são vistas como naturais para

crianças do sexo feminino, erotizando-se a figura feminina desde cedo. A questão da identidade de meninas e mulheres e a sua experiência com relação às idéias sobre violência sexual resultam na criação de estereótipos. No discurso sobre as experiências de violência sexual, discute-se qual é o papel e o caráter estigmatizante ligado ao consentimento da mulher, de forma ativa ou passiva. Surgem as dificuldades de como a criança se posicionar enquanto sujeito de um determinado gênero e de como deve agir e se inserir nos papéis de gênero, na família e na comunidade. No desenvolvimento da pesquisa utilizamos recorte e colagem de figuras, para montagem do genograma ou árvore de família.

Cada um(a) vai se moldando no cotidiano, a partir de suas interpretações e de como podem sobreviver às suas histórias traumáticas, mas a escolha de viver de uma ou de outra forma depende de todo o contexto em que se está inserido e das oportunidades que possam ser acessadas pelas crianças atingidas pela violência, em qualquer que seja a classe social.

O modelo de combinação tem diversas recombinações que são frágeis, mas para essas crianças, existe uma luta para continuarem no espaço sociofamiliar. Consideramos, pois, que diversos fatores contribuíram para a efetivação de diversas situações de violência sexual. É por isso, que a intervenção profissional pode vir a contribuir, produzindo efeitos de mudanças no contexto de famílias abusivas.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 - A violência doméstica e sexual como face oculta da violência urbana

A vida comunitária do bairro em que se situa a escola pesquisada e, em particular, do conjunto de favelas que circundam o espaço escolar foi observado por um período de 16 meses, tendo como enfoque metodológico a observação participante.

Nesse período a observadora- pesquisadora vivenciou algumas experiências de risco no acesso ao local da pesquisa. Colegas de profissão fizeram um alerta sobre a comunidade escolhida, falando do seu caráter violento, com o registro de assassinatos, tráfico de drogas e roubos; e também a pobreza sofrida pelas famílias que ali residiam. As questões sociais são elemento gerador de violência e se expressam também através da forma de moradia da maioria da população ali residente e da falta de segurança. Outro elemento a ser considerado são as formas em que, no cotidiano, essa violência se banaliza.

A violência está muito perto de todos. No dia em que se realizava um jogo da copa do mundo, fui à escola para uma entrevista com a Diretora. Ao terminar, saí e fui ao ponto de ônibus quando ouvi um tiro ao lado e um homem caiu ferido, atingido por uma bala. No acesso à escola, vários ônibus foram assaltados, a ponto de o motorista avisar “vou parar um ponto à frente porque atrás do ônibus estão correndo três maloqueiros com o objetivo de assaltar”, isso na avenida principal, às 9h da manhã. Quanto ao acesso por uma outra via, esta é comandada por duas facções criminosas rivais, além da constante ameaça de um maníaco sexual que tentou atacar algumas mulheres da comunidade.

Outro dia, indo às 17h para a escola, percebi que a polícia estava trocando tiros com alguns homens que haviam roubado a bolsa de uma senhora que acabara de passar na rua principal. O medo da comunidade era evidente e o silêncio tomou conta de todos(as). Ninguém sabia de nada, ninguém tinha visto nada e os ladrões passaram pelas portas dos moradores tendo acesso à avenida principal.

Durante várias manhãs pude observar que em frente à escola várias *blitz* policiais utilizavam armamento pesado para parar carros, fato que deixava crianças e adolescentes na escola agitados com toda aquela movimentação que também era percebida no horário do recreio da escola.

A pista dessa avenida encontra-se retratada nos desenhos de crianças e adolescentes como algo definidor em suas vidas, quando apresentam a sua vida na comunidade. Mas também como limite de algo maior, pois as famílias que residem em casas de alvenaria possuem assistência médica no posto e atendimento do Programa Saúde da Família, enquanto as famílias que residem nas favelas, não, porque tais espaços não são considerados, como moradia pelo poder público. Daí foi possível constatar uma guerra silenciosa entre os próprios moradores, isso vem refletir em como as crianças e adolescentes se relacionam no espaço escolar, falando das condições de vida e de moradia dos colegas na sala de aula e no horário de recreio, o que gera muitas brigas. Muitas chegam à escola sem a higiene corporal necessária por ser a escola o único espaço onde eles (elas) têm acesso a banheiro, água potável e espaço de recreação e a 1ª alimentação do dia.

Os profissionais da escola têm medo da comunidade e a comunidade agride constantemente o patrimônio escolar.

Apenas 72 crianças e adolescentes nessa escola eram atendidas pelo Programa Bolsa Escola, um programa do governo federal que foi substituído pelo Bolsa Família, cujo objetivo é garantir a permanência e a frequência do aluno na escola.

O Bolsa Família concentrou benefícios como o auxílio gás, o bolsa escola, o bolsa alimentação e o cartão alimentação, incluindo as famílias que não recebiam nenhum destes benefícios. Para fazer parte do Bolsa Família a renda familiar mensal deve ser de R\$ 50,01 até 100,00, por pessoas que tenham crianças de 0 a 15 anos ou gestantes.

Por se tratar de um tema complexo, muitos fatores confluem para a disseminação da violência nas suas mais variadas formas; partimos, então do pressuposto de que a violência doméstica reflete a situação de violência urbana da sociedade contemporânea. Nos dias atuais, está cada vez mais difícil explicar a violência urbana geradora de medo de viver em grandes cidades e revela-se nas próprias fisionomias humanas, nas estruturas das casas com muros altos e cercas elétricas, na forma como os automóveis trafegam com os vidros fechados e nos lugares onde as pessoas andam a pé.

Ao questionar os espaços das metrópoles como um ambiente comercial, de forma que ali se fabricam as necessidades e os objetos e o feitiço de possuir os objetos, Morais (1981, p. 16) lembra que “muitos tentarão proteger sua carteira, sua casa, sua vida” o que

torna complexo o tema da violência, pois engloba desde as lutas pela manutenção do trabalho até a apropriação de bens e serviços na sociedade.

O espaço urbano nas cidades é um lugar regulado pelo trabalho. O fato é que nas cidades concentram-se as contradições e as injustiças sociais e políticas apresentam-se com maior visibilidade. Muitas vezes, o sentimento nas grandes metrópoles é de ser o indivíduo apenas um número de registro de nascimento ou de identidade, o que gera profundas angústias, comprometendo as individualidades.

Temos atualmente profundas mudanças no mercado de trabalho com a definição do Estado em suas responsabilidades e suas ações no campo social, o que se manifesta na redução das verbas orçamentárias e no deterioramento da prestação de serviços sociais públicos. Com isto os aspectos econômicos, sociais e políticos são agravados tendo uma crescente onda de violência que perpassa todos os setores da sociedade. Desta forma, o capital em seu estágio atual concentra e monopoliza, de modo determinante, a criação da riqueza, reduzindo de forma drástica, com a micro-eletrônica e a automação, a participação do trabalho vivo, o que gera mais desemprego e cria condições favoráveis para marginalização e o crime.

Na cidade de Maceió, segundo pesquisa do Núcleo Temático da Assistência Social – NUTAS, o nível de exclusão social é de aproximadamente 52% e no bairro onde se situa a escola, mais de 70% da população vivem em condição de miserabilidade. Há um elemento que não podemos deixar de considerar, trata-se da cultura sexual brasileira, na perspectiva das relações sociais de gênero, enquanto uma das raízes da problemática da infância e da violência.

5.2 - Avaliação crítica dos esforços de prevenção da violência doméstica e sexual em Alagoas

A avaliação dos esforços da política de prevenção da violência sexual doméstica nos anos 90 advém da mobilização da sociedade civil. Posteriormente, tais anseios sociais foram sistematizados e publicados.

Em Alagoas, as discussões sobre a violência tomaram vulto a partir de uma publicação do Fórum Permanente Contra a Violência em Alagoas de 1992, quando se colocou uma visão mais ampla da violência, considerando a estrutura social e as várias

faces do fenômeno da violência no estado. A título de política pública, em 2002 apresenta-se o Plano Estadual de enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil. Isto requer que sejam considerados alguns elementos que compõem uma certa “cultura da violência” no Estado e que se expressa, dentre outras formas, na impunidade e na omissão do Estado e da sociedade que silenciam frente às evidentes práticas de violência que resultam na “destruição e negação do outro, seja no plano físico, psicológico e ético” (Candau, 1999, p.36).

Abaixo, apresentamos a posição de um educador social que abordamos sobre o resultado da implementação das propostas do Plano e das ações para o ano de 2006. Quando entrevistado, perguntamos-lhe o seguinte: Quais as ações que o comitê está propondo para 2006?

Inicialmente, o entrevistado comentou que o relatório da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) registra que o estado de Alagoas foi um dos estados onde a CPI encontrou maiores dificuldades nas investigações, por falta de apoio das autoridades. Aí você abre uma série de questionamentos: Porque não se apoiar uma investigação dessas pessoas? Então nós temos o interesse de estar marcando outros momentos de discussão e estar construindo o 18 de maio – Dia nacional de combate e enfrentamento da exploração infanto-juvenil – todos os municípios, o que seria a situação ideal para nós.

A violência de pais contra filhos vem sendo estudada de forma crescente com a participação da sociedade civil, a exemplo das organizações religiosas e filantrópicas além de diferentes atores do Estado, com a proposição de políticas sociais dirigidas a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Há uma preocupação em delimitar os fatores precipitantes da violência doméstica, e especificamente desmistificar os mitos nessa área, trabalhando o conceito de violência doméstica contra crianças e adolescentes numa abordagem que envolve a intervenção de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e multidisciplinar.

A discussão sobre esse tipo de violação dos direitos da criança e do adolescente deve considerar não apenas a violência entre classes sociais, mas também a violência intraclasses sociais. A questão da disciplina relacionada à educação doméstica e à disciplina no espaço escolar retrata como o modelo educacional tem efetivado a política de prevenção à violência sexual doméstica de forma pontual.

Ao examinarmos as narrativas de atores ligados à Defesa de Crianças e Adolescentes, constatamos que o Comitê tem como ação principal a de monitorar os planos, tanto no âmbito Nacional como os planos estaduais de enfrentamento da violência sexual, tendo como principal missão as ações de mobilização para o dia 18 de março, dia de combate nacional contra a violência. Existe uma relação estreita do Comitê com entidades de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência no estado, destacando-se as ações desenvolvidas pelo Centro de Referência Programa Sentinela e pelo Centro de Apoio a Vítimas de Crime – CAV / Crime, articulados aos Conselhos Tutelares de Maceió e do interior. O dia 18 de maio com toda a sua simbologia retoma e fortalece, a cada ano, a mensagem que *“Esquecer é permitir, lembrar é combater”*, apesar da ação estar ligada ao dia, esquecendo-se os outros dias do ano.

A mídia tem tido um papel decisivo de forma a estar enfocando essa problemática. Apesar de ainda se utilizar de matérias sensacionalistas, os meios de comunicação através da Rede ANDI e seus parceiros reconhecem ser fundamental a criação de uma cultura de qualidade da informação pública, tendo crianças e adolescentes como o centro da pauta do desenvolvimento humano e, em alguns momentos, isto tem sido decisivo.

Diante dos argumentos apresentados, constatamos que a escola cada vez mais cumpre um papel social de estar instrumentalizando os seus profissionais, quando essa questão de um olhar interdisciplinar é capaz de detectar os sintomas da violência e de poder encaminhar estas situações para as pessoas competentes para que possam tratá-las da melhor forma.

As resistências a uma abordagem onde a escola e conselho tutelar possam atuar de forma competente e comprometida têm sido um desafio constante. As vaidades pessoais e as resistências institucionais têm criado uma cultura permissiva na escola e na família que vão desde o assédio sexual, até formas de intimidação, coerção, abusos e exploração sexual propriamente ditos, ou seja, quando a violência já ocorreu.

Uma pesquisa realizada pela UNESCO em escolas públicas, incluindo a cidade de Maceió, detectou que muitos comentários transferem a culpa da violência para as meninas por provocarem os rapazes, por usarem um tipo de roupa “diferente”, “insinuante”, como shortinhos, saínhas. “As mulheres não têm mais nem blusa...”. “Tentando controlar o tipo

de roupa usada pelas meninas, as diretoras de algumas escolas supervisionam o vestuário das alunas” (ABRAMOVAY, 2003, p.54).

Dessa forma, veiculando os trajes como sendo um dos principais fatores precipitantes da violência, não é abordada a cultura onde crianças e adolescentes amadurecem precocemente e desconsidera-se o cotidiano e o convívio sociofamiliar numa sociedade que defende a cultura adultocêntrica e patriarcal.

No estado de Alagoas, o setor sucroalcooleiro tem sido historicamente o principal sustentáculo da economia. Muitas famílias, com o desemprego, migram do interior para a capital em busca de melhores condições de vida e em Maceió se instalam na periferia, criando verdadeiros bolsões de miséria. Estes fatores devem ser também considerados na constituição de um cenário propício à violência.

A escola onde este estudo foi realizado atende a prerrogativas do plano Diretor da Cidade de Maceió. As instalações da estrutura física destinam um espaço alternativo para estas populações, porém as adaptações e reformas necessárias não acompanham as reivindicações da comunidade local, pois seu projeto arquitetônico deveria estar passando por manutenção e reformas capazes de atender às demandas da comunidade, especificamente para funcionar como escola de ensino fundamental.

A estrutura física da escola carece de manutenção e tem sido alvo de ações de vandalismo. Suas salas de aula são pouco iluminadas e as escadas provocam constantes acidentes de crianças que são empurradas por outras. Como registramos a preocupação com o controle do espaço físico da escola em contraposição aos espaços mínimos onde vivem as famílias é algo fundamental a ser considerado na análise sobre a violência no espaço da escola.

A comunidade onde se situa a escola enfrenta um alto índice de violência, o que vem gerando preconceito geográfico, pois está constantemente nos meios de comunicação com notícias referentes a drogas lícitas e ilícitas, miséria e desnutrição, violência local com assassinatos e acidentes de trânsito com vítimas. A falta de segurança e de assistência de políticas sociais alimenta o circuito das diversas violências enfrentadas por crianças /adolescentes e suas famílias.

Mas de nada adianta apenas repensar as estruturas e os espaços físicos, se as pessoas, ou seja, os profissionais não estiverem imbuídos de um olhar instrumentalizador

que possibilita ao profissional escolher o melhor caminho e identificar mecanismos capazes de romper com o silêncio que nutre os processos de violência. Por isso, o conhecimento teórico-prático é a melhor salvaguarda contra o perigo de *enxergar sem ver* a realidade, como Piaget costumava afirmar.

O Brasil é um país onde o fenômeno da violência doméstica tem poucos estudos sistemáticos sobre a ocorrência dessa problemática (incidência/prevalência) e em Alagoas, não existem dados sobre essa realidade. No Brasil não existe um organismo responsável pela articulação e pelo cruzamento dos dados produzidos por entidades que estudam o fenômeno da violência. Com essa realidade, os maiores obstáculos à prevenção do fenômeno são: falta de recursos, falta de conscientização sobre o fenômeno e falta de políticas públicas. Apesar de existir uma legislação básica avançada que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.), Lei 8.069/90, os casos de violência que chegam ao final da apuração com um grau satisfatório de responsabilidade são poucos, além de se nutrirem do manto da impunidade, quando revelados.

Questões emblemáticas aparecem na entrevista (2006) de uma Conselheira Tutelar da cidade de Maceió que aponta como a máquina estatal, por vezes, dificulta e até impede a detecção precoce de casos de violência. A proteção prioritária e urgente à(s) criança(s) nas suas casas, também apresenta ações que revitimizam as vítimas, outras vezes vitimizam as vítimas em potencial.

Dados de relatório de um dos Conselhos Tutelares de Maceió sobre violência sexual contra meninos e meninas apresentam registros como: abuso sexual intrafamiliar no período de 2003/2004, com a indicação de que o abuso sexual é mais freqüente no sexo feminino, num total de 76% das vítimas, de forma que 37% delas têm menos de 11 anos e a família é a principal abusadora, com 71% dos casos ocorridos dentro de casa sendo o pai o autor da violência em 17% dos casos, o padrasto 44%; e os tios e vizinhos 10%.

Os casos de atentado violento ao pudor envolvendo crianças entre 3 a 11 anos têm um registro de 723 crianças vitimizadas. Há um registro de 330 estupros e 813 maus-tratos que afetam crianças com idade em que devem ser tratadas enquanto sujeitos de direito⁸.

⁸A criança até 12 anos de idade incompletos e os adolescente na faixa etária entre 12 e 18 anos (Artº 2º do ECA). Gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral que oportuniza o entendimento de pessoa em desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social visando propiciar condições de liberdade e de dignidade (Art.3 do ECA).

O atentado violento ao pudor sofrido por adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos tem registro de 282 casos, além dos 719 casos de estupro e 125 casos de exploração sexual. Há ainda 264 casos de maus-tratos, todos notificados e acompanhados por um período de 02 anos.

Apesar do seu envolvimento com a questão, a conselheira entrevistada não foi reeleita, ficando ações que deveriam ser acompanhadas por um período mínimo de 05 anos entregues ao Ministério Público para os encaminhamentos cabíveis. O debate que se instala, atinge os profissionais com o questionamento da melhor forma que um programa preventivo deve acompanhar famílias violentas e abusivas e de como o(a) agressor(a) deve ser responsabilizado(a) e deve receber assistência e tratamento. Isso reflete na família e na escola, reforçando os códigos de silêncio velados ou não.

5.3 - Vozes do silêncio: os relatos infantis

A questão da violência e do abuso sexual contra crianças e adolescentes configura-se como um problema social com implicações na saúde, educação, segurança e cultura. As marcas deste tipo de violência praticada no âmbito doméstico possuem sua matriz mais profunda na violência da sociedade, despertando a indignação e o interesse de grupos e de profissionais que atuam na área educacional, médica, jurídica e social. Qual seria a melhor forma de se trabalhar essa questão, trazendo a tona aspectos tradicionalmente silenciados, contribuindo conseqüentemente para a conscientização da sociedade como um todo e a promoção da defesa dos direitos contra as diferentes formas de violação?

O exercício de resgate e valorização da memória torna-se imprescindível para a reflexão sobre a linguagem, a história e o sujeito, que por sua vez permite uma melhor compreensão dos fenômenos psicossociais e da própria dinâmica da produção de sentidos.

Estamos falando da aprendizagem, no tempo de vida de cada um de nós, das inúmeras linguagens sociais próprias a segmentos de classe, a grupos profissionais, a faixas etárias etc. Trata-se das *vozes situadas* que povoam nossas práticas discursivas, sejam elas externalizadas ou não. Entretanto, o *tempo vivido* é também o tempo da memória traduzida em afetos. É nosso ponto de referência afetivo, no qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identitárias (SPINK; MEDRADO. In: SPINK, 1999, P. 52).

Nesse sentido, a habilidade básica do educador (a) é a escuta. A sensibilidade de perceber as diferentes formas de manifestação do fenômeno da violência. Dar voz aos sujeitos através de múltiplos instrumentos, como a fala, o desenho, a pintura, as apresentações teatrais, as músicas, perscrutando também os silêncios e as formas veladas de demonstração dos sofrimentos e dos prazeres.

A partir desse ponto do trabalho transcreveremos parte das falas e dos depoimentos de crianças e adolescentes que participaram da pesquisa. Tais registros estão intercalados com análises de intervenções. É válido ainda ressaltar que buscamos garantir a fidelidade na transcrição desses relatos, preservando assim a integridade dos mesmos.

Entendemos que a ética na pesquisa pressupõe determinadas exigências, que foram fundamentais para elaboração deste trabalho. O consentimento informado é o acordo inicial, capaz de selar a colaboração e, como tal, é instrumento essencial para discutir as informações e os pressupostos que norteiam a pesquisa (SPINK, Op. cit., p. 91). Uma das dificuldades encontradas no trabalho com as crianças diz respeito à questão do sigilo, que deve ser mantido para garantir a preservação dos envolvidos, a proteção do seu anonimato, e o resguardo do uso abusivo do poder na relação entre pesquisador e participante.

Com base em tais preceitos, iniciamos no mês de julho de 2006 as atividades com as crianças, quando conheci a ✨, que estava completando 09 anos naquele dia, fomos apresentada pela assistente social Alfa (nome fictício) A menina havia confidenciado à professora de reforço escolar ter sido abusada sexualmente por seu pai no ano passado (2005). Chamou atenção o fato de que ao me apresentar, falando a respeito da pesquisa que estava desenvolvendo na escola sobre a violência cometida dentro de casa por adultos (pais ou responsáveis), logo ✨ entendeu do que eu estava falando. No início, teve um pouco de resistência, porém nada mais complexo.

A criança iniciou seu relato dizendo que seu pai tinha colocado um caranguejo grande dentro da sua calcinha e na cueca do seu irmão mais novo. Falou que o caranguejo mordeu as suas partes íntimas, e logo começou a chorar lembrando que agora mora com a tia e que sua mãe prometeu vir buscá-la para morar com ela, mas ainda não cumpriu o prometido. Falou que sua mãe escreveu uma carta em que prometia um presente e que vinha buscá-la, porém ela não sabia quando. Em seguida, falou das suas dificuldades de aprender e que tinha sido reprovada. Após ter revelado o abuso à professora, sua tia a

transferiu de uma escola para outra, onde ela brigou e quebrou o lápis da colega em sala de aula, retornando para sua escola de origem. Afirmou que não queria gravar nada quando perguntada se gostaria de contar a sua história, demonstrando preocupação quanto ao destino das informações e as conseqüências para ela e para o pai. Chegou a perguntar se o que ela falasse ia para o rádio ou TV, e que não gostaria que isso acontecesse porque sua tia iria bater nela. Assim, fechamos um combinado que ela não diria nada em casa ou se ela falasse a assistente social Alfa explicaria para a tia que ela estaria contribuindo com uma pesquisa da Universidade, nada que pudesse expor seu pai e ela própria a situações que envolvesse a imprensa ou a justiça. Perguntei se ela poderia fazer um desenho para mim, que mostrasse o que havia acontecido entre ela e o pai. Ela prontamente aceitou fazer o desenho e entregar a Alfa, marcamos então um novo encontro.

☼ continuou falando sobre sua vida, informando que mora com a avó, a tia e uma prima, que também estuda com ela na escola. Sua avó havia revelado que ela não era filha verdadeira do casal, tinha sido adotada pela mãe, antes do casamento, que gerou mais dois filhos (um menino e uma menina). A menina vive atualmente com a avó e a tia, mas deseja mesmo voltar para casa, pois tem saudades da mãe e dos irmãos. Disse também que hoje apresenta mudanças de comportamento: de uma garota alegre, extrovertida tornou-se uma menina calada e sem muito ânimo. Gostava de contar histórias na biblioteca e hoje mal consegue falar, chora quando lembra da família. Gosta de bonecas, gosta de celular de brinquedo, mas gostaria mesmo era de ter um celular de verdade. Pega o celular da assistente social e começa a mexer nas teclas e o chama de tijolão.

Disse que come muito e por isso está crescendo rápido, já está começando a ficar uma mocinha. Combinamos então que no nosso próximo encontro eu traria um batom de menina-moça para que a ajude a falar melhor e que ela possa usar a palavra como forma de combate a violência, assim onde quer que ela vá, poderia dizer NÃO a qualquer pessoa que vá mexer em seu sexo ou qualquer outra parte do seu corpo. ☼ gostou da idéia, concordando também que ela escolheria um nome fictício para usar nos desenhos e entrevistas, o que iria garantir o sigilo de suas informações.

Falamos ter sido muito importante conhecê-la e que se ela aceitasse falar poderia ajudar a outras crianças e aos profissionais, a saber entender melhor o problema da violência que acontece dentro de casa perto de pessoas que todas acham que deveriam

cuidar e proteger e mesmo que não aceitasse gravar nada, já estaria contribuindo com seus desenhos para todo o trabalho.

Os encontros se seguiram com ☼, desenvolvemos atividades e dinâmicas, nas quais a menina revelou alguns de seus anseios, pensamentos e contradições até o momento em que promovemos o encontro em grupo.

Na quarta-feira, dia 19 de julho de 2006, fiz mais uma visita à escola, desta vez para atender o menino ♥, com o objetivo de ouvir sua história, que levou sua mãe invadir a sala de aula e bater nele na frente dos colegas e da professora. ♥ está cursando a 2ª série do ensino fundamental, tem 11 anos e diz que sabe ler e escrever pouco.

Ao conversarmos sobre o objetivo da pesquisa que eu estava desenvolvendo, expliquei que gostaria de ouvir sua versão do que havia ocorrido, garantindo que não estava ali para julgar as atitudes de sua mãe nem as dele.

Quanto ao comportamento de sua mãe, o menino disse que havia apanhado porque ele aprontou na escola. Por isso, ela tinha feito a coisa certa. Ele sempre batia nos colegas e vivia na Direção da escola e sua mãe sempre sendo chamada para resolver problemas de comportamento. *Nesse dia ela perdeu a paciência pegou na minha beca e deu 3 tapas!* Segundo ele, poucas pessoas assistiram o que aconteceu, mas logo em seguida quando perguntei o que ele havia sentido, ele respondeu que desejou *ir embora para casa, sair, sumir da escola.*

Em seguida, perguntei se ele gostaria de fazer um desenho sobre aquela situação e o mesmo respondeu-me que não, pois ele não gostava de desenhar, preferia gravar uma entrevista contando a sua história, através do uso de máscaras teatrais para falarmos do ocorrido.

No dia seguinte, apresentei um conjunto de nove máscaras para que ele pudesse escolher três: uma pra si próprio, uma para mim e uma para a assistente social. Uma de nós representaria sua mãe, e outra a professora. Falei que como nós não estávamos presentes quando sua mãe entrou na sala de aula para bater nele, ele deveria narrar os acontecimentos daquele dia. Ele escolheu a máscara prateada, me ofereceu uma rosa e à assistente social entregou a vermelha. Disse, no momento, que eu seria a sua mãe e Alfa a professora. Por meio das representações, o menino revelou: *Minha mãe entrou na sala pegou na minha beca e deu três tapas, falando que já não me suportava mais. Fiquei com raiva, revolta.*

Eu sei que minha mãe não gosta de mim. Sempre que ela bate, bate muito em mim e me ameaça com uma faca. Sinto dor primeiro no corpo todo, depois vai para o coração e de lá não sai mais. O menino que tem uma dor no coração vive muito ruim, porque a minha avó não quer que eu vá procurar a minha mãe, mas eu não consigo e isso sempre acontece. A minha avó já viu isso acontecer e disse para eu esquecer a minha mãe. Não é possível esquecer quem nos gerou.

Sobre a reação da professora naquele momento, ♥ diz: *ela veio para o meu lado e disse: você está com vergonha do que aconteceu? Eu respondi que não, que era assim mesmo. Depois disto tive vontade de ir pra casa, eu só queria sair dali. Os colegas não falaram nada sobre o que aconteceu.*

No final da representação, ♥ quase não podia respirar, fui para o seu lado e comecei a fazer com ele exercícios de respiração até que ele se acalmou. Continuamos a conversa falando sobre o dia do amigo, sobre a importância de termos amigos, e de ser amigo para os outros. Falei que a assistente social e eu tínhamos um presente para ele neste dia, uma caixa de bombom. Alfa confeccionou um cartão, que assinamos conjuntamente.

Em seguida, a assistente social saiu e ♥ começou a conversar, respondendo algumas perguntas da entrevista; diante de outras ficava calado, só conseguia gesticular com a cabeça. Após a entrevista, pedi para que ele desenhasse a sua família e ele aceitou desenhar e conversar um pouco sobre seu ambiente familiar.

No dia 21 de setembro de 2006, realizamos uma reunião que contou com a presença de ☼ e ♥, além de ☹ e ☺. Foi um encontro com duração de 1 hora e 30 minutos. Iniciamos acolhendo ♥ na construção de seu genograma onde o grupo ajudou a recortar e colar figuras que representavam os membros de sua família.

Ao término desta etapa da atividade, ♥ e ☹ solicitavam ir ao banheiro. Quando chegamos à escola eram 9h e 30min, início do recreio, e ♥ já estava de castigo por causa de uma briga na fila da merenda, onde tinha levado um murro de um colega e ☼ no momento insistiu para também ir ao banheiro, junto com os meninos. Eu disse: me ajude a organizar a sala com a ☺ quando eles voltarem do banheiro você vai. A mesma sentou em uma cadeira e me implorou. ☺ e eu organizamos o ambiente, quando percebi ☼ estava chorando, perguntei o motivo; continuou calada, chorando. Quando retornaram para a sala os meninos, falei: ☼ vai ao banheiro agora? Ela disse que não queria mais ir. E

continuou chorando. Falei: porque você está chorando? Respondeu o ☹ me bateu, deu uma tapa nas minhas costas. Perguntei então: quando foi que isso aconteceu? Na hora em que ele foi para o banheiro, respondeu. Olhei para ☺ que estava com o rosto banhado em lágrimas e lhe disse: isso aqui não ocorreu. Você pediu para ir ao banheiro e eu não permiti. ☹ olhava surpreso e dizia: eu mesmo não bati nela. ♥ disse é mentira dela. ☺ observava calada, então perguntei ☺ você viu alguém bater na ☺. Respondeu que não, então falei ☺ você pode estar chorando por outro motivo, pois isso não ocorreu. As pessoas presentes falaram isso não aconteceu aqui dentro da sala, nem fora da sala.

Solicitei que todos ficassem de pé com um novelo de linha e desejasse algo de bom para o (a) colega. ☺ continuava inquieta, dizendo: eu quero estar sentada e não em pé! Falei: daqui a pouco todos vamos sentar, pois estamos aguardando a presença de uma psicóloga para conversar conosco hoje. Todos (as) já sabiam que hoje teremos uma pessoa convidada no grupo. Fato que ao chegar comuniquei. Teremos a psicóloga, como havíamos combinado na reunião anterior.

Construímos com a dinâmica a teia da vida, onde cada participante forma com o outro um elo e ao desfazer esse elo são necessárias atitudes de respeito para com o outro. ☺ perguntou para o ♥ você gosta de estar hoje aqui conosco? ♥ respondeu sim eu gosto. A teia foi construída eu para ♥ - ♥ para ☺ - ☺ para ☹ e ☹ para ☺. No desfazer da teia cada participante teria que desenrolar o barbante e entregar na mão da pessoa com uma mensagem. ☺ falou que gostava da presença de ☹ no grupo, ☹ disse para ☺ eu gosto muito de você ☺ você é uma pessoa muito carinhosa ☺ ao entregar ao ♥ disse, você está gostando da brincadeira? Ele respondeu que sim. Na vez de coração passar para mim, engasgou e não conseguia dizer uma só palavra. Só me olhou entregou o barbante e depois de um tempo disse. Tá bom, acabou! Ao receber falei sejam todos (as) bem vindos e tenham um ótimo dia. Continuei pegando vendas para os olhos e ☹ e ☺ foram os primeiros voluntários. Disse: nós já trabalhamos todos os órgãos dos sentidos cada com a sua função. Hoje nós vamos exercitar todos os sentidos ao mesmo tempo, com o objetivo de nos situarmos na realidade e enfrentamos situações inesperadas e o medo.

Coloquei uma música e passei a colocar frutas nas mãos das crianças para que com o tato e o olfato identificassem dizendo os nomes das frutas que eram: abacaxi, banana, maçã, goiaba, laranja e coco para que sentissem a espessura e o cheiro de cada uma

delas. Em seguida coloquei também alguns objetos (alguns de plástico) em suas mãos para que pudessem identificar. Tratava-se de um tambor, cobra, cavalo, boi, lápis. Dividi os objetos de forma a não repeti-los com as duas duplas. Na vez de ☼ e ♥ eles tiraram as vendas tentando acertar sempre. Falei: assim não vale, nem sempre na vida podemos vencer todos os desafios; é preciso exercitar todos os sentidos para nos situarmos na realidade, no mundo em que vivemos.

☼ e ♻️ falaram: “eles estão tentando ver puxando a venda de cima. Retire e coloque de novo! Assim eu fiz, dizendo ser necessário respeitar as regras das brincadeiras.

Nesse momento, a psicóloga chegou na sala, deu bom dia e com a conclusão da dinâmica nos sentamos em círculo para falarmos um pouco dos sentimentos percebidos por nós e como isso poderia alterar o nosso humor. Queríamos saber que situação nos deixou alegres, tristes, chateados e a que nos deixou normal. Para tanto recorremos aos rostos desenhados em cartolina. A psicóloga disse: “vou me apresentar e gostaria de saber se todos (as) sabem o meu nome”. E cada participante repetiu o seu nome e ela falou o nome de cada um deles. E todos disseram o seu próprio nome e a série que estudavam na escola. ☼ falou que temos que conversar num tom mais baixo para que outras pessoas não nos escutem. A psicóloga falou sobre o objetivo da minha presença no grupo. Peguei as gravuras de objetos que demonstravam as mais diversas violências sofridas pelos membros do grupo. Disse: existem segredos bons e segredos ruins. No grupo podemos falar as coisas que nos perturbam. E disse para a psicóloga que já nos reunimos há 02 meses e que precisamos trabalhar esses segredos de forma a apoiar os participantes com atividades de superação do medo, pois o medo, apesar de fazer parte do humano, no sentido de alertar sobre o perigo, quando é vivido constantemente nos tira as forças, nos debilita.

Na finalização das atividades, realizamos uma oficina, com o intuito de trabalhar as emoções produzidas, os vínculos que foram compartilhados e as histórias que foram vividas. Num segundo momento, fizemos uma visita à cidade histórica de Marechal Deodoro. Em ambas as atividades buscamos trabalhar os órgãos dos sentidos de forma integrada e harmônica para que as crianças pudessem compartilhar possíveis problemas em seu ambiente escolar e/ou doméstico, a partir da expressão da palavra e também de uma escuta na convivência com o outro, uma vez que o currículo escolar deve trabalhar com situações comuns ao cotidiano das crianças e adolescentes. Nesse sentido, o currículo

flexibiliza uma leitura interdisciplinar da escola. Trabalhar nessa perspectiva significa lidar com as contradições trazidas pela realidade social, através da mediação dos conhecimentos. A seguir, transcrevemos uma síntese da “Oficina: São tantas as emoções... e criar vínculos...” resultante das atividades realizadas.

Iniciamos o dia com a brincadeira do passar o chapéu, reconhecendo sentimentos e falando sobre eles para o grupo. Enfrentar sentimentos, mas entender o que nos agrada e desagrada é importante para o amadurecimento do ser humano, como um jogo da hora da verdade. O chapéu laranja ficou como o eixo para três perguntas para cada participante com representação teatral para a pergunta. ☼ na sua vez perguntou a ☼ por que você está chato? Ele ficou parado diante dela sem resposta. ✨ aproveitou para saber com certeza de quem eu gostava mais no grupo. Mesmo antes de responder os (as) participantes responderam ela gosta de cada um (a) de nós do jeito dela. Parabéns! Respondi: no mundo não existem duas pessoas iguais, ou seja, o gosto é único, pois a identidade de cada pessoa não é igual a outra. Vocês já conquistaram o meu coração. Mas ✨ não ficou satisfeita queria que eu falasse o nome de quem eu mais gostava. Expliquei que dizer um nome não era possível, pois cada participante é único (a); cada pessoa possui sua história; que nem sempre vamos concordar com o que o outro (a) pensa, mas é preciso acreditar que somos capazes de compartilhar possíveis problemas com alguém em quem confiamos, pois cada um tem seu jeito. Gerar o diálogo entre as crianças levou algum tempo, mas a dinâmica quebrou a formalidade e as tensões no próprio grupo e os participantes falaram o que gostavam de comer, brincar, dos sonhos que tinham em relação ao futuro e questionaram o comportamento uns(as) dos(as) outros (as). O que acontece com o (a) aluno (a) indisciplinado (a)? Falaram que a família é chamada sempre na direção da escola. Outras vezes, os bagunceiros vão para fora da sala de aula. Hoje mesmo, o ♥ já estava na direção falou ✨.

Falamos do acolhimento, de como é o sentimento de ser aceito (a) por alguém com as seguintes afirmações:

- Ficou triste
- Eu bagunço mais.
- Quero desaparecer, ir embora.
- Uma criança sem alegria.

Valorizamos a fala espontânea das crianças para que elas expressassem livremente seus sentimentos. Trabalhamos com mímicas para desenvolver a auto-expressão. Dando continuidade, passamos a vivenciar uma outra forma de expressão: a música, desde as cantigas de ninar, até a música popular brasileira, com seus vários ritmos e melodias. Iniciamos as brincadeiras com músicas com o tema “música, linguagem universal”.

Qual é a música? A tarefa era cantar um trecho da música a partir da palavra sugerida, como exemplo a palavra pé, 🐸 cantou o sapo não lava o pé... e o grupo todo cantou junto. Quatro palavras foram sugeridas por 🐸, três por 🌸, duas por ♥ e duas por ✨ que começou a chorar porque não conseguia acertar a música. Queria inventar letra, falei que o grupo deveria cantar a mesma música. No final distribuimos os prêmios que eram pirulitos e livros de literatura infanto-juvenil da série Letra Viva – Maceió-Alagoas – Ano 2005, bem como pipocas. ✨ desesperou-se por que não conseguiu cantar a partir das palavras chaves e começou a solicitar o fim do encontro, pois sua tia não iria aceitar a sua demora na escola.

Gostaria de tentar a autorização, mais uma vez para o passeio da tarde. Falei: tenha calma, às 11h da manhã, encerraremos o encontro e para este momento você tem a autorização visto que a assistente social alfa solicitou por escrito a sua presença. Argumentei: os brindes são de vocês independente do número de erros ou acertos, a premiação é uma forma de dizer que todos (as) tentaram com agilidade identificar as músicas. A Sandy tem uma música com a palavra coração, é uma pista ✨ para você cantar. Ela, chorando, cantou a letra da música num total de dois acertos. Em seguida, cada participante falou uma palavra de uma música e tentamos cantar. 🌸 saiu com a palavra pega e eu disse então: dê uma pista. Ela falou é cantada num programa de televisão para crianças. Ninguém acertou, então cantou a música da cuca do sítio do Pica-pau Amarelo. Continuamos com a música escolhida por cada participante .

Palavras usadas: casa, pé, lua, coração, amizade, festa, criança, dentre outras.

Encerramos com “Aqui, você faz o show!” foram cantadas músicas do grupo Rebeldes por ✨, infantis por 🌸, axé-music por 🐸o que demonstrava uma diversidade nos ritmos, porém o forte gosto musical no bairro é o reggae, principalmente entre os adolescentes. Acertamos o retorno para a escola às 13h e 30min quando iríamos a um passeio.

No período da tarde, seguimos para a cidade de Marechal Deodoro – AL. Para tanto, enviei uma solicitação aos pais ou responsáveis na manhã do dia 09/10/2006, pedindo a autorização para ir a um passeio. Apenas os pais de ☞ e ☜ autorizaram a ida por escrito no caderno. À tarde, somente as duas crianças compareceram, esperamos até 14h. Comuniquei à direção da escola que estava aguardando a chegada das quatro crianças, mas como ✨ e ♥ não vieram precisávamos ir. O retorno à escola estava previsto para as 17h e 30min. Decidi por visitarmos a cidade de Marechal Deodoro por seu patrimônio histórico, atentando para relatos orais das experiências de pessoas comuns na cidade ressaltando a memória as formas de vida da cidade e de seu povo no passado e no presente, tendo a escola como um lugar mais propício para dar voz a essas fontes. Era a hora de ouvirmos outras pessoas. Por isso, se fazia necessário pegarmos o ônibus Marechal Deodoro e irmos a uma outra cidade próxima de Maceió, falamos sobre a diferença entre bairros de uma mesma cidade e a questão geográfica e histórica da 1ª capital da província de Alagoas antes de Maceió.

Ao tomarmos o ônibus, chamamos a atenção das crianças para as placas de sinalização de trânsito, onde é permitido estacionar e onde não é permitido e porquê. Justifiquei pedindo para observar os diferentes tipos de carros e meios de transportes e as placas. ☜ queria saber onde ficava a Massagueira. Conversamos durante a viagem de ida sobre: a vegetação, o encontro da lagoa com o mar, o tempo de aproximadamente 1 hora de viagem a distância de uma cidade para outra, os nomes de cada lugar até a cidade de Marechal Deodoro. Descemos no ponto próximo à casa de Marechal Deodoro, 1º Presidente da República. Em seguida, passamos a dar um passeio pela sua casa, a olhar os cômodos da casa, os móveis, as fotos de família, o brasão. Assinamos o livro de registro de visitantes, tiramos fotografias e conversamos com o guia sobre o estilo da casa e a expressão popular “sem eira nem beira” por conta da casa e seus beirais que significava uma família ter ou não ter dinheiro.

☞ Perguntou-me: qual era a diferença de artesanatos e museu? Eu disse: vamos à casa de uma artesã falar com ela e conhecer as peças de filé do artesanato local. Olhamos várias roupas feitas de artesanato e em seguida fomos ao museu de arte sacra. Na entrada do museu, fizemos um reconhecimento de território e vimos a árvore Pau-Brasil, símbolo do país, conhecemos as imagens da deusa do destino e deusa da agricultura. Aproveitamos o momento para fotografarmos, registrando a nossa visita. Ao entrarmos nas dependências

do museu, todo o material ficou na recepção. Vimos as imagens com os nomes dos santos e objetos sacros. ☸ leu todos os nomes. Nas imagens dos santos do pau oco expliquei que as imagens de madeira eram cheias de ouro e pedras preciosas, sendo levadas para fora do Brasil em forma de contrabando, ou seja, roubadas do país. Dizer que uma pessoa é santo (a) do pau-oco, é dizer que a pessoa mente, parece quieto (a) mas não é, na verdade, é danado(a).

Conversamos com a guia sobre quem morou naquele lugar. Descobrimos câmeras por onde estávamos sendo filmados. As crianças ficaram impressionadas com a imagem de Cristo Crucificado em tamanho normal. Expliquei a importância do tempo passado, suas impressões e marcas no tempo presente. A memória presente através de objetos, documentos, construções, desenhos no teto da capela do mosteiro franciscano, o cenário de uma cidade histórica. Visitamos o coreto, lanchamos e ouvimos o relato oral sobre as formas de transporte no passado e no presente do dono da lanchonete. Em seguida, fomos ao porto da lancha, onde tiramos fotos. Recebemos informações sobre a chegada dos holandeses no Brasil. Depois nos dirigimos à praça para apanhar o ônibus retornando para Maceió. No ônibus distribuí confeitos, pipocas e presentes: lápis decorados, batom para ☸ e nariz de palhaço para ☹. No retorno conversei com um repentista que entrou no ônibus, no Francês, sobre sua música, seus versos e o uso da palavra. Retornamos para a escola às 17h e 25min, tiramos fotografias no painel comemorativo da semana da criança, com a temática dos direitos da criança. Dirigimo-nos à sala da direção e coordenação pedagógica que perguntou sobre o nosso passeio. Expliquei para onde tínhamos ido, o que fizemos, como nos comportamos, os relatos orais que ouvimos e que compreendemos sobre memória, história, cultura. Agradecemos a compreensão, apoio e confiança da direção da escola. Desejamos às crianças um Feliz dia das Crianças. Recebi um abraço e tchau. A direção disse que iria conversar melhor com as crianças para saber todos os detalhes deste passeio no dia seguinte. Agradei a oportunidade e falei porque a escolha de Marechal Deodoro para encerramento das atividades com as crianças lamentei a ausência de ♥ e ✱.

Tendo o objetivo de realizar atividade diferente da rotina do dia-a-dia das crianças e possibilitar o ensino de forma interdisciplinar, numa ação educativa em que pudemos explorar diferentes linguagens no museu de arte sacra a observação das esculturas feitas em diferentes tipos de material, como granito, gesso, madeira e bronze e as formas de

representação do ser humano presentes nas obras do acervo. A questão da memória e a história oral do povo da cidade de Marechal Deodoro. Essas crianças tiveram uma escuta, precisavam também exercitar esse conjunto de vivências e que a escola deveria encontrar um meio para que pudesse ser socializado em sala de aula com outros (as) colegas e a família.

5.4 – O que dizem as entrevistadas

No *corpus* de análise para interpretação das falas de três envolvidos, em que o contexto da produção desses discursos acontece, o discurso é produzido por: a) um educador social, que busca ações políticas; b) uma professora, que vivencia as dificuldades e; c) algumas mães, que reclamam a ausência de uma organização escolar. Temos as entrevistas como material para análise do discurso - AD.

O contexto como categoria da AD, para Maingueneau (2000), diz respeito aos participantes e aos papéis que desempenham no discurso e o objetivo que estabelecem depende do gênero discursivo e os discursos se relacionam uns com os outros.

Utilizaremos termos chaves para a AD, que são os implícitos em silenciamentos. Quanto a conceito de silêncio, enquanto categoria da AD, nos reportamos a Orlandi (1995), que enfatiza o seguinte:

O sentido do silêncio não deriva dos sentidos das palavras [...] se define pelo fato de que ao dizermos algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada [...] se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar o dito. E o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva. (ORLANDI, 1995).

Temos na fala da professora esse processo de silenciamento, em que se interdita os sentidos a serem evitados e passa-se a representar a sociedade norteadora do discurso oficial. Na abordagem sobre se existe expulsão de alunos (as), diz:

- “ele é convidado a pedir transferência e é encaminhado para outra escola...”
- “para o bem da criança, é para mudança de ares”.
- “Tranqüilamente, levam as crianças que estão matriculadas e sem a palavra expulsão”.

Esse discurso desobriga o Estado e nos traz a categoria da AD relativa à memória discursiva, quando afirma: “Acredito que a escola e a igreja ou a educação e religião, juntas, conseguem muito”.

Isso nos remete à visão de um Estado mínimo. Essa visão, no Brasil, produz a institucionalização de um Estado de direitos sociais mínimos para a maioria da população e reforça a lógica do capital e o poder da classe social dirigente. Assim sendo, a esfera discursiva traz um sentido que não é conhecido, tendo que ocorrer negociações entre falante para o estabelecimento de um sentido apenas, refletindo muitas vozes, que chamamos de polifonia do discurso.

Há implícitos na fala da professora. Quando questionada a respeito das ações educativas sobre gravidez na adolescência, álcool, drogas e violência doméstica – enquanto conteúdos trabalhados no espaço escolar, configurados através de uma proposta pedagógica – respondeu colocando a expressão “nada consistente”, que significa dizer que não existe nenhuma ação.

Quanto ao espaço do recreio na escola, este é apresentado como um elemento crítico de violência e desvela o contexto de exclusão e de baixa auto-estima de crianças e adolescentes. Não existe a idéia de convivência pacífica, faltando abordagem de um currículo vivo na escola.

A respeito da questão da violência, temos três enfoques diferentes sobre o mesmo problema, como vemos a seguir:

- *Violência: na visão do educador social:* propõe combater a violência com a própria vida. “Prefiro morrer hoje, do que daqui a cem anos, como um velho covarde”.
- *Violência na visão da professora:* “Eu não quero, transfiro”. “A gente conversa. Às vezes, a gente troca de turno...”.
- *Violência na visão da família:* ela existe e está sendo reforçada no dia-a-dia pelo discurso. “... que essa comunidade é violenta, que tudo de ruim só acontece aqui”. Essa é uma das falas das mães na reunião de família.
- *Criança e ensino na visão de um educador social:* “A luta por um atendimento sem constrangimento para as crianças vítimas de violência, com a presença de legistas do sexo feminino no atendimento no IML. Retoma a questão com relação ao papel da escola frente à questão da violência”.

- *Criança e ensino na visão da professora*: “Ninguém garante o comportamento de ninguém”. “Pai não manda no filho hoje”. “Não queremos prejudicar nesse sentido, não queremos crianças na rua”.

Ao interpretarmos os recortes, que evocam a memória discursiva e nos levam a outras vozes desse discurso, sabemos que existem ações possíveis de serem realizadas na escola, de forma que crianças e adolescentes possam se envolver em atividades recreativas, esportivas, lúdicas e artísticas, como forma de combate a situações de violência. Como exemplo, temos: se no recreio da escola, eu tenho vários recreadores, coordenando brincadeiras, a violência pode acontecer, mas nunca com a força e a frequência com que geralmente acontece no cotidiano da escola pesquisada. A proposta de construção de grades e muros só leva a formalizar o desejo de distância da comunidade e de situações de violência, o que reflete o medo dos profissionais desta comunidade. As comunidades indígenas solicitam que os profissionais sejam da sua própria comunidade, pelo fato de conviverem e conhecerem os problemas e soluções mais de perto. Eis aí uma sugestão para a escola pesquisada.

- *Crianças e adolescentes nas perspectivas das mães*: “Há falta de programas sociais e de acompanhamento às famílias”.
 - “Violência doméstica como um reflexo na sala de aula, relato de uma mãe invadindo a sala de aula e batendo no filho”.
 - “Criança apanhando de colegas na escola, chegando em casa machucados.
 - Alunos vindo com armas para a escola”.
 - “Ambiente onde a droga rola solta”.
 - “Alunos com seus pertences roubados na escola e em suas proximidades”.

Esses depoimentos demonstram a falta de segurança dentro do espaço escolar, mas também fora dele. A violência, entendida como algo estrutural, perpassando as relações sociais, com a ausência do Estado da promoção de cidadania. A escola está situada entre favelas. Nesse território, precisa-se de investimentos em programas sociais para as famílias, de forma contínua e sistemática, com horários alternativos, e com a participação dos membros das famílias envolvidas em situações de violência.

É urgente repensar o espaço da escola como lugar educativo. Todos os seus lugares, espaços, precisam ser preenchidos com ações que busquem a resolução dos

conflitos pela mediação. Exemplificando uma situação de conflito, temos a fila da merenda, que representa um espaço de correlação de forças, que, muitas vezes, contribui para a prática de comportamentos agressivos, que desrespeitam o ser humano, onde alunos(as) se agridem na fila, na busca por merenda. Suas rivalidades aparecem no uso da força física, palavras e gestos. As ações educativas e disciplinares são rígidas e castradoras para aqueles que perturbam a ordem estabelecida, com suspensões, expulsões e, inclusive, transferências.

No seu depoimento, a professora aponta para as conseqüências da escola na posição de um Estado mínimo, trazendo, em seu discurso, recortes da realização social pela educação, quando diz: “são pessoas carentes, que precisam da escola, que têm a escola como referência e só sabem o que é realmente uma vida digna quando chegam na escola e, como você vê, a escola não é essas coisas todas”.

Para crianças que vivem em espaços mínimos, na periferia da cidade de Maceió, morando em aglomerados subnormais, sem saneamento básico, com a saúde precarizada pela desnutrição, com parasitose, com o espaço familiar limitado e com a ausência de regras claras entre o mundo adulto e o infante-juvenil, a escola revela ser um espaço de extrema importância.

No depoimento da professora, ela afirma a respeito da escola: “Ela poderia ser bem melhor”. As palavras aliadas aos gestos e ao olhar a realidade criam elos entre as pessoas. Faladas ou escritas, elas contam histórias, relatam fatos, informam, divertem, emocionam, protestam, encantam, criticam e argumentam no processo de re-invenção dos direitos da criança e do adolescente. Quando o assunto é violência doméstica, evocam-se diversas vozes para um contexto que possibilite a prática de um currículo vivo. Se, ao menos, isso puder ser considerado, no espaço escolar, a mediação interdisciplinar cumpriu o seu papel na sociedade capitalista.

5.5 - O diálogo entre família e escola como mediação para a construção compartilhada do currículo

O currículo, antes do processo de democratização nos anos 80, no Brasil, ignorava as vozes de professores e alunos, que eram silenciadas. Sua elaboração se dava em centros decisórios institucionalizados, ou seja, “de cima para baixo”. Priorizavam-se os conteúdos a serem desenvolvidos na escola através das disciplinas que abordavam situações distantes da realidade.

Atualmente, assistimos à escola buscando desempenhar o papel de construtora do currículo, ouvindo os principais protagonistas – professores, alunos e família. Essas vozes são requisitadas, ouvidas, analisadas e contribuem para a construção do currículo, que possibilita sua autonomia e descentralização.

Nessa abordagem sobre o currículo, é enfatizada a participação, alicerçada no processo de redemocratização das relações de poder na família, na escola e na sociedade, o que reflete na área curricular, sendo fundamentais na sua construção, de maneira que o diálogo passa a ser uma categoria de mediação necessária na construção compartilhada de currículo. Esse caráter dialógico do currículo nos reporta a Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky.

Conforme Freire, o diálogo é colocado, e se faz, pelo processo democrático e busca transformar as estruturas instituídas.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos [...] O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE. In: ABRAMOWICZ, 2006, p. 19).

Ao pensar o currículo via diálogo, ligado a processos de participação social, temos na educação a visão de um currículo crítico que se faz e se constitui a cada momento, de forma polifônica.

Para Bakhtin (1981), a perspectiva dialógica pressupõe um estudo da língua em sua natureza viva e articulada ao social pela interação verbal através das palavras. Daí, a associação à idéia de um currículo vivo, mediado pela realidade.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...]. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação [...]. As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus

mecanismos devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra. (BAKHTIN, 1981, p. 36-38).

Para Vygotsky (2005), a conduta humana não é apenas produto da evolução biológica, na qual se forma o tipo humano com todas as suas funções psicofisiológicas, mas também é produto do desenvolvimento histórico e cultural.

Em seguida, discutimos sobre a possibilidade do diálogo, aproximando numa ação interdisciplinar as fronteiras entre as disciplinas no currículo, permitindo a alunos(as), professores(as), pais ou responsáveis criticarem, organizarem e decidirem a melhor forma de aprender criando currículo.

Fazemos uso da análise do discurso, que tem como objeto de estudo o discurso, como práxis social, ou seja, como mediação das relações dos homens entre si. Atentamos para o uso da palavra por crianças e adolescentes, através do reconhecimento das experiências que eram singulares. Estas pessoas passam a ser plurais, ao dar voz na construção de canais para a interação por meio do diálogo, como forma de estar aperfeiçoando nossas produções humanas na relação de uns com os (as) outros(as) e conosco mesmos(as).

Observamos que os conteúdos são organizados de forma linear, através de disciplinas separadas por um conhecimento específico sobre a realidade, como marco organizador que não corresponde às necessidades de um mundo globalizado, perpassado pela reestruturação produtiva. As instituições educacionais estão, cada dia, mais atravessadas por diversas linguagens, numa necessária mediação entre os diversos conhecimentos, de forma a utilizarmos a análise e dar movimentação em situações cotidianas, buscando resolver problemas, com os quais nos envolvemos de maneira mais criativa, com metodologias de pesquisa, de modo interdisciplinar, buscando intervir na realidade.

Outro elemento a considerar, na questão da violência doméstica e do abuso sexual, foi a possibilidade do acúmulo de conhecimento *a priori*, válido para todas as situações. Isso efetivamente não aconteceu. A pesquisa esteve sempre numa permanente construção sócio-histórica, fruto da confrontação de interesses da família – escola – crianças atendidas. Nesse aspecto, torna-se de natural interesse o processo de decisão curricular. Um exemplo dessa situação é a não-presença das mulheres na história e na produção do conhecimento

repassado na escola. Todos os heróis são homens. Outro elemento a ser considerado na escola são os discursos no seu interior e na sua relação com as famílias.

A relação entre escola e família é importante, uma vez que apresenta narrativas e interpretações, que muitas vezes se confrontam, no que diz respeito a um discurso normativo. Do ponto de vista do discurso escolar, as famílias em geral não têm contribuído para o efetivo desempenho de seus filhos (as) no ambiente escolar e no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A família é o suporte para a construção identitária dos sujeitos. A escola traz, por meio dos conteúdos desenvolvidos, no ensino fundamental, questões sobre a família, conhecimento do contexto em que vivem crianças e adolescentes e a formação de sua identidade.

A importância do respeito às singularidades e às diferentes histórias familiares, além da composição da comunidade onde vivem, é parte do conteúdo que traz o resgate da memória cultural, através de uma variedade de gêneros textuais, como forma de apropriação das diferentes organizações discursivas. Daí, ligar a vida familiar à vida na escola e ao combate das diferentes formas de violência. Eis um ponto importante da questão.

Destacamos que a classe social que utiliza os serviços de uma escola pública de um bairro da periferia da cidade, já tem, em sua convivência familiar, estratégias de sobrevivência, tanto material como afetiva, em espaços mínimos de habitação. Muitas das famílias observadas são chefiadas por mulheres, que garantem o sustento do grupo familiar, com sua força de trabalho, gerando a diferenciação entre chefe e provedor da família. Esta é a realidade de muitas famílias brasileiras. Os serviços de saúde e educação não têm alterado o processo de exclusão social, pois cumprem apenas uma tarefa de política compensatória e não de promoção social. O serviço é prestado à população de forma ineficiente, tendo em vista que não atendem às suas reais necessidades, além de que os trabalhadores sociais são desconsiderados, desrespeitados e desprestigiados pelo Estado.

LIÇÕES APREENDIDAS E REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O fio condutor para a realização desta dissertação foi a relação que se estabelece entre a interdisciplinaridade e o enfrentamento da violência doméstica praticada contra crianças e adolescentes, sabendo-se que isso se manifesta no ambiente e escolar e no rendimento do aluno, nem sempre sendo percebido.

A questão do silenciamento – do não-dito – perpassa todos os momentos da violência presente nos relacionamentos cotidianos da escola. Utilizamos a categoria mediação para melhor entender o processo de aproximação e entendimento da realidade. Por meio das atividades propostas, da leitura da conjuntura local, do processo de correlação de forças no espaço institucional e das vozes de professores(as), crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade, verificamos a situação familiar e suas crises expressas na violência doméstica e sexual. A construção dessa dinâmica sociocultural do fenômeno da violência doméstica é entendida nesta dissertação como uma questão pública.

Para interpretação dos dados, adotamos procedimentos próprios da análise do discurso (AD) e esses procedimentos teórico-metodológicos embasaram ações educativas. A potencialização dos sujeitos históricos, seu contexto sócio-cultural foram elementos observados na produção do conhecimento.

Na caracterização do objeto de estudo, apresentamos um desenho do *lócus* desta pesquisa e da contradição existente entre o espaço amplo da escola e dos barracos restritos, onde vivem crianças e adolescentes, junto a suas famílias.

Na revisão de literatura, abordamos a produção bibliográfica a partir dos anos 80 no Brasil, pontuando algumas das principais pesquisas na área da violência sexual e doméstica no País. As questões suscitaram estudos, no sentido da ampliação dos conhecimentos e da superação dos limites para a compreensão do fenômeno abordado.

Tratamos de educação, violência e ética, seus fundamentos metodológicos para uma abordagem interdisciplinar, como pistas para entender a mediação possível entre ética e educação, ao longo da história e de como a escola vem disseminando o conhecimento. Apontamos para a hipótese de como está sendo construída a postura de neutralidade dos profissionais que atuam nesse espaço escolar e as formas de se contribuir, ou não, para a manutenção e a reprodução do silenciamento. Atentamos para as ações burocráticas em que

os discursos são instituídos e para a estrutura social que se fundamenta no patriarcalismo, em uma sociedade de classe, de modo que as contradições aparecem como desigualdades de gênero, geração e etnia e atingem especificamente mulheres, crianças, adolescentes e idosos.

Os aspectos da violência que acontecem na família são atravessados no espaço escolar pela polifonia e as muitas facetas da violência contemporânea, passam a comprometer, muitas vezes, a integridade física e psíquica desses sujeitos em desenvolvimento, em uma sociedade que expressa seus padrões de violência, sem considerar uma ética que possa contribuir e combater, efetivamente práticas abusivas no ambiente familiar. A escola assume espaços sociais e culturais que vão construir suportes, através de práticas educacionais com os parâmetros curriculares e a inclusão dos temas transversais.

Fizemos uma análise de realidade sobre a violência no Brasil, as relações da educação pública e privada e os espaços da casa e da rua. Na formação da sociedade patriarcal brasileira, desvendamos ideologias que perpassaram o modelo de construção entre dominantes e dominados e as resistências educacionais. No Brasil e em Alagoas, temos a sociedade fundamentada no modelo agro-exportador, tendo, em suas origens, o engenho de cana-de-açúcar como modelo agregador da vida social e da família. Os espaços da casa e da rua estão em permanente inter-relação e são atravessados por valores como o patriarcalismo e pelas relações intergeracionais, de gênero, de classe e de etnia.

A trajetória da história brasileira está cheia de momentos autoritários, mas também de espaços possíveis de construção democrática, em que a educação e o ensino procuraram trazer soluções possíveis para cenários de crise. A educação, muitas vezes, foi concebida como “cura para todos os males sociais e econômicos”, como forma de escamotear a realidade.

O modelo educacional se utilizou historicamente de recursos disciplinadores usados também pela família e postos a serviço do Estado. Porém, os movimentos sociais e a sociedade civil organizada brasileira, a partir do momento da redemocratização social no Brasil, passaram a questionar este modelo e as formas de se perceber os direitos das crianças e dos adolescentes.

Tratamos sobre a interdisciplinaridade no contexto do currículo e percebemos como a violência reflete o entendimento de práticas docentes sobre relações de gênero, como requisito na formulação de um currículo vivo. Através das oficinas temáticas, com as participações de professores e professoras, passamos a analisar suas falas e a vivência no cotidiano. Buscamos entender o porquê da omissão de muitos profissionais no que diz respeito a legitimar o apelo das vítimas de violência sexual e doméstica.

Lembramos que Spink (2004, p. 34) marca o envolvimento desses profissionais a partir da necessidade de compreensão do abuso sexual, envolvendo a família nuclear e a família extensa na era da modernidade, de forma a ampliar a necessidade de conhecimento desses profissionais na escola e dos cuidadores de crianças e adolescentes de uma maneira geral.

Apontamos a interdisciplinaridade e suas mediações no espaço escolar como forma de combate à violência doméstica e sexual. São percebidos os desafios e os limites que estão vinculados à escola e ao currículo oculto. Essa questão nos remete ao papel social da escola na construção e implementação da gestão democrática e da construção do projeto pedagógico escolar.

Ao sistematizar as atividades com os (as) alunos (as) da escola pública em questão, consideramos a dimensão espaço/tempo no cotidiano da população infanto-juvenil por meio das atividades com grupos operativos, entrevistas individuais, grupo focal e visitas domiciliares. Desvendamos vivências de violência doméstica sexual, através de cinco eixos interpretativos e de análise. Esses eixos propiciaram pistas para promover intervenções ágeis, planejadas e cientificamente interdisciplinares, a partir de depoimentos de crianças atingidas pela violência doméstica e sexual. Foi utilizado para superar os silêncios e os medos e reelaborar uma linguagem que afastasse a confusão da concepção de adulto e de criança, com respeito às fronteiras intergeracionais.

Conforme Etchepare (2004, p. 10), os desenhos das crianças fizeram uma representação, de forma simples e prática de quem são as pessoas que os produziram, para melhor compreendê-las e aceitá-las, convidando-nos a olhar e a intervir objetiva e subjetivamente.

Apresentamos a análise dos resultados, com algumas observações a respeito da violência doméstica e sexual, como representação da face oculta da violência urbana.

Utilizamos entrevistas com um educador social, professora, mães e relatório do Conselho Tutelar, para a visualização do enfrentamento da questão, tendo a escola como o ponto principal do estudo, através de categorias da análise do discurso (AD).

A palavra da criança, no sentido de validação social, destacou-se no que dizem as vozes do silêncio: os relatos infantis, considerando todo um construir no território do possível, que trouxe à tona aspectos tradicionalmente silenciados. O resgate da memória foi destacado com reflexões sobre linguagem, história e sujeito. O que estava guardado em silêncio e perturbava passa a ser falado, socializado, à espera de uma retratação. Questionamos a sociedade para a qual essa criança abriu informações sobre a sua situação e as providências de apoio à sua condição de vulnerabilidade. Outro elemento importante que o trabalho tentou trazer foi dar o direito das crianças reencontrarem a intimidade com seu próprio corpo e sua história de vida.

Abordamos o diálogo entre famílias pela mediação e a construção compartilhada do currículo. Verificamos diferentes processos educacionais – formais e informais – para uma aprendizagem e formação cidadã.

Consideramos, pois, que a intervenção profissional, de forma articulada, pode contribuir para produzir efeitos de mudança no contexto de famílias abusivas. Dessa forma, apresentamos questões que ficaram inconclusas no processo de formação de professores(as), no sentido de serem trabalhadas competências e habilidades que possam desvelar o fenômeno da violência doméstica e sexual, junto aos discentes do ensino fundamental.

Coloca-se claramente o convite ao desenvolvimento de profissionais leitores de imagens visuais com capacidade para operar no campo da sensibilização, para aquisição de competências, em busca da mobilização de um olhar mais significativo sobre imagens que crianças e adolescentes fazem de si mesmos e do universo em que vivem. Assim, proponho que o mundo de imagens passe a fazer parte da formação de profissionais competentes e comprometidos. Estamos nos referindo a um instrumental que utiliza a arte como mediação e é capaz de analisar a imagem e reconstruir os seus sentidos, trazendo questões centrais para esse estudo.

Na escola, é importante o intercâmbio e o estabelecimento de uma intercomunicação entre os vários agentes envolvidos no processo de enfrentamento da

violência para evitar ações descontinuadas, assim como ações paralelas, justapostas e desconectadas umas das outras. Também é necessário que se desenvolva o sentimento de equipe entre os profissionais, evitando-se os riscos individuais capazes de desencadear um sentimento de decepção e desmobilização, incompatíveis com a complexidade e a urgência do problema. A ação conjunta e em várias frentes de atendimento à vítima permite inibir os atos do autor da violência na grande maioria dos casos.

Toda a trajetória cumprida nesta pesquisa aponta para possibilidades de rompimento dessas “relações viciosas” estabelecidas em torno da criança e seus segredos. Nela adotamos a perspectiva de que não somos reféns do passado e de que, com os recursos de várias linguagens, podemos estudar o cotidiano com os desenhos infantis, fotografias, esculturas, máscaras e técnicas de vivências grupais e música como forma de atuação profissional.

Enquanto pesquisadora, na assistência a pessoas atingidas pela violência, entendo como os sofrimentos pessoais e familiares podem minar pessoas e como o não-reconhecimento ao sofrimento e à dor que lhes acometem pode tornar os sujeitos perversos em sua estrutura psíquica. Portanto, faz-se urgente estruturar os meios de colaboração, tratamento, prevenção e acompanhamento que sejam provenientes da relação família-escola.

A escolha das dinâmicas de “exploração cognitivo-emocional” favorece uma ação educativa para o desenvolvimento de uma sexualidade em que crianças e adolescentes sejam respeitadas no seu tempo biológico e em que a prevenção tenha como parâmetro a potencialização e a responsabilização de todos os envolvidos, provocando a mobilização interdisciplinar. É importante estabelecer um trabalho em equipe multidisciplinar até para nos fortalecermos (profissional e pessoalmente) no trato de uma questão tão grave e complexa como esta com a qual lidamos, procurando sempre partilhar as dificuldades e encontrar alternativas coletivas, desindividualizando a problemática e as instâncias de atendimento e criando um sentido de continuidade, de processualidade e uma nova dinâmica para as ações.

Sabemos da incorporação dessas demandas no currículo e que a mentalidade dos(as) profissionais de educação vem se alterando gradativamente. As políticas e programas do Governo Federal que discutem essas questões estão ligadas à SECAD/MEC, que, no ano de

2006, realizou capacitação continuada para 900 profissionais para atuarem como multiplicadores no País. Porém, a implementação dessas ações ainda está distante do cotidiano de crianças e adolescentes da escola pesquisada.

Temos, ainda, uma equação complexa para resolver e isto depende da inter-relação entre a escola, a família e a educação, com processos de enfrentamento e superação da banalização das formas de violência doméstica contra crianças e adolescentes. É necessário entender as razões e definir uma forma de enfrentar a violência silenciosa que ocorre escondida dentro dos lares. Outro elemento a considerar é o processo motivacional dos (as) profissionais para um engajamento frente ao fenômeno da violência doméstica e sexual no ensino fundamental e essa é uma adesão a acontecer no espaço escolar.

Entender a dinâmica sociofamiliar em que vivem crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e sexual é tarefa interdisciplinar tão complexa como a ressignificação do papel familiar de pai e de mãe. Desafios são postos no mundo atual, em que mudanças alteram as composições familiares e as questões tratadas no silêncio do universo familiar, perpassando lutas sociais e estudos acadêmicos, de forma a construir propostas preventivas na família e na escola.

As instituições família e escola interferem diretamente no processo e no desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes em vários aspectos. O sucesso ou fracasso na aprendizagem é um dos fatores que sinalizam para investimentos no desempenho das séries iniciais do ensino fundamental. O jogo de culpabilização que se desenvolve entre a escola e a família atinge diretamente crianças e adolescentes. Considerar e estimular o currículo vivo pode melhorar o nosso entendimento sobre as necessidades dos(as) educandos(as), exigindo um processo contínuo de formação e de práticas educativas, criativas e de escuta ativa nos múltiplos sentidos, que a produção dos sentidos no cotidiano nos impulsionam, motivando-nos para a práxis.

Desafios futuros devem ser enfrentados, tais como: sistematizar iniciativas nas áreas de prevenção da violência, educação da população e assistência às vítimas. Devemos considerar, também, que existem indicadores de comportamento e práticas que reproduzem ciclicamente a violência, em que pais que sofreram maus-tratos na infância, ao se tornarem adultos, agem com violência e agredem seus (suas) filhos (as) porque não foram reconhecidos (as) no medo e na dor e ficaram em silêncio.

Percebemos, então, fragilidades no sistema de garantia de direitos e proteção à infância. As ações com a participação do Conselho Tutelar, seus encaminhamentos e políticas relativas a ações de saúde, educação, orientação profissional, segurança e apoio sociofamiliar são desconectadas. Em Alagoas, os Conselhos Tutelares, na maioria dos casos, são vistos, pela população, com caráter policialesco. São lideranças que surgem das comunidades, mas assumem posturas de autoridade e poder e passam a ser vistas em ações e discursos, distanciando-se da política de proteção integral da infância e da juventude. Portanto, há um desvio do foco de atenção. As crianças e adolescentes não devem ser tratadas(os) como meros objetos de intervenção, mas como sujeitos cujos direitos, cumpre garantir e estabelecer.

Quando a escola traz novas informações sobre a sexualidade, ela não está concorrendo com a família. Esses profissionais desempenham papel importante para informar alunos (as) sobre questões relativas à sexualidade. Temos, neste caso, um tema transversal, mas não pretendemos que os assuntos abordados tenham um caráter normativo. Pelo contrário, são recomendações que a escola deve trabalhar e a partir destes questionamentos ampliar o conjunto de informações e conhecimentos dos(as) alunos(as), para que eles (a) próprios(as) tracem seus caminhos.

O enfrentamento da questão da violência doméstica e sexual no espaço escolar passa pela necessidade de capacitação continuada para os (as) profissionais: funcionários, professores (as). Mas, sem dúvida, capacitar implica numa relação operacional com a problemática no cotidiano. Do ponto de vista jurídico, a escola é uma unidade autônoma e a identificação dos casos, apesar de existir o dever de notificar, é de visibilidade, de compreensão mínima.

A escola deve trabalhar sempre para demonstrar que crianças em situação de vulnerabilidade social, em conjunto com suas famílias, podem aprender. As situações de fracasso escolar, evasão e violência só serão resolvidas com a diminuição da injustiça social e da concentração de renda. As provocações de ações interdisciplinares ajudam a desenvolver uma visão de conjunto no processo de aprendizagem, mas esse é o limite de uma sociedade que gera excluídos, a *sociedade do capital*.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**: versão resumida – Brasília – UNESCO BRASIL, REDE PITÁGORAS, 2003.
- ABRAPIA: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e adolescência. Disponível em: <http://www.abrapia.org.br>. Acesso em: 09/04/2005.
- ABREU, Eide Sandra Azevedo. **Marx e o tipo ideal weberiano**. In Cadernos de Sociologia. Campinas: 1996.
- ACIOLI, Márcia Hora. **Construindo o protagonismo de crianças e adolescentes**. Brasília: Cáritas Brasileira, set. 2001.
- ALAGOAS, Governo do Estado de. Secretaria de estado de Assistência Social. **Plano estadual de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil**. Maceió-AL: 2002.
- ALAGOAS. Secretaria Executiva de Educação/ Coordenadoria de Educação. **IV semana pedagógica. “Otimização do projeto político pedagógico da escola cidadã”**. Maceió: 2006. Mimeo.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GENANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira/Thonson Learning, 2002.
- ANCHIETA, J. Sermão de Domingo Pos Pentecostes. In: AZEVEDO. Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Mania de bater**: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001.
- ANDRADE, Fabiana Pereira de. **Labirintos do incesto**: o retrato de uma sobrevivente. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARIÉS, P. **História social da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (orgs.). **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: IGLU, mar. 1989.
- _____. **Com licença, vamos à luta**. Guia de bolso/Telelacrí. São Paulo: Ministério da Justiça/UNESCO, 1998.

- _____. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil.** São Paulo: IGLU, 2001.
- _____. **A violência doméstica na infância,** 1995.
- _____. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Pele de asno não é só uma história...** Um estudo sobre a vitimização sexual e adolescentes em família. São Paulo: Rocca, 1988.
- _____. (orgs.). **A violência doméstica na infância e na adolescência.** Série: Encontros de Psicologia. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- _____. **Apostilas do V telecurso de especialização em violência doméstica contra criança e adolescente.** São Paulo: Lacri/Usp, 1998.
- _____. **Psicologia e política: reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro.** São Paulo: Cortez; Fapesp, 1995.
- _____. (orgs.). **Perguntelho: O que os profissionais querem saber.** São Paulo: LACRI, 1994
- _____. **Por que abolir no Brasil a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes?.** Disponível em: www.usp.br/ip/laboratorios/lacri. Acesso em maio/2005
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço.** São Paulo: CERED, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARROSO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos.** São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Guia escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL, **Consolidação das leis do trabalho, legislação previdenciária e constituição federal.** MIRANDA, Sandra Julien (coord.); MIRANDA, Carolina Julien (org.). São Paulo: Rideel, 2001.
- BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei nº 8.069/90.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394/96.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Introdução dos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação FUNDAMENTAL. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Código de processo penal.** São Paulo: Rideel, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** ciências naturais. Secretaria de Educação FUNDAMENTAL. Brasília: MEC, SEF, 1997.

CANAU, Vera Maria. **Escola e violência.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1982.

CARDIA, Nancy. Percepção dos direitos humanos, ausência de cidadania e a exclusão moral. In: **A cidadania em construção.** Uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Maria Helena da Costa ; ABRAMOWICZ. Mere. **As perspectivas do currículo.**In: CARVALHO, Maria Helena da Costa (org.). et.al. **Currículo e avaliação:** uma articulação necessária. Recife: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade. In: **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de O. As malhas do discurso (re)veladores. In: _____ (org.). **Qualidade e competências nos cursos de formação de professores.** Maceió: EDUFAL, 2005, p.17-34.

CENDHEC, Sistema de Garantia de Direitos. **Um caminho para a proteção integral.** Centro Dom Helder Câmara de Estudo e Ação Social. Recife: 1999.

CHAUI, Marilena. **Repressão sexual:** essa nossa (des)conhecida. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

_____. **Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

- CIRENZA, Fernanda. Abuso sexual Infantil: quatro mulheres quebram o silêncio e contam como superaram esse trauma. **Revista Marie Claire**. Globo Editora, jan. 2006. Nº 178, p. 56-61.
- COSTA, Craveiro. **História das Alagoas**. São Paulo, Rio de Janeiro: Melhoramentos, Cayeiras, 1983.
- CRAIG, Adolf Guggenbüihl. **O abuso do poder na psicoterapia: e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério**. [tradução Roberto Gambini]. São Paulo: Paulus, 2004. Coleção Amor e Psique.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Niterói: Editora da Universidade Fluminense, Brasília - FLACSON do Brasil (Biblioteca da Educação – série – Escola), 1999.
- DIEGUES JÚNIOR, Manuel. **O Bangüê nas Alagoas**. Maceió: Edufal, 1989.
- DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DUBOIS, Phillippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Série Ofício da Arte e Forma. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ETCHEPARE, Marília Ramos de. **Desenho: um instrumento de trabalho**. Porto Alegre: Pallotti, 2004.
- FALEIROS, Eva Terezinha Silveira; FALEIROS, Vicente de Paula. **Circuito e curtos-circuitos: atendimento, defesa e responsabilidade do abuso sexual contra crianças e adolescentes no Distrito Federal**. São Paulo: Veras Editora, 2001. Núcleo de Pesquisa, 7.
- _____. **A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário**. 2001.
- FAVERO, O. (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERENCZI, Sándor. **Psicanálise IV**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FERNANDES, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Tradução Iara Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Nova Fronteira: São Paulo, 1996.

FINKE, Regina. **Eu posso dizer não?:** como ajudar seus filhos a se proteger de abusos. Paulinas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

FREITAS, Maria T.; e SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.26-38.

FREUD, Sigmund (1856-1939). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade:** tradução de Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu:** tradução de Orizan Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade.** Revista de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, v.24, n.82 e 99, p.99, abr. 2003.

FURNISS, T. **Abuso sexual da criança:** uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABEL, Marceline (org.). **Crianças vítimas de abuso sexual.** [Tradução Sonia Goldfeder]. São Paulo: Summus, 1997.

GADOTTI, Moacir; MARTIM, Lilian Lopes. **Educação e mudança.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GANDON, Odile. **Deuses e heróis da mitologia grega e latina.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Escola e violência:** relações entre vigilância, punição e depredação escolar. Campinas: Faculdade de Educação da PUC de Campinas, 1984. Dissertação de Mestrado, 183 páginas.

_____. A depredação escolar e a dinâmica da violência. Campinas: Faculdade de Educação da PUC de Campinas, 1990, Tese de Doutorado, 471 páginas.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

- IANNI, Octano. **Dialética e capitalismo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ISAIR, Sílvia Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vygotkiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- JORNAL GAZETA DE ALAGOAS (01/06/2005). **Alunos de CAIC enfrentam falta de segurança e de estrutura**. Disponível em:
<http://gazetaweb.globo.com/Malaria.php?c=88763&ce=1038>. Acesso em 08/09/2006.
- KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão e outros trabalhos**. (1946-1963), vol. 3. São Paulo: Imago, 1991.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. O pensamento de Marx, no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KUBRUSLY, Cláudio Araújo. **O que é fotografia**. 4. ed. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LAZARTE, Rolando. **Max Weber: ciências e valores**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LEAL, Maria Lúcia Pinto. In: CÉSAR, Maria Auxiliadora; LEAL, Maria de Fátima Pinto (orgs.). **Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. 3. ed. Brasília: CECRIA, out. 1998.
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MALTA, Sílvia. **Violência na família: uma matriz da violência na sociedade**. Estado de Alagoas: 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. **La guerra civil em los Estados Unidos**. (1861-1865). México: Roço, 1973.
- _____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas e Kugelman**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MATA, Roberto da. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

- _____. **Carnavais, malandros e heróis: por uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- MATTINZZI, Alexandre. **A Mitologia ao alcance de todos.** Os deuses da Grécia e Roma Antigas. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOURA, Maria Gorete de França. **Violência sexual contra meninos e meninas.** Maceió: Prefeitura Municipal de Maceió, **Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente**, 2003/2004.
- MUNANGA, K. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHAWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia de Souza (org.). **Negras imagens.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.
- NEVES, Maria Wanderley Neves (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.
- NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** São Paulo: Autores Associados, 2000
- OLIVEIRA, Renato José de. **Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica.** Revista educação e sociedade. Out. 2001, vol. 22, N° 76, p. 212-231. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 01/06/2005.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- ORTIZ, R. Da raça a cultura: a mestiçagem e o nacional. In: **cultura brasileira e identidade nacional.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIM, Iracema de Macedo. As representações e a prática da violência no espaço escolar. Niterói: Universidade federal Fluminense, 1997. Dissertação de Mestrado.
- PARANÁ – Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente. **Política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente no Estado do Paraná.** 3. ed. Curitiba: CEDCA, 2001.

- PAULA, Renata Macedo de. **Política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente no estado do Paraná**. 3. ed. Curitiba: Cedda, 2001.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, 1996.
- MURTA, Andréa. **Ética: uma lição que se constrói em conjunto**. In: Nova escola. Ano XXI, n° 195. São Paulo, 2006.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **A proposta da categoria e da mediação**. In: Revista serviço social e sociedade. N° 31, ano X, Cortez, dez. 1989.
- RERUM NOVARUM – **Carta encíclica de sua santidade o Papa Leão XIII**. Condição dos operários. 14. ed. Edições Paulinas, 2004.
- Revista Nova Escola – **Edição especial jogos e brincadeiras**. Editora Abril.
- RILEY, Shirley. **Arteterapia para famílias**. Abordagens Interativas. São Paulo: Summus (Coleção Novas buscas em psicoterapia:55), 1998.
- RODRIGUES, Anita Schumann. **Aqui não há violência: a escola silenciada (um estudo etnográfico)**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1994. Dissertação de Mestrado, 91 páginas.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Crianças e adolescentes em situação de rua: do discurso à realidade**. In: REIS, Elisa; ALMEIDA, M. H. T.; FRY, P. (Org.) **Pluralismo, espaço social e pesquisa**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- SAFFIOTTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1998.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Inventando o ser negro no Brasil**. In: **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp. Rio de Janeiro: Palas, 2002.

- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHWARCZ, L.M. Introdução: O espetáculo da miscigenação. In: **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Terezinha de Jesus Barbosa. **Conversando, convivendo, transformando... história de uma terapia psicopedagógica com um grupo de crianças e suas famílias**. 2006. Mimeo.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Mapeando a [complexa] produção teórica educacional**. Maio. 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf.
- SOUSA, Eudoro de. **História e Mito**. Brasília: Universidade de Brasília, Cadernos da Unb, 1981.
- SOUZA, Alípio de. **Medos mitos e castigos**: notas sobre a pena de morte. São Paulo: Cortez, 1995.
- SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. **Produção de sentidos no cotidiano**: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e pesquisa**. Jan./jun. 2001, vol. 27, N° 1, p. 87-103. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&Ing=pt&nrm=iso .
- STAHEL, Mônica. **As mais belas lendas da mitologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- TAVARES, Maria das Graças M. **Educação brasileira e negociação política**. O processo constituinte de 1987 e a gestão democrática. Maceió: EDUFAL, 2000.
- THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. Brasiliense, 1987.
- TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNICEF (org.). **Violência doméstica.** – 1. reimpr. – Brasília: 2000.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Caminhos da educação:** da colônia aos tempos atuais. Maceió: Catavento, 2001.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Como se constituiu a vida social em terras alagoanas. In: **Cultura e educação nas Alagoas:** história, histórias, Maceió: Edufal, 1997.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Aléxis. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

VILLAR, Alcino Matos. **Currículo e ensino para uma prática teórica.** Edições ASA. Coleção Horizontes da Didática.

VIVARTA, Veet (coord.). **O grito dos inocentes:** os meios de comunicação e a violência sexual contra crianças e adolescentes. São Paulo: Cortez, 2003. – (Série mídia e mobilização social; v. 5).

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais.** COHN, Gabriel(org.). São Paulo: Ática, 1982.

_____. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2005.

WINGFIELD, Jack. **Educação sexual aos jovens de hoje.** Mediações. 1ª. ed. São Paulo: AM Edições, 1993.

YUS, Rafael. **Temas Transversais:** em busca de uma nova escola. Tradução: Ernandi F. de F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

www.cecria.org.br

www.cedes.unicamp.br www.unicamp.br