

# 4

## A criança e o adolescente vítimas da violência sexual e os direitos humanos: uma leitura sobre os serviços de atendimento e a escola

Rogéria da Silva Martins  
Maria Elizabete Souza Couto  
Paulo Cesar Pontes Fraga

---

### 1 Introdução

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre as crianças e os adolescentes vítimas da violência sexual, a conquista dos direitos humanos, fazendo uma leitura dos serviços de atendimento e a escola, na região Sul da Bahia, visando conhecer a rede de proteção e refletir sobre as condições e atuação que os municípios vêm oferecendo a essa população.

Parece-nos necessário um grande debate para discutir o papel da justiça e dos direitos humanos frente às legitimações conceituais democráticas intimamente conectadas com a comercialização da cidadania. No que se refere às particularidades da violência sexual contra crianças e adolescentes, este estudo compreende tal processo enquanto fenômeno desestruturado, fragmentado em um mundo social sem protagonistas sociais que sustentem dinâmicas internalizadas pela cultura e pelo conformismo. O descompasso de ações e o despreparo de instituições como a família, a escola e os serviços de atenção (a ausência de suportes para a realização do atendimento), a fragmentação das políticas públicas de atenção e o tabu manifestado no silêncio dos discursos são característicos de um mundo social sem

atores, ou seja, os atores não estão alcançando os espaços devidos para a identificação e resolução do fenômeno (MARTINS, 2007).

Uma questão que se impõe com urgência é o conflito que diversas sociedades contemporâneas encontram frente ao denominado Estado de Direito Democrático e seu distanciamento da transformação das mazelas sociais e políticas. Por um lado, o Estado de Direito Democrático, no caminho de superação histórica dos regimes totalitários, promoveu avanços substanciais nas relações sociais no que diz respeito à assimilação de novos direitos, com boa parte dos estados existentes no mundo atual mediados pelas formas de regimes liberais-democráticos (COUTINHO, 2002), substanciados pelo ordenamento jurídico legal; por outro lado, a exclusão social ainda se coloca como uma vertente da realidade, retratando as contradições do modelo hegemônico contraditório e sua impossibilidade de cumprir essa promessa de justiça social. Nesse cenário, os direitos humanos existem para quem? Quando se fala de direitos, é preciso uma leitura mais atenta.

## **2 A institucionalização dos direitos da criança e do adolescente e a escola**

Pensar a justiça enquanto acepção máxima de aspiração universal remete à concepção de direitos humanos, para além de uma leitura normativa, mas sobretudo uma consolidação de pretensões democráticas de cidadania. Segundo Reis (2006), existe uma dupla leitura dos direitos humanos no debate internacional:

De modo geral os argumentos sobre o papel dos direitos humanos na política internacional dividem-se entre os que acham que eles não passam de retórica para encobrir interesses particulares, e os que enxergam na sua afirmação um potencial transformador da ordem internacional (p. 33).

Isso implica em compreender que os direitos humanos se consolidam mediados por um tipo de regulação social, marcados por

um desenho político absolutamente variado a partir dos diferentes Estados. Como declara Estevão (2006), a democracia moderna é inconcebível sem referência aos direitos e à justiça. E implica em considerar ainda os conflitos dessa acepção, uma vez que a leitura de democracia encontrada nas sociedades contemporâneas, de pendor neoliberal, tem características particulares, estanques, com concepções, com inscrição num processo de oligarquização dos Estados a partir da constituição de políticas públicas baseadas nos interesses particulares.

Santos (1996), analisando os tribunais das sociedades contemporâneas, explica um pouco o desempenho judicial nos países periféricos, como é o Brasil, que passaram por uma transição democrática nas últimas décadas. O desenvolvimento socioeconômico e as questões políticas de Estado interferem na cultura jurídica e nos padrões litigiosos causados pela distância entre a constituição e o direito ordinário, bem como na inclinação dos tribunais por mediar, e não adjudgar. Em alguns casos, tal promoção não só é obrigatória, mas apreciável. Contudo, isso pode ser uma estratégia por parte das instituições, considerando a acessibilidade à tutela judicial por parte de determinados grupos sociais que têm baixa percepção dos danos que sofrem. Essa questão está relacionada a uma das principais funções dos tribunais nas sociedades contemporâneas, e é marcada pela procura efetiva por parte da sociedade e pela oferta efetiva dessa tutela, no que se refere ao controle social dessa institucionalidade. A mobilização dos tribunais pelos cidadãos comuns é um exercício da cidadania e da participação política. E a articulação entre a mobilização judicial e a integração política promove a legitimação do poder político no seu conjunto.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 e as demais legislações específicas que conferem inspiração à doutrina dos direitos humanos, embora tenham significado um avanço em termos de reivindicações e conquista dos direitos políticos, civis e sociais pela sociedade civil, não impediu que essa fissura entre o direito que deveria ter sido conquistado e a proteção a esses direitos tenha sido absorvida pelos objetivos neoliberais.

Sem dúvida, deve-se considerar o caráter ainda premente da constituição dos direitos humanos nas sociedades ocidentais a partir da universalização dos direitos do homem e a conversão do indivíduo em cidadão, tudo isso mediado pela construção da democracia moderna. Segundo Adorno (1999), desde meados do século XX, a comunidade internacional vem constituindo um processo acelerado de afirmação de direitos que deveriam alcançar toda a humanidade, inclusive grupos sociais singulares, como é o caso de crianças e adolescentes, nossa particular preocupação nesse trabalho.

O trajeto até aqui retrata os princípios universais firmados a partir do reconhecimento desses direitos outorgados internacionalmente através de declarações, cartas e convenções<sup>1</sup>. Observa-se que somente a partir da segunda metade do século XX é que esses direitos são legitimados e passam a ser firmados internacionalmente pela incorporação da temática dos direitos humanos na elaboração da política externa de diversos estados.

Isso posto, encontramos desafios significativos a partir da implementação dos direitos. Essa foi a orientação colocada por todos esses princípios constituídos nas declarações. A formalização desses princípios, caracterizados pela constituição das normas, demonstra o desenho político dos diferentes estados. O Brasil, particularmente, tem ratificado atos internacionais de grande complexidade, tanto “bi” como “multilaterais”. A presença crescente do Brasil no cenário internacional e a conseqüente intensificação dos contatos geraram, nos últimos anos, um aumento significativo de atos internacionais negociados e concluídos pelo Brasil, sobre as mais diversas matérias, principalmente acordos voltados para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Além da Convenção Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal (1988), o país é signatário também da Convenção da Criança e do Adolescente<sup>2</sup> e instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990). É a versão brasileira de implementação dos direitos.

Houve um grande esforço da sociedade civil para colocar na Constituição Federal/1988 esses direitos. Contudo, não se pode negar

a pluralidade de leituras do ECA / 1990, o que, é claro, não deixa de ser um movimento coerente na perspectiva de um Estado de Direito Democrático, desde que, no encaminhamento das discussões, o debate seja efetivamente democrático, no sentido da constante garantia dos direitos de crianças e adolescentes, na perspectiva de proteção integral. O princípio da proteção integral, preconizada pelo ECA / 1990, não pode ser inviabilizado e comprometido na sua trajetória histórica.

No plano legislativo, a sociedade determinou os rumos e princípios do tratamento, até então, dado aos jovens: a prioridade absoluta e a proteção integral. A criança e o adolescente passam a ser prioridade no âmbito legal, reconhecendo sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, de sujeito de direito. O desafio é aplicar o Estatuto, e isso só acontece com vontade política e um trabalho articulado entre a ordem jurídica e a sociedade civil.

No plano administrativo destaca-se a implantação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e a dos Conselhos Tutelares. No complexo sistema de administração das litigiosidades<sup>3</sup>, segundo Santos (1996), as sociedades com essas características assumem, hoje, um conjunto organizado e numeroso de mecanismos de resolução de litígios, instâncias de terceira parte, como instâncias decisórias exteriores às partes em litígio. No Brasil os instrumentos determinados pelo ECA/90 estariam caracterizados pelos conselhos de direito e tutelares, no caso particular de situações com crianças e adolescentes, nos quais os tribunais tendem a potencializar muito essas dimensões institucionais. Eis um problema, com relação à eficácia e à eficiência desses instrumentos, uma vez que são dotados de uma formalidade, especialização e um certo grau de autoridade, nos decisórios, que comprometem a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. A questão não está nos instrumentos, mas na fragilidade instrumental que se apresenta nas suas questões de ordem material e cultural.

No plano da operacionalização do Direito, algumas decisões do Supremo Tribunal Federal podem ser exemplificadas na atenção às crianças e aos adolescentes: RE 541.281-4, reconhecendo que a

educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, (cf. art. 196 reconhecendo a legitimidade do Ministério Público para a propositura de ação em defesa desse direito (cf. art. 127); RE 418.376, do Supremo Tribunal Federal, reconhecendo o estatuto de proteção absoluta da tutela penal do Estado, acolhendo a possibilidade de controle de constitucionalidade da lei penal, por violação à proibição de proteção insuficiente e ampliando a proteção às crianças e adolescentes vítimas da exploração sexual (MACHADO, 2008)

O ECA/90 amplia a visão sobre os direitos da infância e da adolescência, indicando para a adoção de políticas públicas específicas e a garantia de direitos fundamentais: direito à vida, à saúde, à educação, ao esporte e ao lazer e à convivência comunitária (MARTINS, 2005). A população infanto-juvenil, protegida pelo ECA/90, não se constitui como protagonista autônoma do processo de luta, embora tenha ganhado reconhecimento jurídico como sujeito de direito (FRAGA, 2001). Por isso a necessidade de uma intervenção estatal no plano administrativo, criando instrumentos, arranjos institucionais para efetivar o corpo legal. Destaca-se a implantação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, mesmo que os avanços não contenham a rapidez e a extensão esperada.

A política, em uma sociedade que se quer cada vez mais democrática, não resulta em um mundo ordeiro, com as mesmas perspectivas teóricas. Apesar de sua versão universalista, no seu caráter formal, dado pela norma constitucional, os direitos humanos, experimentam dificuldades na sua aplicação. Segundo Adorno (1999), há pelo menos quatro tipos de regimes diferentes<sup>4</sup>. Ao que parece, a questão da universalidade não está resolvida e nos parece um debate recorrente, transformar a concepção dos direitos humanos, herdada pelas referências do mundo ocidental, em uma concepção mais intercultural (ADORNO, 1999), articulando as diferentes concepções da dignidade humana, nas suas mais diferentes linguagem e expressões. Um desafio para as sociedades contemporâneas, ainda extremamente marcadas por suas tradições

conservadoras. A dicotomia entre relativismo cultural e universalismo precisa recuperar seus arautos e semear muitos conflitos.

Essa discussão é necessária para destacar os desafios e os problemas que o debate sobre direitos humanos levanta, cuja importância é reconhecida. Não se trata apenas de implementação de leis; é que os direitos implicam uma concepção de cidadania. A experiência brasileira marca bem essa ideia. Temos um ordenamento jurídico voltado para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes bem avançado, contudo, existe uma defasagem significativa entre a norma e sua aplicação. Eis nossa preocupação com o sistema de garantia dos direitos de crianças e adolescentes, a partir da observação dos serviços de atendimento: a porta de entrada da promoção e garantia dos direitos desses sujeitos e as diversas dificuldades operacionais no plano administrativo. Santos (1996) explica essa questão a partir da percepção e avaliação da lesão por parte dos envolvidos no litígio. Certos grupos têm uma capacidade muito maior de identificar danos, avaliar o grau de injustiça e reagir contra ela.

Recupera-se essa discussão em razão dos questionamentos que se coloca frente aos constantes maus-tratos infligidos às crianças e à negligência por parte das políticas de atenção à garantia do bem-estar desses sujeitos. Esse segmento social corresponde a cerca de 40,16%<sup>5</sup> da população brasileira de 0 a 19 anos, ou seja, apesar de ser uma taxa significativa de composição etária no país, ainda não dispomos de políticas públicas efetivas que alcancem o universo da população na sua plenitude, sobretudo no interior no Brasil. A discussão que se coloca é a fragilidade desses instrumentos, uma vez que a falta de discussão e de debates nos espaços de interlocução faz com que ações e modelos institucionais comprometam a garantia da integralização da proteção de crianças e adolescentes.

O processo de redemocratização, sobretudo na América Latina, fomentou o crescimento de novos movimentos sociais, configurando diferentes matizes e demandas específicas. Enquanto na Europa os movimentos marcavam sua importância e visibilidade através da esfera pública de âmbito nacional, os novos movimentos

latinos permaneciam circunscritos às esferas locais (GOHN, 2002). Uma das principais características desses novos movimentos é o questionamento sobre os valores culturais e morais, os direitos humanos como bandeira de luta, as ações diretas como meio de atuação e contestação da política institucional vigente. Há controvérsias sobre essa nova orientação, pois alguns autores não a consideram uma efetiva mudança nas demandas nos novos movimentos, mas uma abordagem polifônica dos analistas sociais.

No Brasil há um crescente processo de discussão e participação política da sociedade civil que começa a mapear os problemas sociais e inaugura uma nova abordagem para compreender a situação de crianças e adolescentes. Também passa a ser uma preocupação de educadores brasileiros, no final da década de 1980, indignados com a política oficial de atendimento e assistência realizada pelo Estado.

Dito isto, a atenção às crianças e adolescentes no Brasil pautou-se historicamente por ações vinculadas às práticas de controle social em detrimento de atuações balizadas pela promoção de melhores condições de vida e de cidadania. Tais iniciativas nesta área foram evidenciadas, por um lado, pela lógica da prevenção e do combate ao crime através da educação pelo trabalho e, por outro lado, por empreendimentos de cunho caritativo, voltados às crianças e adolescentes desvalidos. Ambas as performances, contudo, visavam, em última instância, resguardar a sociedade da possível exposição aos males que, porventura, poderiam atingi-la, como consequência da situação de pobreza referente à parte da população de crianças e jovens. Sobre os jovens pairavam sempre desconfianças quanto à sua conduta e eles se tornavam alvo de controle mais rígido por parte das autoridades policiais e jurídicas. A efetivação dessas ações aconteceu no final do século XIX e é atribuída ao incremento da concentração urbana, não obstante referir-se a uma problemática urbana, haja vista a cidade não ser, neste período, o centro produtivo. Discursos e atitudes convergiam para a consideração da questão juvenil como grave problema a ser enfrentado.



As ONGs e os movimentos sociais de defesa das crianças e dos adolescentes, na sua trajetória, construíram uma rede de proteção infanto-juvenil, num momento em que as ações eram mínimas. Suas contribuições foram importantes na criação de mecanismos efetivos para alçar na esfera pública instrumentos que coibissem expressões de violência anteriormente aceitáveis. Coloca-se em evidência o debate sobre os problemas sociais da infância, resgatando a questão do espaço privado e alçando-o à esfera pública, fomentando políticas públicas que lhe dessem atenção.

A participação social instaura-se como ação política de dimensão pública. À medida em que se constitui no âmbito do princípio teórico-prático, no arcabouço jurídico do Estado, passa a conferir à sociedade, em detrimento das categorias comunidade e povo, a sua inserção política no contexto da gestão das políticas públicas (SOUZA, 2004).

Não podemos negar que embora os arranjos institucionais tenham sido criados pelo ECA/90 para desencadear medidas específicas nas redes de atenção, como proteção, afastamento da vítima do agressor, punição e tratamentos, não funcionam articuladamente com as instituições que balizam a formação desse segmento social. Isso promove fragilidades das ações, na medida em que uma base de informações integrada não se constitui como prioridade. A participação fica fragmentada, fragilizada, com ações pontuais e não se estabelece uma prática internalizada.

Estamos diante de um conflito: construímos, mesmo numa versão neoliberal, a partir de um tipo de Estado em que os interesses particulares (privados) prevalecem diante dos interesses coletivos (público), um *corpus* orgânico de leis, normas e regulamentos, mediado pela ordem política nacional e pela ordem política internacional-global, a partir dos acordos firmados entre os diferentes Estados-nação, mas ainda temos uma ineficácia nas respostas institucionais aos problemas de vitimização de crianças e adolescentes nesse país, no que tange à garantia dos direitos humanos desse grupo social. Ineficácia, sobretudo, para respon-

der ao clamor da sociedade para responsabilizar os praticantes de crimes. Segundo Adorno (2002), aumentou consideravelmente o fosso entre a evolução da criminalidade e da violência e a capacidade do Estado de impor a lei e a ordem.

Antes de partir para uma opção teórica que contenha os contornos de um construto analítico, deve-se considerar que só é possível compreender a questão dos direitos humanos observando a sociedade em que ela está inserida, o que se considera justo, o que em cada sociedade é considerado violência. Essa acepção é defendida por Foucault (1985), na medida em que se reconhece que a expressão da violência pressupõe uma lógica de justiça datada. O autor desconstrói as categorias colocadas pela sociedade como universais e naturais e afirma que esses construtos analíticos são gestados historicamente. Inclusive o próprio princípio de universalidade atribuído à doutrina dos direitos humanos.

Com o tempo, o conceito de violência vai sendo modificado. Com a transição do feudalismo para o capitalismo e com os princípios liberais surge uma nova era, inspirada pelo espírito democrático, que formulou uma nova configuração desses valores no sistema sociocultural das sociedades ocidentais, edificando os conceitos de cidadania e justiça. A partir desse período, há uma reformulação de todos esses valores instrumentais, autoritários e antidemocráticos. A sociedade passa a incorporar um conjunto de formas de exercício de poder mais democrático, o que significou certa superação das anteriores condições e do exercício da violência. Com a vivência e a experiência dos ideais democráticos, a sociedade começa a perceber a dinâmica da violência nas suas relações e a questionar sua legitimidade. Nesse sentido, o nível de tolerância à violência que cada sociedade apresenta pode ser um indicador de impunidade, legitimação de práticas violentas etc. Consideramos, contudo, que não é esse o foco do problema, demandar um tipo de ordem social punitiva e correlacional. Partimos por uma leitura mais estrutural, por isso buscamos uma relação entre justiça e direitos humanos

a partir de uma racionalidade política e social dos instrumentos institucionais no interior da sociedade.

A partir dessa premissa, várias são as possibilidades de interpretar esse fenômeno, contudo, de modo muito particular, elege-se, nesse trabalho, o modelo democrático. Isso porque a explicação da ordem, promovida pelo sociólogo alemão Dahrendorf (1987), acerca da erosão da ordem e da lei na sociedade contemporânea não nos parece apreciável. Afinal, o problema da violência não se baseia somente no aumento da criminalidade, mas no nível de tolerância em que essas sociedades se amparam a partir das codificações de suas normas (ADORNO, 1998). Para este autor, existe uma inclinação acentuada, nas sociedades contemporâneas, para a institucionalização da punição, que ele explica como uma obsessão social contemporânea, materializada nas chamadas “demandas por ordem social”. Dahrendorf, quando procura explicar que o problema está na ausência de punição, tenta fazer a conexão direta entre o aumento da criminalidade e o enfraquecimento ou isenção das punições. Não se pode reduzir a explicação do fenômeno dessa forma. Segundo Adorno (1998), essa causalidade acaba imprimindo uma obsessão punitiva, porque não abre um campo de possibilidades analíticas do fenômeno.

Por esse motivo, busca-se aspirar outra possibilidade analítica que procura refletir justamente esse fosso criado entre a norma e as instituições. A comunicação entre essas duas esferas acaba por não coadunar-se em suas projeções políticas. O formalismo da democracia liberal parece não atentar para essa comunicação, ao se preocupar com um modelo regulatório baseado nos interesses e na visão privatizada do processo político, ao manter a marca individualista e conservadora da ordem social vigente. Já a democracia comunicativa busca uma prática política marcada pelo diálogo, implicada na comunicação humana, e que se manifesta historicamente nas sociedades modernas racionalizadas (HABERMAS, 1989). Trata-se de uma linguagem com alta capacidade argumentativa, que busca uma associação democrática dos princípios públicos e racionais entre cidadãos iguais. Discute-

-se então um tipo de democracia que cria um ambiente público, que discute o bem comum em detrimento de promover o bem privado de cada um. Esse processo implica na aceitação e no respeito pelo outro, na dissolução das barreiras hierarquizadas construídas pelas relações de poder das instituições, na interdependência do direito do outro se colocar com a mesma autoridade e o mesmo valor do ponto de vista da situação comunicativa da relação dialógica, mais preocupada com os direitos humanos como expressão suprema do cuidado e solidariedade para com o outro (ESTEVÃO, 2006).

A democracia comunicativa defendida aqui está elaborada no construto analítico de Habermas, no qual ele defende uma teoria da ação comunicativa. O autor entende que a linguagem é um veículo para o entendimento nas sociedades contemporâneas, e que o usamos muito pouco. A razão comunicativa institui a dúvida sistemática, suspende a pretensão de validade do que está pré-estabelecido e, nesse sentido, superamos os limites colocados entre a norma e as instituições. O caminho para a superação desse limite é a comunicação.

Essa acepção da democracia comunicativa pode parecer muito teórica, abstrata, mas se materializa na necessidade da relação dialógica nos espaços institucionais. Por isso, resgatamos essa referência teórica. Um dos espaços por excelência de possibilidade permanente de construir um espaço dialógico é a escola, por ser uma organização comunicativa (BOTLER, 2004). E, mais ainda, por ser considerada uma importante organização democrática. Com essa leitura, também observamos essa racionalidade, de inspiração comunicativa, para os serviços de atendimento, como novos arranjos institucionais, instância de comunicação e diálogo entre a participação social e o Estado. O avanço na criação desses espaços é apreciável nos caminhos da luta para um sistema de garantia de direitos que efetivamente desenvolva suas capacidades de promover a justiça.

Percebe-se que a evolução dos direitos humanos tem se dado em um longo processo. São direitos que foram construídos e amplia-

dos ao longo da história da humanidade. As transformações sociais trazem, a cada dia, novos direitos e se buscam meios de garantir e efetivar esses direitos na sociedade, já que a observância e o respeito aos direitos humanos são fundamentais para o desenvolvimento da humanidade. É neste sentido que se propõe um elemento base que se mostra adequado ao problema: a educação e, conseqüentemente, a escola. A educação em direitos humanos contempla a proposta de difundir valores que estimulem a luta pela dignidade da pessoa humana e para solidificar os direitos fundamentais. Os direitos, na escola, fazem-se presente com a prática da educação em direitos humanos, pois é uma forma de garantir o diálogo, a escuta, o respeito ao outro, a aprendizagem, a formação para a cidadania, promovendo a participação e a cooperação das pessoas envolvidas, com vistas a construir um processo de solidariedade e aprimoramento das relações na escola, com reflexo em toda a sociedade. Assim, a escola é o local de aprender com os outros, de construção e sistematização dos conhecimentos e, também, de preparar crianças e jovens para adquirir conhecimentos que, em sua maioria, não podem ser adquiridos em casa ou em sua comunidade, e de preparar adultos, em seus locais de trabalho (YOUNG, 2007). Enfim, uma escola que tenha um currículo pautado em objetivo que vise trabalhar mais com a garantia dos direitos que com simplesmente os conteúdos programáticos. Nessa condição estará, realmente, formando para a cidadania, visto que “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1.297).

### **3 Desvendando as teias metodológicas da e na pesquisa**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, com um caráter descritivo que teve como meta investigar

e propor ações que oferecessem contribuições para responder a algumas questões que, do ponto de vista teórico, refletem acerca das categorias na rede de proteção caracterizada pelos “serviços de atendimento às crianças e adolescentes e a escola”, e do ponto de vista metodológico discute como acontece o encaminhamento de ações que visam a apreender a eficácia de políticas públicas que favoreçam a garantia e a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual infanto-juvenil com a finalidade de compreender essas ações e a constituição da rede de proteção.

A pesquisa teve como objetivo: (1) investigar a situação de exploração sexual de crianças e adolescentes nas cidades de Ilhéus, Itabuna, Porto Seguro e Itacaré, no tocante às ações desenvolvidas por organismos públicos e privados no seu enfrentamento; (2) propor uma ação educativa junto a duas escolas, considerando-as como espaço relevante para a socialização de informações sobre a exploração sexual; (3) averiguar as modalidades de serviços de atendimento, a organização do trabalho e as interrelações existentes entre os diversos atores envolvidos no local; (4) investigar as políticas e ações existentes e desenvolvidas por organismos como conselho tutelar, conselho de direito, delegacia da mulher, vara da infância (juizado) e o CREAS.

A investigação foi realizada em duas escolas públicas e nos Serviços de Atendimento de Ilhéus, Itabuna, Porto Seguro e Itacaré, Bahia, no ano de 2008, considerando que o *locus* da pesquisa foi importante para conhecer os mecanismos de articulação entre os serviços de atendimento e a escola nos diferentes municípios.

Para a coleta de dados, utilizamos diário de campo, questionário, entrevistas semi-estruturadas e pesquisa documental parcial. Para a realização do trabalho distribuímos setenta questionários, nas escolas, com o objetivo de apreender as concepções, saberes e inquietações dos sujeitos sobre o objeto de estudo (os direitos humanos e as crianças e os adolescentes vítima da violência sexual). Esta seria a forma mais viável para os sujeitos expressarem as concepções e dúvidas sobre uma temática que

ainda não é discutida e estudada nas escolas, com a finalidade de fornecer subsídios para a elaboração da cartilha (material que seria o subsídio para a ação educativa), elencando as dúvidas, indagações, curiosidades e dificuldades para lidar com as situações de alunos (as) vítimas de algum tipo de violência sexual (exploração sexual infanto-juvenil e abuso sexual).

Selecionamos como serviços de atendimento as instituições que se constituem no sistema de proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente, conforme determina o ECA/90. As instituições selecionadas nos municípios foram: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Tutelar; Delegacia Especial de Atendimento à Mulher/DEAM; e o Centro de Referência Especializada de Assistência Social – CREAS/Sentinela. Esse último foi inserido por constituir-se um órgão oficial do Governo Federal voltado para o combate à violência sexual infanto-juvenil Sabemos que existem outras instituições atuando nessa frente mas, por questões metodológicas, restringimos o trabalho a essas instituições.

As opções teórica e metodológica e a compreensão dos diferentes contextos da pesquisa interligaram-se e nos ajudaram a analisar um saber vivenciado e sistematizado no trabalho realizado nos serviços de atendimento e nas escolas. Com certeza, pode haver outros percursos para desvendar as *nuances* do fenômeno, mas o recorte teórico-metodológico caracterizado pela análise do conteúdo foi escolhido por possibilitar uma análise temática que promove um resgate transversalizado, “que recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre seu conteúdo” (BARDIN, 1979, p. 175). As categorias de análise utilizadas para esse estudo, no transcurso da análise dos dados aqui privilegiados, foram destacadas por: serviços de atendimento, a escola e a violência sexual de crianças e adolescentes.

Por fim, o material coletado ajudou-nos na elaboração do roteiro da cartilha, que já foi publicada, e agora estamos planejando o momento da ação nas referidas escolas.

## 4 Desvelando as teias do *locus* da pesquisa

Inicialmente, escolhemos duas escolas, nas cidades, que atendem a crianças e adolescentes. Entre elas, vamos situar, num breve relato, a situação de uma escola na cidade de Ilhéus. A escola está situada em um bairro afastado do centro da cidade e atende a um público que estuda os anos iniciais do Ensino Fundamental. A diretora tem uma visão investigativa<sup>6</sup> e relatou um caso, segundo suas suspeitas, de uma criança vítima da violência sexual que está matriculada na escola. Este é um caso que foi considerado pela direção da escola como um exemplo de suspeita de criança vítima de violência sexual. Consideramos uma visão investigativa porque a diretora relatou as formas como foi acompanhando o dia a dia daquela criança na escola, da sua chegada até o momento em que o pai vinha buscá-la. Sua observação foi se aprofundando e reunindo elementos para a suspeita. Para completar o juízo de valor, resolveu, juntamente com uma colega, ir à casa da aluna para averiguar mais detalhes de sua vida e das relações com a família, inclusive definindo estratégias de arguição e observação das relações das pessoas (mãe, pai e criança). Uma delas foi acompanhar os olhares, as falas e os gestos. A seguir, relatamos observações da diretora da escola:

Uma criança, por volta de sete anos, que não consegue se expressar oralmente em sala de aula nas diferentes oportunidades e atividades que lhe são propostas. Juntamente com a professora da classe, começou a acompanhar o dia a dia da criança na escola desde o momento da sua chegada. Vinha sempre de bicicleta com o pai e este era sempre a pessoa que a acompanhava. A presença da aluna nas atividades era sempre marcada pelo silêncio, isolamento, tristeza, timidez, olhar vago, desinteresse na aula e apatia. Depois de algumas tentativas de diálogo com a família, a fim de explicar o comportamento da criança, sob total silêncio, mesmo com motivações “comuns” ao universo infantil: oferta de brinquedos, comemoração de aniversário, e sua opção por um “presente”. Fato que começou a chamar



a atenção. Como o interlocutor sempre era o pai, assim ele cobrava, que todo e qualquer problema com a criança, a escola se dirigisse a ele. Juntamente com uma colega da escola, foi à casa da aluna. Lá a situação não fora diferente. Estavam presentes na conversa o pai e a mãe. Entre eles os olhares e ‘entreolhares’ eram constantes, o pai que respondia e a mãe silenciava. Ficaram evidentes que o clima, os olhares e a cumplicidade entre pai e mãe estavam presentes, bem como, a predominância da ‘lei do silêncio’. Parece que o pacto para manter o ‘silêncio’ estava estabelecido. Endossada por essas suspeitas começou a imaginar que algum tipo de violência o pai poderia estar exercendo sobre a criança, sobretudo pela distância e o silêncio da mãe (DIÁRIO DE CAMPO DAS PESQUISADORAS, 2008).

Neste caso, o “familismo”, que se caracteriza por uma estrutura fechada, mantém a barreira do silêncio justificando ou encobrendo o que acontece, o que isola as pessoas numa luta que muitos julgam ser do ambiente privado. Nas palavras da diretora, que é comprometida com sua ação, ficou claro o despreparo por parte das escolas para trabalhar com essa demanda, bem como o conhecimento das formas de denúncia, encaminhamento e proteção destas crianças vítimas da violência sexual infanto-juvenil. Como nos ajudam a refletir os autores, na escola há certa dificuldade de lidar com tais situações no que se refere às implicações conceituais, institucionais e legais, ou seja, seria preciso ter o conhecimento teórico, social e as formas de encaminhamento para lidar com os casos. Neste caso, em particular, foi observada uma ação voluntarista por parte da direção e suas suspeitas justificadas a partir de uma cultura organizacional. Fica evidente o despreparo da instituição/escola para encaminhar aos serviços de atenção (a ausência de suportes para a realização do atendimento) quando essa direção, em particular, assume uma postura de investigação no ambiente familiar<sup>7</sup>; a fragmentação das políticas públicas de atenção; e o tabu manifestado no silêncio dos discursos é característico de um mundo social sem atores, ou seja, atores – crianças, adolescentes, professores, gestores - que não es-

tão alcançando os espaços devidos para a identificação, proteção e resolução do fenômeno (MARTINS, 2007).

Para ampliar a discussão, no campo da educação com relação ao conteúdo da violência sexual na escola, percebe-se que há um despreparo envolvendo profissionais de várias áreas (AMAZARRAY; KOLLER apud FLORES; CAMINHA, 1994) e que isto fomenta um campo de muita especulação. Conforme declarações de professores e da direção da escola há “o preconceito e omissão da família, o desconforto do campo religioso, o desconhecimento sobre a temática”, bem como a experiência vivida e relatada anteriormente. A discussão deste tema deve estar acompanhada de uma postura mais ampla e condizente com as necessidades e curiosidades apresentadas em certos acontecimentos que envolvem a infância e a adolescência.

## 5 Serviços de atendimento e as ações públicas junto às escolas

Para articular as ações públicas de proteção das crianças e adolescentes junto às escolas e à comunidade nas referidas cidades, foi necessário tecer um perfil da população infanto-juvenil (de 0 a 17 anos), como veremos no quadro 1, para situar as condições dos serviços de atendimento, de modo a identificar a qualidade e a projeção de recursos teórico-metodológicos das instituições.

Municípios	População Total	População de 0 - 17 anos	Percentual de população infanto-juvenil
Itacaré	18.120	8.359	46%
Ilhéus	222.127	86.776	39%
Itabuna	196.675	70.532	36%
Porto Seguro	95.721	40.517	42%

Quadro 1 - População x População infanto-juvenil<sup>8</sup>.

Fonte: IBGE, 2001.

Observando a relação entre a população desses municípios e a população de 0 a 17 anos, e na garantia e proteção integral oferecidas, segundo o ECA/90, pode-se ratificar essa inquietação com os percentuais que mostram que essa proteção está fragilizada.

Essa afirmação foi considerada em razão do quadro institucional que os municípios compõem, embora apresentem oferta de serviços mínimos ditados pelo estatuto, dos arranjos institucionais (Conselho de Direitos, Conselho Tutelar etc.), que na prática têm encontrado muitos problemas, de modo a comprometer a garantia dos direitos. A existência dos instrumentos dos arranjos institucionais por si não implicam na garantia de uma rede de proteção. Para elucidar a situação, vale destacar o quadro populacional dos referidos municípios e sua população etária infanto-juvenil (quadro 1).

O quadro 1 elucida o percentual significativo da população infanto-juvenil nos municípios investigados, diante da população geral, apresentando a necessidade de cobertura dos serviços de atendimento para promover a garantia de direitos na rede local, conforme dispõe o art. 86 do ECA: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1990, p. 25).

Pode-se destacar que as ações públicas na rede de proteção nos municípios de Itacaré, Ilhéus, Porto Seguro e Itabuna caracterizam-se por ações de caráter temporário. No quadro a seguir, podemos elucidar melhor essas ações.

Cidades	Conselho de Direitos	Conselho Tutelar – CT	Juizado	Delegacia da Mulher	CREAS
Itacaré	Não realiza nenhuma ação.	Não há projeto. No ano de 2008, foi convidado para participar do Planejamento Pedagógico da Rede Municipal.	Não tem.	Não existe no município.	Não existe no município.
Ilhéus	Projeto “ECA nas Escolas” – não tem regularidade das ações.	Palestras, quando solicitadas.	-	Palestras, quando solicitadas.	Projeto de caráter Preventivo à violência sexual.
Itabuna	Palestras, quando solicitadas.	Palestras, quando solicitadas.	-	Palestras, quando solicitadas.	Projeto de caráter preventivo que se realiza duas vezes por semana.
Porto Seguro	Não realiza atividades nas escolas.	Palestras, quando solicitadas. Tema: Atos infracionais	-	Palestras, duas vezes na semana.	Palestra sobre violência sexual.

Quadro 2 - Ações dos serviços de atendimento articuladas com a escola.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Observa-se, no referido quadro, que as ações desenvolvidas nas escolas com o objetivo de trabalhar com os direitos da criança e do adolescente fazem parte das ações do Conselho Tutelar, Conselhos de Direitos, Delegacia da Mulher e CREAS, principalmente no que refere às questões relacionadas à violência sexual. Nesse sentido, a escola apropria-se de ações que são assistencialistas, pontuais e não são pensadas como um espaço dialógico (BOTLER, 2004) para construir, juntamente com professores, gestores, pais e comunidade, um currículo e, em seguida, o seu planejamento que ajude os alunos a avançar na sua experiência quanto ao conhecimento, considerando-o sujeito com direito a uma educação de qualidade e que perpassa por todo o acervo cultural. Aqui reside a responsabilidade do professor, sendo este o responsável, na escola, por mediar a construção e sistematização dos conhecimentos com objetivo de trabalhar mais com a garantia dos direitos que com os conteúdos programáticos (YOUNG, 2007).

No plano administrativo e de operacionalização, segundo as entrevistas realizadas, os representantes das instituições de serviços de atendimento e proteção dos direitos da criança e adolescente nos municípios de Itacaré, Ilhéus, Porto Seguro e Itabuna mostraram-se preocupados com as condições de atuação que os municípios vêm oferecendo a sua população, principalmente em relação à demanda da população infanto-juvenil. O quadro 3 apresenta um perfil desses serviços quanto à oferta em cada município, bem como seu quantitativo.

Serviços de Atendimento	Itacaré	Ilhéus	Itabuna	Porto Seguro
CMDCA	X	X	X	X
Conselho Tutelar - CT	01 com dois locais de atuação	01	01 com dois locais de atuação	02 funcionando em locais diferentes
Delegacia Especial de Atendimento a Crianças e Adolescentes	-	-	-	-
DEAM	-	X	X	X
CREAS	-	Em fase de criação	X	X

Quadro 3 - Institucionalidade dos serviços de atendimento.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

A caracterização dos serviços de atendimento, com seus limites e obstáculos institucionais, ganha destaque neste trabalho por entender que existe uma necessidade colocada pela contemporaneidade que é a preparação da escola e dos sujeitos para novos movimentos históricos, rompendo um paradigma ainda sob a égide do conservadorismo e do imobilismo. Mas parece que são necessidades não resolvidas e que ainda temos um debate e um caminho a percorrer para, realmente, chegar a entender a concepção dos direitos humanos preconizada nos diferentes documentos que foram aprovados no Brasil, que têm uma concepção mais intercultural (ADORNO, 1999), articulando as diferentes concepções da dignidade humana, nas mais diferentes linguagens, condições, contextos e expressões. Os serviços de atendimento têm uma organização e ação que correspondem às suas condições de trabalho, ao contexto social local e às políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes nos diversos municípios. Não há uma mesma lógica para encaminhamento das ações.

O processo de reformulação dos padrões que a escola tem, enquanto instituição, incide na sua preparação e reconstituição nos espaços comunitários, abrindo caminho para a inserção do indivíduo no processo de novas práticas escolares. Contudo, esses espaços encontram-se fragilizados, em nível macro, conforme se observou nos quatro municípios investigados. Nesse repensar de sua função social, segundo Penin e Vieira (2002), é preciso considerar a articulação com os princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) na sua ação política.

Segundo o PNEDH (BRASIL, 2008), este documento é resultado do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e a construção histórica da sociedade civil organizada. As discussões foram iniciadas em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), formado por especialistas, representantes da sociedade civil, de instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Neste contexto, “o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. [...], a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias” (BRASIL, 2008, p. 18).

Tais discussões sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vêm ganhando força e espaço entre 1980 e 1990, com a mobilização e organização da sociedade civil e as ações governamentais no campo das políticas públicas, com o objetivo de fortalecer a democracia, tendo como exemplo a Constituição Federal/1988, o ECA/1990, LDB/1996 e, recentemente, o PNEDH etc. Contudo, parece que estes instrumentos ainda não são suficientes para a legitimação da proteção e a garantia dos sujeitos. Ainda que não seja objeto deste trabalho, é necessário pensar em uma mais rigorosa discussão entre a eficácia e as

institucionalidades, principalmente nos planos administrativo e da operacionalização.

Para as questões referentes à criança e ao adolescente, há uma inspiração voltada para o “cuidado” que nos parece perigosa, na medida em que pode apenas ser voluntarista e assistencialista. O que parece mais viável é a apropriação das políticas públicas para um exercício efetivo de participação social voltada, inclusive, para a cobrança de instrumentos mais eficientes na ordem do executivo local, visando ao cumprimento de um sistema de proteção pertinente com a garantia dos direitos humanos.

É nesse espaço que se configura um campo de possibilidades de promoção e articulação com a escola, como parte integrante da rede de proteção, e os serviços de atendimento, no empreendimento social coletivo e assistido pelos mais variados contextos na formação dos sujeitos – educação, saúde e assistência social - configurada pela sua expressão política, no redimensionamento do público e do privado. A escola é uma instituição que nem sempre se constitui como um espaço dialógico, uma organização comunicativa (BOTLER, 2004), dirigindo seu fim, exclusivamente, para a sistematização do saber, tendendo a se isolar num campo privado, não construindo uma racionalidade dirigida, comunicativa (HABERMAS, 1989) para uma expressão de educação integral dos sujeitos, embora seu discurso negue isso. Na pesquisa aqui arrolada, observou-se que, no espaço escolar, não há uma discussão sobre a formação do sujeito para a cidadania, como preconiza o ECA e também o PNEDH.

Nos municípios pesquisados, conforme o quadro 2, os serviços de atendimento, quando solicitados pelas escolas, desenvolvem ações que são restritas a promoção de palestras com temas como: gravidez na adolescência, DST / AIDS, que enfatizam uma concepção da sexualidade biologizante, e preocupação social (questão financeira com os filhos; ficar sem estudar etc) e de cunho moralizante. Ações que são pontuais. O Conselho de Direitos de Ilhéus



foi a única instituição que apresentou o projeto O ECA nas escolas como ação que faz parte de suas atividades, mas não informou detalhes sobre a regularidade e frequência das atividades.

A ênfase dada à sexualidade, na acepção de Weeks (2000), compreende uma dimensão bem mais ampla, para além de seus componentes "naturais", pois ela também incide numa dimensão promovida pelos processos subjetivos, inconscientes e por suas formas culturais. Segundo esse autor, não existem relações simples ou fáceis entre "sexo" e "sociedade"; qualquer forma de pensar que separe essas duas instâncias resulta num reducionismo. O referido autor considera que as possibilidades eróticas do animal humano, sua capacidade de ternura, intimidade e prazer nunca podem ser expressas "espontaneamente", sem transformações muito complexas: organizam-se numa intrincada rede de crenças, conceitos e atividades sociais, numa história complexa e cambiante.

Essa é uma preocupação pertinente para se perceber a dimensão dessa discussão do fenômeno na escola, já que o tema se apresenta numa dimensão preventiva e sem uma discussão da complexidade na qual ele está inserido.

Definitivamente, a trajetória histórica da educação no Brasil não fomentou uma tradição na cultura escolar que permitisse a confluência à otimização desses instrumentos de participação preconizada pelos serviços de atendimento, pois vem limitando a formação de professores e a ação educativa a um campo de práticas pedagógicas. Educar é uma ação para além dos aspectos formais, e se dá nos espaços escolares, assim como o plano de direitos não se restringe apenas à dimensão jurídica. O papel da escola, nesse particular, é desenvolver uma prática cidadã e digna das prerrogativas desses sujeitos de direito. O que se percebe, novamente, enquanto representação desse modelo, é a distância entre o aspecto legal, construído pelo Estado, e a internalização das normas, ou seja, a incorporação da projeção dessa articulação por parte das diferentes políticas setoriais.

Segundo Bobbio (1998), há uma distância entre o direito e a forma de desfrutá-lo. Embora a LDB (1996) proclame a promoção de seus instrumentos democráticos, como, por exemplo, o projeto político pedagógico e a possibilidade de construção de um currículo que leve em consideração o estudo dos conhecimentos obrigatórios, bem como o “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”, em seu art. 26, §1º, percebemos, mais uma vez, que essa viabilidade efetiva se perde na complexidade das próprias políticas educacionais. A organização da escola está atrelada a modelos hegemônicos que não favorecem a interlocução desses diferentes atores sociais e interculturais.

As crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos e a escola deve ser um espaço de humanização, socialização, processo de construção de conhecimentos e valores necessários à conquista do exercício da cidadania. Reconhecemos que a escola e os serviços de atendimento têm apresentado novas dinâmicas de controle social para crianças e adolescentes, na medida em que realizam ações investigativas das condições na vida escolar desse grupo etário. No que se refere a suas funções escolares, restringem-se a: controle da frequência, modelos avaliativos, conteúdo programático, suporte material (uniforme, livro, merenda etc.), transporte escolar etc. Contudo, o foco de análise – a proteção integral – talvez esteja comprometida, na medida em que a escola e os serviços de atendimento têm se limitado às condições objetivas materiais (espaço físico, material, equipamentos etc.) referentes aos serviços prestados, apresentando-se um hiato (linguagem) entre os serviços de atendimentos e a escola. O alcance de uma democracia comunicativa, na acepção de Habermas, parece não encontrar espaço.

Retomando a LDB/9394/96, no art. 1º, encontramos:

[...] a educação abrange os princípios formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana,

no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Entende-se, no que se refere ao objeto de estudo deste trabalho, que a escola deve ser considerada parte da rede de proteção, juntamente com os serviços de atendimento, embora nos municípios pesquisados isso não tenha sido percebido.

Na acepção de Santos (1996), é perceptível que, antes de recorrer aos tribunais, as partes num litígio tentem, sempre que possível, resolvê-los em espaços não-oficiais, bem mais acessíveis que o espaço jurídico, chamado por ele de instâncias mais informais, menos distantes culturalmente e que garantam um nível aceitável de eficácia. Um familiar, vizinho respeitado, médico, padre, advogado e um professor etc. são pessoas potenciais que podem atuar como terceira parte, dependendo de muitos fatores. É o que se observa nos conflitos envolvendo a natureza da violência sexual. A opção pela mediação é altamente ressaltada, sobretudo pelas diferentes compreensões que os envolvidos têm sobre a lesão. No caso particular de crianças e adolescentes, isso é um problema maior, pois a parte lesada é sujeito de direito e necessita de uma representação legal, seja da família, do Ministério Público ou dos conselhos tutelares quando os envolvidos fazem parte da própria família, como é comum nesses casos. A questão de considerar a escola dentro de um sistema de garantia de direitos é, sobretudo, ampliar a capacidade da comunidade com relação a sua avaliação sobre as litigiosidades e criar uma capacidade de comunicação entre os envolvidos para percepção do problema.

Assim, o que se percebeu nos dados coletados é que a escola e os professores são atores importantíssimos na dinâmica frente à violência infanto-juvenil, inclusive como peça testemunhal na apuração dos casos. É sabida a convocatória de professores e ou diretores de escola em que alunos são vitimizados em casos de violência sexual. Esse testemunho tem notória importância,

em razão do reconhecimento da literatura de comportamentos alterados dessas vítimas. O professor é um excelente informante dessas alterações comportamentais, bem como dos sinais, como os vestígios sobre o corpo. Esse testemunho consubstancia as provas testemunhais nos casos em que, quase sempre, têm frágil comprovação material do crime, dada a dificuldade de se comprovar materialmente a violência sexual. As estruturas com as quais trabalha também devem observar essas novas demandas sobre o universo escolar e garantir, ao trabalho docente, efetivas condições para promoção de sua dignidade profissional e humana.

Mas em decorrência de muitos fatores, inclusive a falta de um planejamento mais integrado com a rede de atenção à criança e ao adolescente, as demandas sociais colocadas, sobretudo nos instrumentos mais próximos da população, como os CTs, dificultam uma ação mais sólida e integrada entre a escola e os serviços de atendimento.

Atualmente, segundo dados do Ministério Público, na Bahia, os 417 municípios contam com a presença de Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares. Em nossa percepção o problema não se reduz à questão da existência ou não de tais instrumentos, mas à efetivação das políticas públicas, no que concerne à integralização dos instrumentos e à participação social de seus diversos atores (da educação, saúde, assistência social, do sistema jurídico etc). Essa estratégia implica em ações coletivas e integradas das secretarias de educação, saúde, ação social, segurança pública e direitos humanos que não têm as mesmas interpretações sobre as análises dos problemas em questão. Enquanto as ações estiverem fragmentadas, fragilizadas, estarão promovendo ações pontuais, nem sempre se configurando em ações que traduzem a concepção dos direitos humanos como bandeira de luta para todos, com as ações incisivas como meios de atuação e contestação da política institucional vigente.

O que se considera importante, nesse percurso, é garantir a

amplitude dos estatutos legais, no que se refere a crianças e adolescentes no Brasil, a partir da percepção e avaliação sobre o dano sofrido pelas partes, para que de um lado os que cometem e estão “por perto” sejam inibidos de cometer esses crimes; por outro lado, os que sofrem, sejam tomados de uma reação e reclamem junto do responsável pela lesão nos instrumentos institucionais. Para isso acontecer, sem dúvida, várias dependências se fazem: seja pela constituição social e política dos tribunais, seja pelas condições da rede de proteção, seja pela qualidade da participação social própria da sociedade brasileira. É apreciável a noção de que as sociedades complexas são juridicamente pluralistas, na medida em que os estatutos legais coadunam com outros direitos que se movimentam não oficialmente na sociedade, no âmbito de relações sociais específicas.

## 6 Considerações finais

Embora a escola seja considerada um espaço público por excelência, os atores sociais que a caracterizam como uma instituição educativa e despolitizada, e os elos pragmáticos que configuram a complexidade das relações sociais ali existentes não são reconhecidos como tal. Assim, a articulação com a escola, como parte integrante da rede de proteção, aparece como discurso falacioso. As atividades desenvolvidas são esporádicas, nem sempre adentrando as questões, os fatores e as características da violência sexual. Os temas das palestras estão mais voltados para as famílias do que, propriamente, para os educadores, numa rede integrada de ações coletivas do serviço de atendimento e numa perspectiva voltada para o ‘cuidado’ em detrimento da autonomia.

A escola é um espaço de sistematização de conhecimentos que lida com a formação numa dimensão de cidadania, de formação do sujeito como um todo, e de repente, encontra-se na encruzilhada

no que se refere à dimensão da vida, na constituição da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, na leitura e interpretação do ECA. A importância da dimensão política percebida pelos educadores pode ser a chave para uma ação política.

Esta pesquisa tenta apresentar um quadro particular dos municípios sobre a fragilidade do sistema de garantia de direitos, no seu aspecto específico dos limites institucionais, que mesmo com uma legislação voltada para a instrumentalização do controle social frente à violação dos direitos da infância brasileira, reconhece as fragilidades dos componentes formais dos instrumentos participativos.

Mudanças consideráveis estão sendo realizadas no tratamento com crianças e adolescentes no Brasil e na região pesquisada, sobretudo os esforços que os serviços de atendimento têm promovido no cumprimento de suas finalidades, mas também não podemos negar sua incapacidade de atender a uma demanda social crescente. Embora, numa ordem formal, tendo garantido legislação específica e políticas públicas, não está consolidada uma estrutura material, financeira e pessoal que permita constituir o investimento social em políticas efetivas. Técnicos encontram-se impotentes, educadores sem instrumental, políticas públicas desarticuladas e pontuais. Finalizamos com a certeza de que a estrutura não tem favorecido a denúncia e a mobilização, em razão dos limites colocados pelas próprias políticas públicas.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Declarações de direitos existentes: Magna Carta (1215); Bill of Rights (1689); Declaração Americana (1776-1789); Declaração Francesa dos Direitos dos Homens (1789); Declaração Universal de Direitos do Homem (1948); Declaração dos Direitos Humanos (1948) e as Convenções posteriores. Artigos da CF/88 que remetem à proteção de crianças e adolescentes: Art. 203; 204; 208 e o Capítulo VII, nos seus Art. 226 e 227 até o Art. 229.
- <sup>2</sup> O Brasil assinou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 26/01/90, vindo a promulgá-la em 21 de novembro de 1990.

- <sup>3</sup> O termo litigiosidade refere-se a um tipo de conflito a ser contestado ou resolvido no ambiente de instâncias decisórias institucionalizado.
- <sup>4</sup> Adorno (1999) chama de regimes de direitos humanos, denominando-os de europeu, interamericano, africano e asiático, na acepção do conflito da concepção universalista dos direitos humanos. Piovesan (2009) denomina essas classificações (modelo europeu, americano e africano) de sistemas normativos regionais e analisa essas diferenças como elementos de internacionalização dos direitos humanos.
- <sup>5</sup> UNICEF (2005).
- <sup>6</sup> Consideramos uma visão investigativa porque a diretora relatou as formas como foi acompanhando o dia a dia daquela criança na escola, da sua chegada até o momento em que o pai vinha buscá-la. Sua observação foi se aprofundando e reunindo elementos para sua suspeita. Para completar o seu juízo de valor resolveu, juntamente com uma colega, ir à casa da aluna para averiguar mais detalhes da sua vida e das relações com a família.
- <sup>7</sup> Considera-se que a ação da direção foi tomada por uma conduta passional diante da possibilidade de se ver no enfrentamento de uma situação de abuso sexual da aluna. Embora tomada de boa intenção, a ação pode ser observada com certo risco, do ponto de vista profissional, na medida em que a mesma não dispõe de um instrumental para o tratamento desses casos.
- <sup>8</sup> Os dados foram pesquisados no *site*: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso. 02.abr.2009.

## Referências

ADORNO, Sérgio. **Os primeiros 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <[http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com\\_content&task=view&id=887&Itemid=12](http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=887&Itemid=12)>. Acesso em: 20 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. **Tempo Social**, São Paulo, v.10, n.1, p. 19-47, maio 1998.

\_\_\_\_\_. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia – PSI**, [S.l.], n.132, p. 7-8, abr./jun. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979. (Persona Psicologia).

BAZILIO, Luis Cavalieri. **Crianças e adolescentes no centro da cena: trajetória e consolidação de um grupo de pesquisas**. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Tradução João Ferreira. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **A escola como uma organização comunicativa**. 2004. 240 f. Tese (Doutorado em Sociologia)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n.º 20, de 15-12-1998. [2.ed.?). Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Ministério Público do Estado da Bahia**, Salvador, [2005]. Disponível em: <<http://www.mp.ba.gov.br/atuação/infancia/legislação.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996, Seção 3, p. 45-56.



BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

DAHRENDORF, Ralph. **A lei a ordem**. Brasília, DF: Instituto Tancredo Neves, 1987.

ESTEVEÃO, Carlos Alberto V. Educação, justiça e direitos humanos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan./ abr. 2006.

FLORES, Renato Zamorra; CAMINHA, Renato Maiato. Violência sexual contra crianças e adolescentes: algumas sugestões para facilitar o diagnóstico correto. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v.16, n. 4, p. 158-167, out. / dez. 1994.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Adolescentes em conflito com a lei: sistema legal, instituições socioeducativas. Rio de Janeiro e Porto Alegre. In: FUNDAÇÃO SÃO MARTINHO (Org.). **No mundo da rua**. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

\_\_\_\_\_. As ONG e o espaço público no Brasil. **Revista Presença**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 26-33, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MACHADO, Maria T. Vinte anos da Constituição Federal: direitos fundamentais da pessoa humana, avanços. **Revista do XXII Congresso da ABMP**, Florianópolis, v. 7, n.13, p. 21-29, abr. 2008.

MARTINS, Rogéria. Violência contra crianças e adolescentes no Brasil – uma reflexão sobre suas expressões e a dinâmica da participação nos instrumentos de ação política na sociedade. **Escritos Pedagógicos**, Ilhéus, ano 1, n. 2, p. 77-96, jul./ dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Abuso sexual e a escola**: o público e o privado na “gestão democrática” das políticas públicas. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche et al. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REIS, Rossana Rocha. Os direitos humanos e a política internacional. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 27, p. 13-29, nov. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. et al. **Os tribunais nas sociedades contemporâneas**: o caso português. 2. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1996.

SOUZA, Rodriane de Oliveira. Participação e controle social. In: SALES, Mione Apolinário; MATTOS, Maurílio Castro; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Itabuna, Ilhéus e Itacaré** (População). [S.l.]: IBGE, [200-]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 2 abr. 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./ dez. 2007.

Recebido em: 20 de agosto de 2009.

Aprovado em: 23 de outubro de 2009.