

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
RAILDA GONÇALVES MARTINS

OS SABERES DOCENTES E A EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL
DE MENINAS: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Goiânia
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
RAILDA GONÇALVES MARTINS

OS SABERES DOCENTES E A EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL
DE MENINAS: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Brasileira, sob orientação da Professora Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

Goiânia
2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

M386s Martins, Railda Gonçalves.
Os saberes docentes e a exploração sexual comercial de meninas [manuscrito]: desafios da contemporaneidade / Railda Gonçalves Martins. - 2010.
162 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.
Bibliografia.

1. Saberes docentes 2. Valores 3. Exploração sexual comercial de adolescentes (ESCCA) I. Título.

CDU: 176.5-053.6(81)

Às pessoas que me fortalecem e me dão força para nunca desistir, acreditando em um mundo melhor, em que a diversidade não seja utilizada para justificar a desigualdade entre os homens, as mulheres, os adolescentes, as adolescentes e as crianças. Essa força é traduzida em amor, simplicidade, tolerância e coerência com a vida.

A minha mãe Helena, mulher batalhadora e guerreira que me fez acreditar que o saber é a possibilidade de transformação.

A meu companheiro Ricardo Coelho, que com sabedoria, soube me acalantar e tolerar as ausências, a falta de paciência, e também vibrar com cada momento conquistado nesta caminhada.

Às crianças e adolescentes desse município, desse estado, desse país, dos diversos continentes que não foram considerados sujeitos nesse mundo de adultos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer que esta caminhada se concretizou, porque, por trás de quem escrevia, havia pessoas que nela acreditavam, fortalecendo-me das mais diversas formas.

A meus irmãos À minha querida professora e orientadora Dr^a Ruth Catarina, por sua sensibilidade, pelas orientações e pelo respeito aos meus tempos externos e internos. De forma especial, ela soube ser firme, mas também ser leve, nesse momento de descobertas, no processo de escrita solitário e desafiador, dando-me força no processo de construção e ampliação do saber. Essa maneira de lidar conseguiu imprimir traços de leveza nessa árdua caminhada.

pela irmandade e em especial, a minha querida irmã Romilda, pela cumplicidade e força nos momentos de fragilidade.

A Eleusis Rodrigues que carinhosamente me deu forças e sempre acreditou em mim.

Aos meus amigos e às minhas amigas do peito que por mim torceram, acreditaram na minha capacidade, tiveram paciência e compreenderam as minhas ausências, os meus momentos de angústias... Cada um e cada uma, de forma particular, souberam respeitar meu trabalho e contribuir para sua realização com carinho, com material teórico, com leituras das várias laudas escritas, tecendo críticas que repercutiram na elaboração desta dissertação.

À professora Dr^a Solange Martins Oliveira Magalhães, pela contribuição e por fornecer bibliografia sobre violência contra criança e adolescente.

Às professoras Dr^a Marly de Jesus Silveira e Dr^a Eliana Gabriel Aires, pelas valiosas sugestões no momento do exame de qualificação, e, ainda, pela participação na banca examinadora.

Aos colegas e às colegas do curso de mestrado, pela convivência e partilha dos momentos de alegrias e desafios.

Às amigas Cida Alves, Cida Martins, Cláudia, Denise Rocha, Sandra Machado e a Veralúcia Pinheiro, pelo carinho, apoio e contribuições que de forma significativa ampliaram minhas reflexões.

Aos companheiros e às companheiras do Movimento de Meninas e Meninos de Rua de Goiás, pela força e pelo compartilhar das discussões e da luta pela defesa de direitos de crianças e adolescentes.

Às colegas da Clínica Psiquê, pela escuta calorosa.

As pessoas atendidas por mim no consultório, pois muitas delas tiveram os seus horários desmarcados e ou alterados em razão das atividades do curso de mestrado.

A Darcy Costa, pela cuidadosa revisão deste texto.

Em nome da Coordenadora do Departamento de Epidemiologia, Flúvia Amorim, agradeço a Secretaria Municipal da Saúde de Goiânia pelo apoio, sem o qual não seria possível concretizar a presente pesquisa.

Às colegas do Núcleo de Prevenção da Violência e Promoção da Saúde, Arleide Maria dos Santos, Elza Gomes Finotti Nogueira, Ionara Vieira Moura Rabelo, Maria Inês da Silva Cunha, Mary Signorelli Faria Lima, pela compreensão, paciência, companheirismo e respeito ao meu processo de formação.

Agradeço de forma especial às professoras e os professores das duas escolas de Goiânia que, de maneira salutar, se dispuseram a participar desta pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
Capítulo I	
VALORES E CONTEMPORANEIDADE	20
1.1 Consumo, busca constante: possibilidade de poder	
1.2 Valores e contemporaneidade: vislumbres	
1.3 Valores e relação com o trabalho	
1.4 Valor e aprendizado	
Capítulo II	
DE ONDE VENHO E PARA ONDE VOU: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	38
2.1 Formação de valores: a família e a escola	
2.2 Socialização e sexualidade	
Capítulo III	
VALORES E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA	57
3.1 Conceituando a violência	
3.2 Formação de valores e ESCCA	
3.3 Goiás: enfrentamentos em relação à ESCCA	
Capítulo IV	
FORMAÇÃO DOCENTE: TRABALHO, VALORES E CONTEMPORANEIDADE..	79
4.1 Formação docente: um breve histórico	
4.2 Formação docente e relação com o trabalho	
4.3 Formação docente: valores e contemporaneidade	
Capítulo V	
CONHECER E COMPREENDER OS VALORES DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À ESCCA: A PESQUISA	95
5.1 Campo da pesquisa: entrar e conhecer as escolas	
5.2 Valores dos professores em relação à ESCCA	
5.3 Valores dos professores e socialização de adolescentes	
5.4 Valores, formação docente e ESCCA	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
APÊNDICES	143

RESUMO

O presente trabalho inseri-se na Linha de Pesquisa *Formação e Profissionalização Docente*. O objetivo da investigação é conhecer quais são os valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com a adolescente envolvida com a exploração sexual comercial. O professor e a professora apresentam-se como personagens fundamentais no processo de socialização do indivíduo, uma vez que a escola é composta por sujeitos com determinadas realidades históricas, sociais e culturais, cujos referenciais influenciam diretamente a construção e a assimilação de valores por parte de seus alunos e suas alunas. Para conhecimento desses valores, foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica, o caminho percorrido consulta autores clássicos e contemporâneos que se debruçaram em estudos relacionados com a temática, como também investigações que tiveram como objeto de estudo a questão da exploração sexual de adolescentes, tanto no Brasil quanto no exterior. Em relação a formação de professores e de professoras, a discussão teve como foco os saberes docentes, e, como suporte para sua compreensão, obras de autores que lidam com essa temática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual a investigação empírica aconteceu em duas escolas do município de Goiânia-GO. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionários, vídeos referentes à temática da exploração sexual comercial de adolescentes (ESCCA) e a técnica do grupo focal. Os dados coletados e analisados permitiram constatar que os professores e as professoras desconhecem a diferença entre prostituição e ESCCA. Em relação ao que fazer quando percebem casos de ESCCA, ficou evidenciado que não sabem o que fazer e como encaminhar o problema para as instâncias de defesa e proteção, como o conselho tutelar, e que desconhecem o seu papel e o como estabelece articulação com essa instância. No tocante às situações em que as adolescentes estão envolvidas com a ESCCA percebe-se que alguns professores e algumas professoras têm dificuldade em compreender que o adulto é o responsável. Apontam que a família desempenhava um papel mais rigoroso e que atualmente é diferente, pois falta autoridade de uma pessoa que comande, seja ou pai ou a mãe. Expressam que a sexualidade está mais presente e que a mídia fortalece essas questões influenciando as adolescentes de forma eficiente e alienada, que as meninas estão envolvidas com a ESCCA pela falta de religião. Constatou-se que a formação acadêmica não tem subsidiado, teórica e praticamente, os professores e as professoras para lidarem com ESCCA, e que eles e elas recorrem aos saberes oriundos da prática profissional, de revistas e jornais, de conversas com familiares, entre amigos, colegas da escola, pela televisão, pela Igreja. Os dados, evidenciaram que o projeto político-pedagógico das duas escolas não aborda a questão da violência sexual, em especial a ESCCA, apesar de serem escolas em que essa realidade está presente.

Palavras-chave: saberes docentes, valores, exploração sexual comercial de adolescentes (ESCCA).

ABSTRACT

This work is part of the Line Research Training and Professionalization. The goal of research is to know the values that teachers express when dealing with the adolescent involved with commercial sexual exploitation. The teacher and presents as key characters in the process of socialization of the individual, since the school is composed of individuals with certain historical realities, social and cultural references which directly influence the construction and assimilation of values by their students. To read those values, bibliographic searches were conducted and field. In literature, the path query classical and contemporary authors who have focused on studies related to the subject, but also investigations that have as object of study the issue of sexual exploitation of teenagers, both in Brazil and abroad. Regarding the training of teachers and professors, the discussion focused on the teacher knowledge, and as support for their understanding, works by authors who deal with this issue. This is a qualitative research in which empirical study took place in two schools in the municipality of Goiânia-GO. The data collection instruments used were questionnaires, videos related to the issue of commercial sexual exploitation of adolescents (ESCCA) and focus group technique. Data collected and analyzed revealed that the teachers and know the difference between prostitution and ESCCA. Compared to what to do when they realize ESCCA cases, it was evident that they do not know what to do and how to refer the problem to instances of defense and protection, such as child protection agencies, and know their role and how to establish links with this instance . With respect to situations in which adolescents are involved in ESCCA realizes that some teachers have difficulty understanding that the adult is responsible. Indicate that the family played a more rigorous and that now is different, because they lack authority that commands a person, whether or father or mother. Express that sexuality is more present and that the media reinforces these issues influencing adolescents and efficiently disposed of, the girls are involved in ESCCA lack of religion. It was found that academic education is not subsidized, theoretically and practically, teachers to deal with ESCCA, and they draw on knowledge from the professional practice of magazines and newspapers, talking with family, friends, schoolmates, television and, the Church. The data showed that the political-pedagogical project of the two schools does not address the issue of sexual violence, especially ESCCA, although schools in which this reality is present.

Key-words: teacher knowledge, values, commercial sexual exploitation of adolescents (ESCCA)

INTRODUÇÃO

O processo de socialização do sujeito sustenta-se em sua própria realidade, em seus aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais. Portanto, a compreensão do mundo e a forma como o ser humano concebe a realidade está relacionada à sua consciência (MARX; ENGELS, 1991). O indivíduo assimila, apreende, transforma e expressa determinados valores, sejam eles transmitidos pela instituição familiar, educacional, política e religiosa, dentre outros, ou seja, pela cultura, que interferem e definem a forma como o indivíduo lida com determinadas questões, por exemplo, com a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESCCA)¹.

O processo de socialização necessita ser pensado com base em uma compreensão crítica da realidade social, em que o sujeito é o seu agente transformador. Assim, esse processo possibilita ao indivíduo desvendar a realidade, transformar as relações violentas e autoritárias em relações mais justas, respeitando as diferenças e as diversidades culturais. Nessa relação, atribui-se uma valoração extremada ao positivo ou negativo, melhor ou pior, e o julgamento dos valores fica à mercê das relações de poder (COSTA, 1987). Nessa perspectiva, é necessário compreender como se dão a relação de produção e a divisão do trabalho do sujeito, que é social, e que está inserido em uma determinada classe social.

Entender a importância do processo de socialização na formação dos valores, tendo como mediadoras a família e a escola, significa compreender que os professores e as professoras, ao lidarem com as adolescentes envolvidas com a exploração sexual comercial, expressam em suas atitudes, os valores que lhes foram repassados pelas instituições que fizeram e fazem parte da história de vida de cada um e cada uma.

Considerando esse princípio, entende-se que os valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com as adolescentes envolvidas com a ESCCA estão intimamente ligados à forma que a sociedade historicamente estabelece a relação com o indivíduo e sua vida material. Assim, esta dissertação tem como objetivo investigar quais são os valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com a adolescente envolvida com a exploração

¹ A literatura pesquisada refere-se à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESCCA). Assim, a presente dissertação usa esta sigla, que é adotada nos estudos consultados, mesmo que o foco seja a adolescente.

sexual comercial. Embora existam inúmeros trabalhos referentes à compreensão do fenômeno da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, em relação aos estudos relativos a valores expressos pelos e pelas docentes eles ainda são incipientes.

Esta foi uma questão que me instigou ao longo de minha experiência profissional como psicóloga da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia² e membro do Movimento Meninos e Meninas de Rua do Estado de Goiás (MMMR-GO)³. Nos cursos de formação realizados pela Rede de Atenção a Crianças, Adolescentes e Mulheres em Situação de Violência⁴, a exploração sexual comercial de adolescentes era abordada por meio de relatos dos participantes e das participantes que retratavam essa situação de exploração com ênfase ao adolescente do sexo feminino⁵. Era ainda possível perceber uma carga de preconceitos, de dificuldades para lidar com a temática da sexualidade e de compreender o contexto histórico social em que os adolescentes estão inseridos.

Na contemporaneidade, permanecem preconceitos e uma falsa permissividade sexual que, muitas vezes, em vez de proteger os adolescentes e as adolescentes, desencadeia diversificadas formas de abandono que os e as expõem, ainda mais, à violência (FALEIROS, 1997; LEAL, 1999; 2003). A sociedade moderna tem valorizado aspectos como o consumo, a exposição do corpo como mercadoria

² Psicóloga do Núcleo de Prevenção das Violências e Promoção da Saúde do Departamento de Epidemiologia da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia (SMS).

³ Movimento de Meninos e Meninas de Rua de Goiás é um movimento social associado ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, de âmbito nacional. Trata-se de organização não governamental, sem fins lucrativos, que atua na defesa dos direitos da criança e do adolescente. O Movimento de Meninos e Meninas de Rua de Goiás coordena o Fórum Goiano pelo Fim da Violência, Exploração e Abuso Sexual Infanto-juvenil.

⁴ Essa rede constitui-se em uma articulação de instituições governamentais (Secretaria Municipal de Saúde (SMS), Educação (SME), Assistência Social (SEMAS), Hospital das Clínicas (HC) da Universidade Federal de Goiás, Hospital Materno Infantil (HMI) da Secretaria Estadual de Saúde, Assessoria para Assuntos da Mulher, Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial (Semira), Ministério Público do Estado de Goiás (MP), Secretaria de Cidadania do Estado de Goiás, Hospital de Urgência de Goiânia (Hugo), entre outras) e não governamentais (Centro de estudos Aldeia Juvenil do Instituto Dom Fernando da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Cepaj/IDF/PUC), Sociedade Goiana de Psicodrama (Sogep), Centro de Atendimento e Estudos em Psicodrama (Caep), Movimento de Meninos e Meninas de Rua de Goiás (MMMR-GO), dentre outras) para a realização do atendimento à clientela citada, no município de Goiânia.

⁵ Faz-se necessário esclarecer que, nesta dissertação, foram pesquisados os valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com adolescentes do sexo feminino envolvidas com a exploração sexual comercial. Essa situação de exploração acontece também com os meninos, mas ressalta-se que o recorte refere-se às meninas exploradas no comércio do sexo, por ser esse o gênero evidenciado nos depoimentos dos participantes dos cursos de formação realizados pela Rede de Atenção a Crianças, Adolescentes e Mulheres em Situação de Violência. Assim no momento em que forem apresentados os dados da pesquisa no capítulo V, ao falar de adolescente, trata-se do sexo feminino.

de desejo e de uso, a superficialidade dos vínculos entre as pessoas, relações não duradoras, dentre outros.

Na sociedade moderna, há muito a ser feito para que, nas relações humanas, o elo esteja pautado na reciprocidade, em relações mais humanitárias, pois atualmente o foco dirige-se para a organização, a higienização, a beleza estética. São estabelecidos dois mundos: um em que estão os globais controladores, com poder de movimentação, com capacidade de gerência e de negócios. No outro mundo, estão os locais, privados e em situação de degradação social, à espera da definição do que é importante e que tem valor para os globais. A desigualdade é a base para o fator estratificador, ser e ter como os globais é um sonho e um desejo distantes de serem concretizado pelos locais. Ser global e ser local são características da contemporaneidade, que desencadeiam a supremacia do indivíduo global na definição dos valores importantes para a sociedade contemporânea (BAUMAN,1999).

A satisfação de desejos torna-se o principal objetivo de sua sobrevivência, independentemente do resultado que essa satisfação acarreta em sua vida e mesmo que ela signifique o endurecimento e alienação do seu ser. Importam o sentimento e a possibilidade de ter o objeto desejado, ou ser parecido com o modelo de consumo estabelecido pela sociedade burguesa. É interessante perceber que “esse indivíduo se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Essa dissertação busca compreender determinados elementos, no universo das representações, articulados às concepções daquilo que tem e daquilo que deveria ter importância social. Os significados localizam-se em instância que não é a da objetividade científica, mas da objetividade social intrinsecamente relacionada ao compartilhar intersubjetivo, como referência, no interior dos diferentes grupos sociais (RIBEIRO; RIBEIRO, 1993).

Ribeiro e Ribeiro (1993) afirmam que o posicionamento teórico-metodológico adotado transcende determinados enfoques, considerando que os significados extrapolam os dados estruturais e possuem a sua historicidade constitutiva. A problemática desta dissertação apresenta como pano de fundo uma série de significações e representações decorrentes das relações estabelecidas nas diversas instituições em que se insere o sujeito, indicando a necessidade de aprofundar o entendimento dos elementos ideológicos que compõem a temática,

pois a carga valorativa, ou melhor, ideológica da problemática repercute, necessariamente, sobre o conjunto da pesquisa.

A relação dialética entre o pensado e o concreto desempenha um papel fundamental no processo de socialização, por meio do qual as transformações se tornam presentes. Quando estabelece uma relação que parte do real, que respeita o sujeito na sua diferença e na sua igualdade, pode o indivíduo tomar consciência das contradições e insuficiências dos velhos conceitos, de modo a propiciar a criação das condições necessárias para o início do processo construtivo (MARX; ENGELS, 1991).

Nesta perspectiva, aborda-se o objeto com base no materialismo histórico dialético, por considerar que a produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma ativa entre o sujeito e o objeto. Entende-se a realidade em um contexto histórico, em sintonia com a teoria e a prática.

Segundo Frigotto (1987), o materialismo histórico dialético vincula a teoria e a prática, o pensar e o agir, em um processo cognitivo-transformador da natureza, e os estudos dos fenômenos educativos contam com a categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução, inserido no movimento das formações sociais.

O método e os princípios do materialismo histórico dialético possibilitam apreender o objeto em um movimento que considera o conflito e a mudança elementos fundamentais no processo de transformação, seja da sociedade, seja do sujeito. Nessa perspectiva, é possível entender o objeto em questão: os valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com adolescentes envolvidas com a exploração sexual comercial, considerando os textos e contextos em que está inserido (VYGOTSKY, 1994).

Ao buscar um conhecimento científico, é necessária a utilização de operações mentais e técnicas capazes de garantir a sua veracidade. Lucke e André (1986) afirmam que, para a realização de uma pesquisa, é preciso estabelecer o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto definido e o conhecimento teórico acumulado sobre ele. Geralmente, isso se faz com o estudo de um problema de interesse do pesquisador e, ao mesmo tempo, limitando a pesquisa a uma determinada parte do conhecimento. Para efetivação do proposto, foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, foram consultados autores clássicos e contemporâneos que se debruçaram em estudos relacionados com a

temática, assim como investigações que tiveram por objeto de estudo a questão da exploração sexual de adolescentes, tanto no Brasil quanto no exterior. O processo de elaboração apoiou-se em estudos de Ariés (1978), Adorno (1988 *apud* Guerra 1998), Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi) (2007), Bauman, (1999), Brzezinski (2008), Chauí (s. d.), Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) (2007), Faleiros (1997), Faleiros (2000); Foucault (1982; 2007), Horkheimer; Adorno (1973; 1985), Leal (1999); Louro (2010), Marx (1985), Marx; Engels (1991), Perrenoud (1993), Ribeiro e Ribeiro (1993), Sacristán (1995; 1999), Vygotsky (1994) e Viana (2007), dentre outros pesquisadores renomados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se configurou em um estudo de caso, por meio da qual, segundo Minayo (2004), pode-se obter um padrão de realidade que não pode ser quantificado. Ao trabalhar questões de crenças, valores, atitudes, com o universo de significados e motivos, há necessidade de aprofundamento das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. Nessa perspectiva foram utilizados questionários em que constam perguntas abertas (apêndices 1, 3, 4, 5, 8 e 9), e vídeos referentes à temática da ESCCA (apêndices 6 e 7) e a técnica do grupo focal (GATTI, 2005), buscando apreender os significados dos valores presentes na relação dos professores e das professoras com as adolescentes envolvidas com a exploração sexual.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do município de Goiânia-GO, uma localizada na região Leste, denominada nesta pesquisa *Escola A*, a qual integra a Regional Central da Secretária Municipal de Educação (SME). A segunda escola, *Escola B*, situa-se na região Noroeste dessa capital e pertence à Rede Estadual de Educação. O critério que orientou a escolha das escolas pesquisadas foi o de serem espaços em que existem casos concretos de exploração sexual comercial de adolescentes e por elas conviverem cotidianamente com esse fenômeno. Dez sujeitos que participaram desta pesquisa pertencem à *Escola A*, e dezessete, à *Escola B*. Todos são trabalhadores e trabalhadoras que compõem o quadro de docentes das respectivas escolas.

Realizou-se um total de cinco encontros com as *escolas A e B*. Antes de iniciar os encontros do grupo focal, foi realizada uma primeira reunião para sensibilização dos professores e professoras e confirmação de quem teria disponibilidade para participar da pesquisa. Na *Escola A*, dos dez participantes, houve anuência a essa proposta sete pessoas, e da *Escola B*, dezessete docentes.

Foi-lhes então repassada uma ficha (apêndice 1) para que a preenchessem. Esclarece-se que, no decorrer dos cinco encontros, tanto na *Escola A* como na *B*, houve pessoas que compareceram a todos eles e também pessoas novas entraram no grupo para participar da pesquisa no decorrer dos cinco encontros. Alguns professores e professoras participaram de um, dois ou três encontros, e foi possível trabalhar com essa flexibilidade (GATTI, 2005), porque o grupo era aberto, em razão da dinâmica da escola e das necessidades manifestadas pelos participantes da pesquisa. Foi realizado um encontro por mês, no período de junho a novembro de 2009. Houve um recesso no mês de julho por ser período de férias, e as atividades foram retomadas em agosto.

A apresentação dos dados considerou o agrupamento dos resultados alcançados com os instrumentos utilizados para coleta de dados (apêndices 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) nas duas escolas pesquisadas, e sua posterior análise. Todos os encontros realizados tinham um objetivo a ser alcançado, e sempre era sugerido que os professores e professoras não se preocupassem com o conceito de certo ou errado, e que expressassem o que lhes viesse à cabeça acerca da ESCCA. No primeiro, encontro o objetivo era conhecer os saberes na forma de valores, crenças, sentimentos, percepções ou de conhecimentos científicos dos professores e professoras em relação ao tema da ESCCA. No segundo, trabalhou-se a temática da adolescência com o objetivo de perceber a concepção de adolescente dos docentes e das docentes e como percebem a adolescência atualmente e, por fim, como foi a adolescência de cada um e de cada uma. O objetivo do terceiro encontro era saber se as famílias procuravam os docentes e as docentes para falar a respeito da ESCCA, quando percebiam o envolvimento de suas filhas. No quarto encontro, buscou-se estimular os professores e as professoras para apontarem valores que expressassem e aspectos referentes à temática da ESCCA. O quinto encontro aconteceu objetivando finalizar a pesquisa nas escolas com uma discussão referente à temática ESCCA. Posteriormente, foi aplicado um questionário (apêndice 9), para perceber se houve mudança no tocante à percepção dos professores e das professoras, diante do problema da ESCCA, e se, depois dos encontros, os docentes e as docentes vislumbraram uma perspectiva de trabalho com os alunos e com as alunas, com os pais e com o conselho tutelar. Para finalizar, os docentes e as docentes deviam indicar os recursos teóricos e práticos que poderiam auxiliá-los e auxiliá-las na lida com a adolescente envolvida com a exploração sexual comercial.

Salienta-se que o referido trabalho não apresenta conclusões definitivas, uma vez que a construção de conhecimentos permite redimensionar o saber a respeito da temática dos valores que os professores e as professoras expressam em relação à ESCCA, pois se trata de um tema novo e complexo. Há, portanto, um caminho extenso a percorrer para apreender esse fenômeno. Assim, vale ressaltar que não foi intenção deste trabalho esgotar a discussão referente à temática dos valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com as adolescentes envolvidas com a ESCCA, mas evidenciar conteúdos que possam contribuir para o processo de formação docente e para a compreensão dos valores que os professores e as professoras expressam na sua relação com a adolescente envolvida com a exploração sexual comercial.

A presente dissertação é estruturada em cinco capítulos. No primeiro buscou-se a compreensão do processo desenvolvido na relação do indivíduo com a sociedade atual. A sociedade globalizada caracteriza-se pelas relações superficiais e descartáveis, e o consumo opera como elemento norteador das relações sociais na busca pelo poder. Nesse processo, há os locais e os globais (BAUMAN, 1999), e os valores estabelecidos têm em seu cerne as características e os padrões definidos e legitimados pelo grupo dominante, que são os globais.

O segundo capítulo apresentou o tema com base em estudos que auxiliaram a compreensão do processo de desenvolvimento do indivíduo, a família e a escola como instituições fundamentais, para assimilação de valores e de atitudes e comportamentos que fazem parte do decorrer desse desenvolvimento. Esses valores estão intrinsecamente relacionados com a maneira pela qual são consideradas as identidades sexuais pelo sujeito. Portanto, ser homem e ser mulher significa para o indivíduo representar, com base em seu contexto e sua história, a forma como a sociedade lida com essas identidades. Assim, foi necessário debruçar-se sobre a relação do indivíduo com essas duas instâncias de aprendizado na construção de seus valores.

No terceiro capítulo, foram debatidos conceitos fundamentais, tais como, violência, violência sexual, abuso sexual e exploração sexual comercial, com o objetivo de permitir o entendimento dos valores que os professores e as professoras expressam na sua relação com as adolescentes envolvidas com a ESCCA. Da mesma forma, os conteúdos apresentados possibilitaram a compreensão do processo de formação de valores e a ESCCA, contextualizando a relação da sociedade burguesa com a prostituição e a relação entre docilidade e utilidade do

corpo (FOUCAULT, 2007), como mercadoria na referida situação. Foram retratados ainda aspectos do cenário internacional, nacional, estadual e local para o enfrentamento da ESCCA, com base na compreensão de que crianças e adolescentes são sujeitos de direito e estão em processo de desenvolvimento (ECA, 2007).

No quarto capítulo, foi apresentado um breve histórico da formação docente, por considerar que a concepção em que foi pensada e praticada essa formação ao longo da história influencia a atuação do professor e da professora na atualidade. Discutiu-se a concepção de trabalho no processo de formação do professor e da professora, uma vez que, por meio do trabalho, o homem modifica a natureza e se automodifica, ou melhor, se humaniza. Assim, salientou-se a *práxis* docente no processo de socialização do indivíduo e também reflexões a respeito da formação docente para a atuação do professor e da professora, sujeitos primordiais no processo de socialização de crianças e adolescentes, e que está diante de uma realidade complexa e desafiadora que lhe solicita uma atitude crítica e reflexiva para atuação no contexto vivenciado.

No quinto capítulo, foi apresentada a relação entre o teórico e o empírico, para que, assim, fossem percebidos os caminhos percorridos na pesquisa e o seu resultado a respeito dos valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com as adolescentes envolvidas com a exploração sexual comercial. Três categorias de análise foram construídas: a) valores dos professores e das professoras e a ESCCA; b) valores dos professores e das professoras e a socialização de adolescentes; c) valores predominantes da formação docente e a ESCCA.

Capítulo I

VALORES E CONTEMPORANEIDADE

Para desenvolver a discussão a respeito da temática valores e contemporaneidade, faz-se necessário entender a relação entre indivíduo e sociedade considerando a constituição de sujeito com base nas mediações sócio culturais, uma vez que os elementos que compõem essas mediações interferem significativamente na maneira como o indivíduo assimila e elabora o que é importante para ele. Nessa perspectiva, é preciso refletir como se constitui a relação entre indivíduo e sociedade, singular e universal, corporal, psíquico e cultural, na constituição dos valores.

1.1 Consumo, busca constante: possibilidade de poder

Na sociedade atual, em que o corpo é mercadoria, as relações estabelecidas pautam-se pela troca e produção da mais valia, e o valor é o resultado dessa troca. Compreender o que é valor em uma sociedade ou grupo social é condição *sine qua non* para apreendê-lo como expressão lógica de realidades históricas, pois o indivíduo que o eleger é histórico e social e a relação entre ele e a sociedade se constitui em reciprocidade. Portanto, considerar essa premissa permite compreender esse processo que é dinâmico e complexo:

As influências da sociedade sobre as entidades que a compõem e destas sobre aquela colaboram, de forma incessante, na criação de novos elementos. Na medida em que as suas dimensões e articulação interna aumentam, as sociedades reagem mutuamente, ora em embates bélicos, ora em permutas comerciais, e assim determinam outras transformações ainda mais profundas [...] E assim acontece que cada passo para a frente determina, nos fatores de transformação, por mais complicados que sejam, novas e maiores complicações, porquanto geram outros fatores que crescem constantemente em complexidade e potência (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 263).

Considerando as reflexões de Viana (2007), pensar em valores significa compreender que a concepção liberal e burguesa, conforme a tradição positivista, os compromete ideologicamente. O indivíduo é social e histórico, e por isso, os valores expressos pelo indivíduo apresentam a marca desse modo de produção.

Não se pode perder de vista que a constituição do indivíduo se dá em determinadas condições históricas e culturais e é necessário compreender e apreender as mediações materiais que entrelaçam a sua subjetividade, pois as relações sejam elas de trabalho, familiares, de amizade, dentre outras, contêm elementos que as influenciaram.

A história e a cultura são elementos fundamentais na constituição do indivíduo, então, os valores são criados com base em uma realidade histórica e conseqüentemente, de um determinado contexto. Na sociedade ocidental, percebe-se que, no processo de socialização, os valores são assimilados tendo como princípio o *medo*, a *dor* e a *piiedade*⁶, e a culpa habita espaço central nas relações estabelecidas entre indivíduo e sociedade, determinando o que é certo ou errado. Essa característica provém de um lugar, de um momento histórico e apresenta interesses que buscam a ordem e a manutenção do poder e da propriedade do grupo dominante.

Rousseau (1974) expõe elementos importantes para entender a relação de exploração e aprisionamento do indivíduo na sociedade civil, pois a manutenção da propriedade necessita dessa forma de relação. Para o autor, o sujeito nasce livre, e essa liberdade, e também a vida, são bens essenciais para a natureza, mas a sociedade civil e a propriedade fazem desaparecer essa liberdade natural:

Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico [...], destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e a miséria (ROUSSEAU, 1974 *apud* SILVA, 2007, p.10).

Torna-se evidente, nessa situação, a ideologia disseminada pela sociedade moderna, que convence as pessoas a aceitarem a opressão imposta pelos ricos, na perspectiva de que, em um futuro próximo, se beneficiarão dos privilégios dessa exploração e dominação, encontrando, assim, o tão desejado *lugar ao sol*. Essa concepção foi apontada no século XVIII e ainda está presentes no imaginário das pessoas, com outras roupagens, mais aprimoradas e sofisticadas tecnologicamente, mas com a mesma essência.

⁶Cf. O artigo intitulado *A crítica dos valores e o conceito de vida em Nietzsche* (REIS, 2008).

Na sociedade capitalista e globalizada⁷, o grupo dominante necessita de argumentos sólidos, e, por vezes, perversos, para manutenção da propriedade e de sua hegemonia. Essa exigência constante do grupo hegemônico pode gerar conflitos na relação do indivíduo com a sociedade, em razão dos diferentes padrões de valores.

Como os valores não se originam nos próprios indivíduos, uma vez que são atributos fornecidos a eles por outros seres humanos, e, por viverem em diferentes grupos sociais, os valores definem-se e se caracterizam conforme a necessidade e o grau de importância dado pelo grupo dominante. Assim, como afirma Magalhães (2004),

a articulação dos valores no interior das representações acaba constituindo um modelo sob a forma de uma estrutura cultural indispensável à reprodução das práticas sociais. Ou, no nosso caso, à reprodução das práticas de socialização da infância – violenta ou não (p. 159-160).

Considerar que o indivíduo é um ser histórico e social e que sua origem tem um lugar e uma particularidade única possibilita compreender o significado que certos valores possuem para ele.

As práticas sociais são alteradas e influenciadas de forma peculiar pelos valores, uma vez que eles dão significados e sentido às práticas pessoais (REICH, 1976). Sendo os valores, segundo Ribeiro e Ribeiro (1993), constituídos socialmente, as práticas sociais e socializadoras influenciam o modelo de pessoa que é importante para a sociedade. Nessa perspectiva, o comprometimento do indivíduo com a ética e a política norteia sua ação na sociedade, e a imagem de homem que tem sido fortalecida e enaltecida é a de uma pessoa competitiva, racional e consumista (ANTUNES, 2001a).

Os meios de comunicação de massa têm cumprido um papel fundamental no processo de coisificação das relações entre pessoas e disseminação de valores. São valorizadas a aparência, a exposição do corpo como mercadoria de troca, o alcance de um lugar de destaque nessa coletividade, em que cada vez mais o superficial e o descartável são fundamentais. Assim, eles cumprem a sua tarefa de forma eficaz no processo de alienação e legitimação da hegemonia globalizada.

⁷ Segundo Bauman (1999), “o significado mais profundo transmitido pela idéia da globalização é o de caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo” (p. 67).

Adorno e Horkheimer (1985) deixam claro esse papel, ao dizerem que “as inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais” (p. 40).

Assim, o diferente é colocado à margem de forma excludente e conflitante, perspectiva em que os valores estabelecidos passam a definir o padrão de conduta de que as pessoas precisam dispor para serem respeitadas e aceitas como sujeitos.

Os valores e bens materiais, que estão expostos pelos diversos canais de comunicação existentes na sociedade, em especial a mídia⁸, têm reforçado as características que definem o que é ideal para o indivíduo e para a coletividade, imprimindo no imaginário coletivo a idéia do consumir, do ter (SANTOS; GROSSI, 2005), contribuindo para a formação de valores que vão na contramão dos direitos sociais de cidadania. Esses elementos têm contribuído para a permanência e continuidade da cultura do consumo, determinando *status* associado ao ter, ao comprar, ao consumir, concretizando e legitimando ainda mais as diferenças e a distância entre os globais e os locais. Globais são aqueles que se constituem em uma elite global poderosa, influente e possuidora de um alto poder de movimentação e que não estão aprisionados a localidade. Locais são aqueles que sofrem a consequência da globalização e vivenciam os seus resultados sem o poder e a capacidade de mobilização⁹ (BAUMAN, 1999).

Segundo Chauí (s. d.)¹⁰, em um mundo em que tudo que já cumpriu o seu papel torna-se descartável, um novo produto ou objeto torna-se o alvo desejado, e esse ciclo passa a ser o padrão de comportamento valorizado. Desta feita, o objeto moderno de consumo tem como principal característica a padronização e a pouca duração que

⁸ No vernáculo, mídia é uma designação genérica dos meios, veículos e canais de comunicação, como, por exemplo, jornal, revista, rádio, televisão, *outdoor*, etc.

⁹ Bauman (1999) salienta que as políticas locais são pensadas para atenderem às demandas de problemas existentes na localidade, mas que apresentam causas globais, e, que é no espaço global que o poder define a forma com que a pessoa deve agir. Assim, as instituições responsáveis pelas políticas permanecem na localidade sem interface com o universo daqueles que usufruem do espaço local e o exploram para o acúmulo do capital, deixando as mazelas e as suas consequências para os que estão presos à localidade.

¹⁰ Essa edição foi licenciada pela Brasiliense para o Círculo do Livro, não possuindo data de publicação. O mesmo livro foi publicado por aquela empresa em 1984. A citação das páginas segue a edição do Círculo do Livro.

ora, prometendo a gratificação instantânea e a satisfação imediata, a propaganda nos oferece objetos que só poderão cumprir esse papel se forem ininterruptamente substituídos uns pelos outros. Não só estimula o consumo (afinal, essa é sua finalidade e seria absurdo se não o fizesse), mas o manipula em duas direções: por um lado, torna o consumo compulsivo, como vimos, e por outro lado, cria frustrações necessárias para a repetição do ato consumista. Essa manipulação da frustração é calculada minuciosamente pelo merchandising (CHAUÍ, s. d. p. 154)

Consumir tem sido sinônimo de poder, e essa lógica reforça o mercantilismo que rege as relações sociais. Nessa perspectiva, os padrões estéticos e de consumo são impostos, e essa articulação e essa engrenagem tornam-se veículos de formação de consciência, associada ao poder (BAUMAN, 1999). Nesse processo, a mídia tem um papel fundamental

no desenvolvimento de orientações culturais e crenças baseadas na distribuição de imagens que muitas vezes são estereotipadas, negando as diferenças culturais e procurando imprimir um modelo de consumo global que reproduz o quadro de desigualdade e exclusão social (SANTOS; GROSSI. 2005, p.125).

A ligação entre mídia e cultura torna-se mais clara quando autores como Duarte (2008), Santos e Grossi (2005), Bauman (1999), apresentam conteúdos que levam à reflexão a respeito do papel que ela vem desenvolvendo na vida das pessoas. Existe um esforço em fazer, em melhorar tecnologicamente os produtos e os bens de consumo, para atender a uma necessidade, que significa ter capacidade de compra. Esse processo não passa despercebido pelos sujeitos que participaram desse estudo, a exemplo do professor Topázio, para o qual, “a própria sociedade de consumo com toda a parafernália de informações e publicidade, as pessoas menos esclarecidas não conseguem refletir sobre a realidade que os cercam”.

O telespectador e a telespectadora desejam o objeto usado ou apresentado pelo *merchandising* e ficam tão envolvidos e envolvidas que não percebem a mensagem subliminar incorporada na atuação de seus ídolos, e/ou conteúdo transmitido. Sem a leitura crítica, os conteúdos são incorporados, quase automaticamente, no dia a dia das pessoas. É interessante que após a aquisição do objeto desejado acontece a frustração, o que motiva a próxima compra, e essa forma frenética do ter e do obter passa a ser valorada a qualquer custo (CHAUÍ, s. d.).

O mesmo processo ocorre na internalização de valores, comportamentos, atitudes do indivíduo e da sociedade. As pessoas enaltecem comportamentos

individualistas, superficiais, competitivos e descartáveis. Não ser transparente, ser glamoroso e ter uma aparência que transmita austeridade e poder, seja pelo corpo, seja pela atitude, seja pela fala, constituem a meta a ser alcançada. Essa situação, observada tanto no micro como no macrosistema representa um investimento constante na busca de poder e do consumo.

1.2 Valores e contemporaneidade: vislumbres

A sociedade de consumo é uma característica da contemporaneidade, como diz Bauman (1999). Ela tem o esquecimento como cultura, e as necessidades são colocadas em uma esfera de constante busca, como algo eternamente insatisfeito. A questão é estar em eterna procura de uma satisfação por vir. Assim,

estar em movimento – procurar, buscar, não encontrar ou, mais precisamente, não encontrar ainda – não é sinônimo de mal-estar, mas promessa de bem-aventurança, talvez a própria bem-aventurança. Seu tipo de viagem esperançosa faz da chegada uma maldição. (Maurice Blanchot notou que a resposta é o azar da pergunta; podemos dizer que a satisfação é o azar do desejo.) Não tanto a avidez de adquirir, de possuir, não o acúmulo de riqueza no seu sentido material, palpável, mas a excitação de uma sensação nova, ainda não experimentada – este é o jogo do consumidor. Os consumidores são acima de tudo acumuladores de sensações; são colecionadores de coisas apenas num sentido secundário e derivativo (BAUMAN, 1999, p. 91).

A indústria cultural tem um papel importante nesse processo, pois em sintonia com o mundo global, define e dita o que é significativo e que tem ressonância para a subjetividade do indivíduo (DUARTE, 2008). A compulsão por comprar, ter, possuir e usar a mercadoria passa a ser o objetivo primeiro. Quando esse desejo é atendido, a necessidade deixa de ter sentido, e a mercadoria é descartada. Em seguida, surge um novo objeto de desejo, talvez até a mesma mercadoria, mas apenas com um risco diferente, e esse objeto passa ser novamente desejado. Com as reflexões de Bauman (1999), pode-se perceber que esse processo ocorre também nas relações entre as pessoas, entre o eu e o outro, uma vez que vínculos contínuos e permanentes não fazem parte desse universo. Assim, criar ligações e constância é perigoso, pois corre-se o risco de ter que cuidar e ser cuidado. Na sociedade atual, a corresponsabilidade, em que dois ou mais se somam e se interagem não é premissa. Percebe-se o mesmo processo do consumo nas

relações que são efêmeras, suprimindo apenas uma necessidade momentânea que é descartada em seguida.

Para os habitantes do primeiro mundo global, aspectos como tempo e espaço entrelaçam-se de forma instantânea. As pessoas estão frequentemente ocupadas, e o tempo é escasso. Controlar o tempo constitui uma premissa, uma lógica em que ter o tempo todo tomado de forma intensa não significa profundidade, mas sim instantaneidade, uma vez que tudo é superficial e rápido. Para os habitantes do segundo mundo, o local, ocorre o oposto, vive-se de forma ilhada, no espaço, a mobilidade é limitada, o tempo não é controlado, “só podem matar o tempo, enquanto o tempo vai aos poucos matando-as” (BAUMAN, 1999, p. 97).

Segundo Bauman (1999), ser global é controlar, ter capacidade de gerir e negociar, e a liberdade e a mobilidade, tanto no plano virtual como concreto, constituem premissa desse estado. Já ser local significa privação e degradação social, estar dependente do que é definido como importante e que tem valor para quem é global. Esse processo está em movimento, mas nem todos têm a liberdade em movimentar-se. O processo é desigual, e tem como cerne o fator estratificador. Estar fixado em um local deixa de ter seu valor, significa estar à margem, não ter mobilidade, ser excluído dos valores cobiçados do mundo global, e a tão cobiçada mobilidade, quando existe, é tênue. Ser global e ser local são características da contemporaneidade, a qual desencadeia a supremacia do indivíduo global na definição dos valores importantes para a sociedade contemporânea.

A modernidade caracteriza-se pela busca da perfeição, por planos ideais, e a base do controle, da tecnologia e da cientificidade se configura como o cartão postal desse momento vivido na atualidade. Controlar o espaço urbano e desenvolver uma arquitetura audaciosa e utópica, em que a lei e a ordem imperam, fazem parte de uma racionalidade que busca a perfeição. Essa realidade fortalece a estratificação das classes sociais, em que cada um ocupa o espaço que lhe cabe. A contextualização e sua historicidade ficam ao bel prazer da morte. A vida é o presente, as relações estabelecidas não têm preocupação com o significado e com o sentido dado a elas, pois são fundamentais a *lógica* e a *estética*.

Surgiram dessa forma de ideal, de belo para a vida urbana, tranquilidade com

uma regularidade quase universal: a suspeita em relação aos outros, a intolerância face à diferença, o ressentimento com estranhos e a exigência de isolá-los e bani-los, assim como a preocupação

histórica, paranóica com a “lei e a ordem”, tudo isso tende a atingir o mais alto grau nas comunidades locais mais uniformes, mais segregadas dos pontos de vista racial, étnico e de classe (BAUMAN, 1999, p. 54, grifo do autor).

Estabelecer relações humanas, em que o elo esteja pautado na reciprocidade, em relações mais humanitárias, não faz parte da lógica racional e transparente, cujo foco está na organização, na higienização, na beleza estética. Tais princípios norteiam a vida na modernidade na busca ilusória da cidade ideal e harmônica e apresenta um paradoxo: as pessoas responsabilizarem-se pelos seus atos em uma sociedade contextualizada e histórica.

Considerando que a diversidade, o diferente, o conflito integram as relações sociais, então ser um indivíduo responsável não brota de um contexto hegemônico, sem ambivalências e conflitos, pois vivenciar os dois polos possibilita ao indivíduo tornar-se bom e responsável. Como Bauman (1999) diz, “só poderiam assumir sua responsabilidade as pessoas que tivessem dominado a difícil arte de agir sob condições de ambivalência e incerteza nascidas da diferença e variedade” (BAUMAN, 1999, p. 54), uma vez que a responsabilidade é ponto central para a moral nas relações humanas.

A cidade ideal da modernidade configurava-se por uma busca incessante de segurança, em relação aos que estão à margem da sociedade, isto é os inoportunos, os desviantes, os anormais. Na atualidade o perigo advindo da vida urbana, apresenta-se como medo.

Na contemporaneidade, o medo desenvolve atitudes persecutórias e aterrorizadoras em relação ao que é diferente, desconhecido, traduzindo e caracterizando o chamado tempo atual com medos específicos, os dessa realidade, isto é,

os medos contemporâneos, os “medos urbanos” típicos, [que] ao contrário daqueles que outrora levaram à construção de cidades, concentram-se no “inimigo interior”. Esse tipo de medo provoca menos preocupação com a integridade e a fortaleza da cidade como um todo – como propriedade coletiva e garante coletivo da segurança individual – do que com o isolamento e a fortificação do próprio lar dentro da cidade. Os muros construídos outrora em volta da cidade cruzam agora a própria cidade em inúmeras direções. Bairros vigiados, espaços públicos com proteção cerrada e admissão controlada, guardas bem armados no portão dos condomínios e portas operadas eletronicamente – tudo isso para afastar concidadãos indesejados, não exércitos estrangeiros, salteadores de estrada, saqueadores ou outros perigos desconhecidos emboscado extramuros (BAUMAN, 1999, p. 55, grifo do autor).

Esse quadro possibilita vislumbrar dois sentimentos ambíguos presentes: a conformidade e a intolerância, ao mesmo tempo que esse contexto é permeado o tempo todo pelo conflito e incerteza. O *inimigo interior* tem caráter individual, já que o grupo, ou o coletivo, a união, são sinônimos de perigo e de risco. É seguro e estratégico evitar a proximidade, pois assim não é necessário relacionar e expressar afetos, seja de amor ou de ódio, em relação ao outro ou à coletividade.

Na modernidade, a localidade é concreta: as pessoas veem-se e se tocam, têm um lugar que é geográfico e territorial, as classes, as ações desenvolvidas são locais e amíde. Bauman (1999), ao citar o Panóptico¹¹ termo cunhado por Foucault (2007), retrata claramente o significado do espaço para a modernidade, espaço que precisa ser controlado pela padronização. A disciplina é central no comportamento humano, e a mobilidade tão desejada pelos globais, é ao contrário, inviabilizada. Na contemporaneidade, legitima-se o lugar o *ciberespaço*¹² *extraterritorial*, o que significa ter *status*, ter seu nome em um banco de dados que configura e legitima a mobilidade e a liberdade tão desejadas pelos consumidores fiéis que fazem parte do seletivo grupo dos globais. O restante, que é local, nada consome, não é incluído nesse espaço, já que não tem nada a registrar nos bancos de dados para dar credibilidade e garantia de ser um consumidor em potencial para as empresas de crédito e *marketing*, efetivando e garantindo a segregação e a estratificação dos que estão nas localidades.

O processo de controle e poder desenvolvido pelo panóptico de Foucault (2007) recebe uma crítica, de Thomas Mathiesen (MATHIESEN *apud* BAUMAN, 1999) que o chama de *processo moderno paralelo*, o que se configura com o desenvolvimento de novas tecnologias e aparatos técnicos, como os meios de comunicação de massa, viabilizando o oponente, uma vez que desencadeiam o processo pelo qual muitos vigiam poucos, caracterizando assim o mecanismo

¹¹ Panóptico é um “espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos em um lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos - isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar” (FOUCAULT, 2007, p. 163). “O principal propósito do Panóptico é instilar a disciplina e impor um padrão uniforme ao comportamento dos internos”, afirma Bauman (1999, p. 58).

¹² “Ciberespaço é o espaço reservado aos globais, e se configura em um banco de dados, em que intrusos são expurgados. Esse banco de dados é um instrumento de seleção, separação e exclusão” (BAUMAN, 1999, p. 59). Fazer parte desse espaço significa ter poder, pois passa a ser considerado um consumidor confiável

*sinóptico*¹³. Essa situação está tão presente nos dias atuais que chegam a ser naturais processos em que é clara a banalização de situações como as que expõem e vulgarizam a intimidade, e por vezes, as diferenças, a exemplo dos *reality shows*.

No panóptico, a população é vigiada por poucos e está inserida em uma localidade. No novo mecanismo, o sinóptico, o movimento é global, há uma nova elite global, o acesso aos meios virtuais configura-se como uma das características de lugar de *status* e de poder, e esse acesso não faz parte do cotidiano dos locais. A tão falada troca de saberes e conhecimento interativo que adviria com o universo da *internet* e da *web*, na verdade, não é acessível a todos. Para obter a lista de entretenimento e informações, paga-se um custo que não é barato para o assalariado, que se contenta com o acesso aos meios de comunicação de massa.

Na contemporaneidade, ser desejado, ser idolatrado, ser celebridade passaram a ser a sua principal característica. É uma relação em que a exposição vai até o local que o indivíduo global permite e considera importante, em que não corre o risco de ser invadido pelos terrestres do mundo local, pois os globalizados consideram-se seres intocáveis de outro mundo, e esse distanciamento garante a sua autoridade. Nas palavras do autor, trata-se de

uma beleza que guia, em vez de mandar.

Segregados e separados na terra, os habitantes locais encontram os globais através das transmissões regulares do céu pela TV os ecos do encontro reverberam globalmente, abafando todos os sons locais mas refletidos pelos muros locais, cuja impenetrável solidez de presídio é assim revelada e reforçada (BAUMAN, 1999, p. 62).

Entre o universo virtual do mundo global e o da localidade há um distanciamento que vai além da tentativa de se resguardar da invasão. É um distanciamento que se define com a indiferença ao diferente, ao ameaçador e ao desconhecido. É como se existisse uma barreira intransponível, uma ética que aparece repleta de valores morais, não a favor dos direitos humanos, mas em resposta ao que é repugnante, as misérias, a fome, a violência, as epidemias, uma vez que são situações que geram ameaças à tranquilidade global. Como diz Bauman (1999), busca-se salvar o mundo do resultado das próprias atitudes de negligência, mas a resolução acaba sendo paliativa e momentânea, e, em pouco tempo, não surtirá mais efeito. Nessa perspectiva, percebe-se que a mudança é

¹³ “Sinóptico, por sua natureza, global. O ato de vigiar desprende os vigilantes de sua localidade. Transporta-os pelo menos espiritualmente, ao ciberespaço, no qual não mais importa a distância, ainda que fisicamente permaneçam no lugar”, assinala Bauman (1999, p. 60).

muito mais profunda, ela interfere no mercado, na mais valia, no lucro e na distribuição da riqueza global.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1993), é preciso compreender a importância de determinados elementos no universo das representações, para poder distinguir aquilo que tem daquilo que deveria ter importância social. Essa compreensão passa, com certeza, por uma instância que não é a da objetividade científica, ditada por tantos como fria e impessoal. Na verdade, objetividade social, intrinsecamente, relaciona-se com o compartilhar intersubjetivo, como referência, no interior dos diferentes grupos sociais, para assim, transformar realidades diversas em possibilidades reais.

1.3 Valores e a relação com o trabalho

O cenário de consumo exagerado comentado anteriormente justifica-se pela visão do desenvolvimento humano, em que marginalidade social é explicada pela incapacidade de o indivíduo consumir, adaptar-se às normas sociais, e sobressair-se e apresentar um desempenho eficiente e eficaz no seu ambiente de trabalho.

Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea tem apresentado transformações significativas no que diz respeito ao desenvolvimento de tecnologias, nas relações sociais e de trabalho, em que os vínculos estabelecidos são superficiais e temporários. Os valores que, em um passado bem recente, tinham um significado, passam a ser descartáveis, redefinindo assim novos padrões de conduta e moralidade tendo em seu centro a praticidade e a superficialidade. Nesse processo, como diz Antunes (2001a),

trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (p. 38, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o mercado industrial busca a sua expansão em países pouco desenvolvidos, em cidades pequenas em que o ideal, como esclarece

Antunes (2001a), é um local que se configura como um *novo paraíso da industrialização*¹⁴. A chegada da indústria significa transformação e possibilidade, mas, por trás dessa imagem de progresso, a realidade nocauteia as pessoas, pois a promessa de desenvolvimento não chega às bases, e a transformação de fato não acontece. Assim, o objetivo de instalar uma indústria em uma determinada localidade tem uma única direção: a dos investidores.

As decisões são tomadas de forma livre e sem restrições territoriais, constituem uma relação descompromissada com a coletividade, e as consequências do explorar são abandonadas à localidade; trata-se de mobilidade sem compromisso e livre de restrições territoriais. Na verdade, segundo Bauman (1999), os investidores de fato definem e tomam as decisões necessárias referentes ao que deve ser descartado, relevante e válido na referida localidade, e o que fica para os moradores são os restos e as mazelas para que tomem conta deles. Os valores, em uma sociedade com essas características, pautam-se em uma lógica cruel, e sua importância só tem sentido no momento em que o uso e a troca sejam as linhas mestras no estabelecimento dos vínculos entre as pessoas, e as instituições.

Quando apontam que a capacidade civilizatória do capitalismo tem se configurado de forma limitada, Gentili e Frigotto (2001), evidenciam a necessidade de redimensionar o entendimento a respeito dos aspectos ligados ao modo em que as relações se estabelecem entre pessoas, e instituições, uma vez que são apresentadas novas formas de sociabilidade, em que a diversidade está presente, e a busca de sobrevivência é uma constante no dia a dia das pessoas.

De acordo com o pensamento de Pino (2001), as novas formas de controle do trabalho, as novas ferramentas tecnológicas que caracterizam a reorganização da produção desencadeada a partir de 1970, são elementos essenciais para a produção e a reprodução capitalista. Esse processo não possibilita o aumento do emprego, mas evidencia a exclusão social, uma vez que a produtividade, as transformações tecnológicas e organizacionais descartam a mão de obra, substituída pela racionalidade e otimização do processo de trabalho, eliminando as tarefas que não somam *valor ao produto*. Nessa perspectiva, o processo de marginalização expande-se, caracterizando o que Pino (2001) chama

¹⁴ Paraíso da industrialização significa mais um local que conforme a lógica do capital é ideal para sua manutenção, pois ele terá custos baixos no que diz respeito a encargo, e a salário, precarizando ainda mais a classe trabalhadora, garantindo sempre o lucro (ANTUNES, 2001a).

de desemprego estrutural, evidenciando que a perspectiva social no aumento da produção não é considerada pelo capital.

Nesse contexto, o consumo tem sido fortemente referendado, às vezes, de forma implícita, levando o indivíduo a acreditar em uma suposta idéia de ser livre, independente e de ter mobilidade. Os objetos significam na sua centralidade a materialização da axiologia¹⁵, em razão do que passam a ser produzidos e organizados para atender a uma necessidade de consumir, reafirmando e confirmando que esse indivíduo não é livre, e ele está impregnado de valores dominantes que são apresentados como naturais e universais, como se fossem vitais à vida, desempenhando e simbolizando *status* e poder.

Na relação em que o grupo dominante reproduz seus valores, os sentimentos correspondentes aos seus interesses atingem todas as dimensões sociais, desenvolvendo uma falsa consciência de que o indivíduo é livre, autônomo em suas atitudes, decisões e escolhas. Essa realidade é desmascarada por Bourdieu (1994):

Não seria necessário demonstrar que a cultura é adquirida ou que essa forma particular de competência a que chamamos gosto é um produto da educação ou nada é mais banal do que a procura da originalidade se todo um conjunto de mecanismos sociais não viessem dissimular essas verdades primeiras que a ciências devem restabelecer, estabelecendo em acréscimo as condições e as funções de sua dissimulação. É assim que a ideologia do gosto natural, que repousa na negação de todas estas evidências, tira sua aparência e sua eficácia daquilo que, como todas as estratégias ideológicas que se engendram na luta de classes cotidiana, ela naturaliza das diferenças reais, convertendo em diferenças de natureza diferenças no modo de aquisição da cultura (*apud*, VIANA, 2007, p. 49).

Em decorrência, o objeto de desejo adquirido pela relação de consumo transforma todo objeto em um objeto-valor, uma mercadoria com valor de uso, de troca, um valor cultural, revelando uma valoração fundamentada nos valores dominantes. A idéia de que consumir significa ser livre, ter um lugar ao sol, é fundamentada por Pietrocolla (1986):

O ritual de compra de um objeto é quase um ritual de encontro do homem consigo mesmo. Ele reafirma neste gestual sua identidade, personalidade e valores. Através dos objetos que compra, ele se

¹⁵ “Axiologia é o padrão dominante de valores de uma determinada sociedade. O padrão dominante é aquele que possui uma supremacia sobre outros padrões, que servem para regularizar as relações sociais”, afirma Viana, (2007, p. 33-34).

humaniza, pois são esses que lhe devolverão a identidade perdida no mundo da produção. A posse sobre o objeto dá legitimidade e integra-o no corpo social produzindo a sensação de ser um dos eleitos (*apud*, VIANA, 2007, p. 67).

No entanto, nem todos têm acesso ao objeto e nem condições de posse sobre o ele, e essa privação cultural tem sido utilizada para explicar a falta de oportunidade das populações de baixa renda, chegando a ponto de, tendo como referência a cultura legitimada da classe detentora do poder, considerar essa população vazia, desprovida de características próprias, como se fosse aculturada. Assim,

a atribuição dos valores positivo ou negativo, superior ou inferior, melhor ou pior a uma outra cultura passa a ser claramente função de sua posição relativa na estrutura de classes. Torna-se evidente que a cultura das camadas médias tende a ser tomada como padrão para a avaliação de outras manifestações culturais não por conta de suas características intrínsecas, mas sim em função do poder que estas camadas detém. Em outras palavras, fica claro que este e outros julgamentos de valor estão sempre a mercê dos jogos de poder [...] (COSTA, 1987, p. 42).

Essa relação de poder, que tem a mídia como parceira fundamental para fortalecimento e manutenção da situação, transforma as diferenças culturais em desigualdades, reforçando, assim, a idéia de que ser diferente é algo pejorativo e que coloca o indivíduo à margem dessa sociedade e fixado em sua localidade.

No processo em que a indústria cultural se estabelece, valores como respeito e tolerância perdem seu sentido, dando lugar à violência, que é banalizada, se torna normal, e, por vezes, é necessária para a manutenção da lógica de mercado. No contexto apresentado, o consumo é linha norteadora, e o lucro, o objetivo final, em sobreposição ao indivíduo, que deixa de decidir autonomamente, estando à mercê de uma sociedade que dita o que é interessante, o que tem valor, direcionando e orientando as suas ações.

Nessa perspectiva, divertir-se significa não pensar, não considerar a realidade de forma crítica, e a dor passa a fazer parte do dia a dia como algo banal e normal, e pensar a respeito dela está fora de moda.

Em vez da massificação, a leitura crítica é fundamental e, portanto, para os objetivos desta pesquisa, torna-se indispensável examinar o processo de consumo e sua relação com a instância do aprendizado.

1.4 Valor e aprendizado

A realidade de transferência e valor do ser para o ter autoafirma-se à medida que a indústria cultural se estabelece e se fortalece, aumentando a necessidade de consumir. Portanto, acaba-se por dirigir e disciplinar o indivíduo, transformando, assim, a mensagem de uma obediência inflexível em valor, dominante e avassalador.

A obediência inflexível interfere no processo ensino-aprendizagem, uma vez que ele se baseia em uma compreensão dialética, valendo-se do princípio de que o indivíduo pode reconhecer as informações mascaradas e o objetivo da manutenção dessa relação, desmistificando a mensagem de que o ter, o consumir, são indispensáveis à vida. Nessa perspectiva pode haver a compreensão das experiências da realidade social vivenciada pelo sujeito.

O processo de alienação desencadeado pela indústria cultural está presente na educação. O centro das atenções está no processo ensino-aprendizagem, o qual responde à lógica segundo a qual tempo significa dinheiro, e a produção tem que ser feita rapidamente e em grande escala. A rapidez e a qualidade são sinônimas de sucesso. Não importa se o produto é descartável ou que não tenha utilidade para a pessoa mas que ele seja necessário para o mercado do consumo.

A formação técnico-profissional, nesse contexto, responde a uma demanda neoliberal de uma sociedade globalizada e hegemônica, em cuja cultura a política de formação profissional tem o objetivo de atender às exigências dos organismos internacionais de financiamento. Ocorre, então, “adequação do currículo e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores e trabalhadoras, independente do nível de escolaridade” (PINO, 2001, p. 79).

Os espaços de ensino não podem ser responsabilizados pelo ingresso no mercado de trabalho de um contingente significativo de pessoas que estão fora dele, mas que trabalham em condições que se caracterizam pela exploração da mão de obra. A realidade apresentada solicita transformações na esfera econômica, de forma que a produção não se sobreponha ao social, mas propicie o desenvolvimento de relações mais justas e igualitárias.

Autores como Pino (2001) e Gohn (2001) apresentam o papel que esses espaços têm desempenhado no universo em que ser ágil, flexível, conhecedor das novas tecnologias ou pelo menos ter disponibilidade para atender às demandas do mercado caracterizam o perfil solicitado pela sociedade globalizada e hegemônica. As instituições de ensino, para garantirem a *empregabilidade* do indivíduo, deixam de ser a *promessa integradora* e formadora de sujeitos críticos e atuantes na busca de um mundo melhor e passam a cumprir o seu papel no contexto em que qualidade se torna mercadoria. Como descreve Gruschka (2008),

escolas e universidades atuam (assim como a organização dos serviços públicos em geral) há alguns anos na reorganização de um negócio que, por meio dos mais racionais procedimentos, produz e disponibiliza mercadorias de sucesso. As metas e os procedimentos do mercado são empregados quase de forma pura: desenvolvimento do produto, Total Quality Management, Controlling/Evaluation, Marketing, finanças pessoais, distribuição de produtos e recrutamento de recursos humanos; tudo isso no contexto concorrencial do mercado (p. 176).

Pino (2001) apresenta com maestria questões elementares referente a esse processo de barbárie social. Para ele, as reformas econômicas desenvolvidas na América Latina têm como foco “medidas que visam a abertura das economias nacionais, a desregulação dos mercados, o corte nos gastos sociais, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas e o controle do déficit fiscal” (p. 72). Para alcançar o lucro estabelecido como meta, os donos do capital não têm pudor algum em transformar conquistas de décadas, tais como as trabalhistas, as relacionadas a direitos fundamentais, como educação e saúde pública, em *desejáveis mercadorias*. Assim, as políticas públicas ficam à mercê de critérios econômicos estabelecidos pelo mundo empresarial, questões também abordadas por Bauman (1999).

No processo em que o indivíduo é reduzido a mercadoria, há alguns mecanismos que ditam e definem a importância e o significado de determinados comportamentos e atitudes que interferem na formação de conceitos e valores. Dessa forma, a mídia tem corroborado para o estabelecimento e a manutenção do poder do capital, uma vez que, em suas propagandas, o estímulo ao consumo e a definição do que significa ser arrojado, forte e viril são inseridos no imaginário coletivo, e o desejo torna-se uma necessidade. Esse movimento da mídia, segundo Gohn (2001) e Bauman (1999), fortalece e reforça os ideais do mercado, segrega,

discrimina o que é diferente do padronizado pelos globais, fortalecendo ainda mais os interesses de quem detém o capital.

A busca de possuir, ser igual aos grupos superiores, os quais têm liberdade de movimentos, dando o tom e fazendo as regras da vida, constitui o carro mestre do indivíduo na sociedade de consumo. A satisfação desses desejos torna-se o principal objetivo de sua sobrevivência, independentemente do resultado que essa satisfação acarrete em sua vida, e mesmo que ela signifique o endurecimento e alienação do seu ser. Importam o sentimento e a possibilidade de ter o objeto desejado, ou ser parecido com o modelo de consumo estabelecido pela sociedade burguesa. É interessante perceber que “esse indivíduo se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

A sociedade contemporânea estabelece cada vez mais estereótipos e estratégias de domínio que fortalecem a indústria cultural. Dessa forma, o processo de aprendizagem fica em desvantagem em relação a essa lógica, pois o indivíduo não se reconhece no que ele faz e perde de vista o processo de ação-reflexão-ação, impedindo que a contradição faça parte do processo de aprendizagem. Assim, a possibilidade de rever, repensar e redimensionar os valores apresentados em busca da emancipação e da transformação fica comprometida, já que o mercado necessita de um sujeito que produza, consuma e não pense.

As reflexões elaboradas neste capítulo pretendem contribuir para a compreensão do processo desenvolvido na relação do indivíduo com a sociedade atual. A sociedade globalizada caracteriza-se pelas relações superficiais e descartáveis, em que o consumo opera como elemento norteador das relações sociais na busca pelo poder. Nesse processo, há os locais e os globais (BAUMAN, 1999), e os valores estabelecidos têm em seu cerne as características e os padrões definidos e legitimados pelo grupo dominante, que são os globais.

Nessa perspectiva, não se pode perder de vista a relação trabalho e processo de aprendizagem, elementos fundamentais para que o indivíduo se perceba como sujeito individual e universal, capaz de lidar com as contradições e possibilidades presentes na relação com a coletividade.

Para dar continuidade à discussão, no próximo capítulo, discorre-se a respeito dos elementos que auxiliam a compreensão da importância do processo de socialização na formação dos valores, tendo como mediadoras a família e a escola. Busca-se compreender quais são os valores que os professores e professoras

expressam ao lidar com as adolescentes envolvidas com a exploração sexual comercial, e refletir a respeito do processo de socialização e o desenvolvimento dos papéis sexuais, conteúdo fundamental para esta dissertação.

CAPÍTULO II

DE ONDE VENHO E PARA ONDE VOU: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

No processo de desenvolvimento do indivíduo, a família e a escola são instituições fundamentais, para assimilação de valores, de atitudes, e comportamentos que fazem parte do decorrer desse desenvolvimento. A família constitui o espaço primeiro do processo de assimilação, e nela, a criança desenvolve conceitos morais, culturais, religiosos, dentre outros, que permeiam as suas atitudes diante do mundo. Em seguida, a escola compõe esse cenário de desenvolvimento, com base em duas orientações: fortalece e redimensiona os valores herdados da família, e ainda insere novas formas ou conceitos diferentes dos apreendidos até então.

Esses valores estão intrinsecamente relacionados com a maneira pela qual serão considerados os papéis sexuais pelo sujeito. Portanto, ser homem e ser mulher significa para o indivíduo, assimilar, elaborar e representar, com base em seu contexto e sua história, a forma como a sociedade lida com esses papéis.

Por essa razão, é necessário debruçar-se sobre a relação do indivíduo com essas duas instâncias de aprendizado na construção de seus valores.

2.1 Formação de valores: a família e a escola

O processo de socialização do indivíduo constitui-se por meio das relações sociais e culturais. Elas possuem um significado fundamental em sua formação, que se desenvolve quando se estabelecem relações com outros seres humanos, ampliando o universo psíquico do indivíduo, fortalecendo a assimilação dos valores. Existe uma relação de reciprocidade estabelecida entre o indivíduo e sua cultura, a qual se constitui como um espaço de possibilidade para ele, por viabilizar o confronto com outros indivíduos. Nessa perspectiva, o processo civilizatório estabelece uma relação contraditória, dinâmica, e complexa entre as pessoas e as instituições (CHAUÍ, s. d.; VYGOTSKY, 1994).

Assim, será feita uma breve retrospectiva histórica do papel da família, segundo Ariés (1978) e Chauí (s. d.), possibilitando a sua visualização e a sua importância no processo de socialização da criança, com enfoque a partir do século

XVII, momento em que essa instituição passou a ser reconhecida, valorada e exaltada em especial pela religião.

A respeito da família conjugal, existe um sentimento consistente, decorrente de relações estabelecida pelo pai, mãe e seus filhos, tendo em seu cerne o tradicionalismo do século XIX, que configurou o espaço do privado, cuja finalidade era a procriação e o estabelecimento de papéis sexuais e sociais.

A criança passou a fazer parte dessa instituição, e o cuidado dado a ela é uma característica da família moderna. A família deixou “de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas de suas crianças” (ARIÉS, 1978, p. 277). Assim, assumir a vida em família passou a ser uma característica significativa na sociedade moderna, e, nesse processo, a criança entrou em cena e foi necessário transmitir costumes, estabelecer formas e regras da moral.

Ribeiro e Ribeiro (1993) salientam que essa compreensão de família não era uma característica de toda a sociedade, uma vez que existia um contingente significativo de indivíduos privados das conquistas do mundo moderno. O ideal de família era uma realidade apresentada pela burguesia, e a tônica era dada pelos abastados e senhores da elite. Esse ideal de família, conforme a hegemonia do poder burguês se estabelecia, passou a ser o padrão desejado a ser alcançado por todos, constituindo assim um modelo do que era família.

Nessa perspectiva, considerando-se que o processo de desenvolvimento do indivíduo se inicia na infância, e a família é a primeira referência para a criança por meio dos vínculos de afetividade e respeito, para interiorização de normas e valores. A escola e outras instituições sociais fazem parte do segundo momento de expansão desses referenciais e são os responsáveis pela socialização do sujeito.

Por meio do processo de socialização, as estruturas sociais funcionam e se estabelecem. Nesse processo, a atitude corresponde ao modo de agir do indivíduo na sociedade, processo denominado por Marx (1985) de trabalho, que significa a ação do homem sobre a natureza, que é humana, física e social. O agir do sujeito obedece a padrões culturais de comportamento que retratam os valores e a visão de mundo construída com base nas relações estabelecidas com a sociedade e as instituições.

Para a compreensão dos valores, é importante considerar a sua mobilidade e a sua autonomia, que recebem, segundo Ribeiro e Ribeiro (1993),

influências das realidades históricas já estabelecidas. Apesar de terem movimentos específicos, são ocasionados por uma dialética em que a *eticidade/moralidade* está em um circular movimento, proveniente tanto dos princípios como das práticas, e a sua manifestação se vincula e difunde por meio deles. Nessa perspectiva, os valores expressos pelo indivíduo têm em seu centro os que são considerados importantes pela sociedade, a qual busca uma hegemonia axiológica.

Os valores são assimilados e vinculados ao processo de socialização do sujeito e estão em constante transformação. Assim, os valores acompanham a tendência, o movimento histórico social. Em momentos em que a sociedade enfrenta crise, os valores tendem a voltar-se para uma base mais conservadora, ao passo que em momentos considerados mais flexíveis, surgem novas maneiras de valorar. Essa característica não significa algo catastrófico, mas representa o processo dialético que envolve o indivíduo nas relações sociais e de trabalho.

Todas as relações desenvolvidas pelos indivíduos estão alicerçadas nas relações de reciprocidade entre sociedade e família, as quais transmitem valores e padrões sociais vigentes nesse contexto. Na modernidade, a família tem sido constantemente responsabilizada pelas situações que fogem do controle, pelos hábitos e costumes moralmente aceitos na cultura ocidental prescritos pela sociedade burguesa. Considerando que “é uma esfera de princípios e práticas e uma instância de diversidade” (RIBEIRO; RIBEIRO, 1993, p. 87), a família vivencia um universo de situações econômicas, culturais, sociais, que acabam por determinar a condução a ser dada às relações estabelecidas, dando significados, definindo normas e valores determinantes para a continuidade de sua origem social de classe e de sua condição de ser social.

Por entender que o indivíduo se constitui como ser social, será considerado o desenvolvimento humano com base nas concepções de Vygotsky (1994), para quem a “estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (p. 40). Nessa relação, a fala possibilita à criança ser tanto sujeito como objeto do seu próprio desenvolvimento. Ter essa concepção como princípio significa considerar e entender que a história social da criança, com base nas relações que ela estabelece, é fundamental na formação dos valores e do processo de desenvolvimento dos seus papéis sociais e sexuais.

Compreender a complexidade do processo de socialização, cuja explicação deve incluir muitas outras variáveis e dimensões, que abarcam o

econômico, o social e o cultural, significa o aprofundamento da compreensão dos valores que estão implícitos na relação entre adulto e criança, contribuindo para o estabelecimento de relações. Elas redimensionam tanto o *pensar* como o *fazer* laboral e, assim, podem subsidiar a compreensão desta realidade, visando a sua transformação.

O processo de socialização do sujeito sustenta-se em sua própria realidade, ou seja, em sua condição social, econômica e cultural, portanto, a sua compreensão do mundo, a forma em como ele concebe a realidade, está relacionada à sua consciência:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidas como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo porque a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX; ENGELS, 1991, p. 37).

Deve-se pensar o processo de socialização com base em uma compreensão crítica da realidade social, em que o sujeito é o agente transformador. O processo de socialização possibilita ao indivíduo desvendar a realidade, transformar as relações violentas e autoritárias em relações mais justas, respeitando as diferenças e as diversidades culturais, que se apresentam obscuras, em virtude de serem sustentadas pelas instituições, mas que são elementos fundamentais para a transformação da realidade da sociedade capitalista. Para isso, é necessário compreender como se dão a relação de produção e a divisão do trabalho do sujeito que é social e que está inserido em uma determinada classe social.

Marx e Engels (1991), discutindo a tese 6 sobre Feuerbach, afirmam que a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular, mas é o conjunto das relações sociais. No processo de socialização de um indivíduo, existem pessoas que influenciam sua compreensão de mundo e nela interferem, e, dessa forma, sua inserção nesse universo tem como base a condição histórica e social, a qual dá significado ao seu processo de socialização.

Se o sujeito enfoca sua vida sempre em razão da reprodução da ordem vigente, há um processo de assimilação dos valores dominantes. O indivíduo percebe o novo como ameaçador, mantendo-se fechado para outras possibilidades. Mas, se o sujeito desenvolve a consciência crítica de sua própria realidade, pode contribuir para o enriquecimento de sua ação. Ocorre, assim, uma relação de

possibilidades, a qual se mantém aberta, constituindo-se em momentos distintos, mas necessários para que o processo dialético se concretize.

Nessa perspectiva, como apresenta Vygotsky (1994), a mediação é princípio para o funcionamento psicológico, uma vez que o indivíduo necessita de um objeto intermediário, ao estabelecer relações, em razão do que a mediação entre o sujeito e o objeto provavelmente sofre intervenções e se torna mais complexa.

São definidos dois tipos de atividades mediadoras: os instrumentos e os signos. Os primeiros são as atividades externas, o apropriar-se e o controlar a natureza. O segundo é a atividade interna, consideradas pelo autor como instrumento psicológico, que tem o poder de controlar as ações psicológicas dos indivíduos. Assim, a capacidade do homem em substituir o real pelas representações simbólicas é chamada por Vygotsky (1994) de *processo superior*¹⁶, característico do ser humano, que lhe possibilita o relacionamento com o mundo, havendo uma interação entre o concreto e o pensado.

A relação dialética entre o pensado e o concreto desempenha um papel fundamental no processo de socialização, por meio do qual as transformações se tornam presentes. Essa questão foi evidenciada na fala de algumas professoras ao dizerem que sempre responsabilizaram a adolescente por estar envolvida com a ESCCA e se ela está nessa situação é porque é *atirada*, mas que, com base nas discussões no grupo focal, as professoras Rubi, Cristal e Pérola, perceberam que crianças e adolescentes estão em desenvolvimento e, seja qual for a situação, o adulto é o responsável e tem que cuidar desse sujeito que está em formação. Assim, quando estabelece uma relação que parte do real, que respeita o sujeito na sua diferença e na sua igualdade, pode o indivíduo tomar consciência das contradições e insuficiências dos velhos conceitos, de modo a propiciar a criação das condições necessárias para o início do processo construtivo e novo.

Nesse processo, a cultura e os signos têm o significado dado pelo grupo social a que pertence o indivíduo e existe um símbolo básico comum a todos os grupos sociais, que é a fala. Ela exerce a função de intercâmbio, facilita ao ser humano comunicar-se com seus iguais, e vai além de gestos, expressões e sons, pois tem função generalizadora do pensamento, que segundo Vygotsky (1994), possibilita a universalização de conceitos.

¹⁶ Processo superior origina-se no contexto sociocultural e se estabelece por meio de uma aprendizagem social (VYGOTSKY, 1994).

Assim, reafirma-se a importância da fala no processo de socialização do sujeito, pois possibilita a comunicação entre os sujeitos sociais. Essa importância tem um significado maior à medida que o homem modifica e controla a natureza, colocando-a a seu serviço. Essa transformação é denominada trabalho.

A forma de conduzir o caminho da subjetividade, seja na preservação ou na mudança de qualquer significado, está vinculada a essas mediações. O processo de socialização produz e reproduz atitudes que permeiam e orientam tais grupos. Considera-se que o sujeito é histórico e social, que a educação e o trabalho são elementos importantes para a construção e a assimilação dos significados, no processo de socialização do indivíduo, e que

o desenvolvimento psicointelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social. Conduzir o desenvolvimento através da educação e trabalho significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento e para o domínio – por desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral (LEONTIEV, 1991, p. 20-21).

Nessa relação, existem formas culturais de comportamento que interferem no processo de internalização de valores, à base de operações dos signos¹⁷. Esse processo define o caminho que o indivíduo vai seguir em sua vida, entender a história cultural, econômica e social em que está inserido, possibilita-se compreender como aconteceu a formação e a internalização de valores. Nessa perspectiva, a ação educativa no processo de socialização é fundamental, uma vez que o outro, no caso o adulto, é um referencial importante para a criança. Assim, o modo de conhecimento abarca também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. Nesse sentido,

o fenômeno ou processo social tem que ser estendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “*objetos sociais*” apresentam (MINAYO, 2004, p. 25, grifo do autor).

¹⁷ Os signos, como função psicológica básica, têm origem social, são estímulos artificiais, ou autogeradores. Estímulos de segunda ordem, que agem sobre o indivíduo, e não sobre o ambiente, têm um papel na atenção voluntária e na memória, não modificam em nada o objeto da operação psicológica e constituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo, orientado “internamente” (VIGOTSKY, 1994).

Na relação entre o sujeito e a sociedade, a escola desempenha um papel importante. Tal participação também está configurada na mesma complexidade e especificidades compartilhadas por outras instituições sociais.

Porém, se no contexto atual, a escola recebe uma diversidade de influências, no início da modernidade, foi fortemente influenciada pela Igreja, prevalecendo os aspectos ligados à moral e à religião. Esse espaço de aprendizagem era elemento importante para o processo de socialização da criança, sendo responsável por transmitir aspectos da moral e bons costumes, regulando a forma de agir e comportar em sociedade. Sob influência confessional, a moralidade e comportamento sociais aceitáveis seguiam fortemente os ditos religiosos.

Atualmente, a influência religiosa não é tão explícita, uma vez que há tempos foi instituído o ensino laico, mas, na base de alguns tabus, sobretudo, ainda é percebido a herança dessa ascendência. Trata-se de tabus sobre a sexualidade, incluindo a descoberta do próprio corpo, práticas como masturbação e a dificuldade para o diálogo sobre esse assunto.

Tanto a família como a escola ligam o indivíduo às estruturas da sociedade de uma forma geral. Então, os valores manifestados pelo sujeito expressam os padrões historicamente por ele assimilados.

Nessa perspectiva, a escola pode constituir-se em um espaço crítico e reflexivo dos conteúdos, normas e valores expostos à criança. Segundo Miranda (1984),

o processo de socialização da criança dentro da perspectiva da análise dialética das relações de reciprocidade estabelecidas entre a criança e a sociedade de classes, [...] só pode ser tratado como um processo evolutivo da condição social da criança, considerando a sua origem de classe (p.132).

A escola é fundamental para o processo de socialização da criança, uma vez que ela é composta por sujeitos com determinadas realidades histórico-sociais, cujos referenciais influenciam diretamente a construção e a assimilação de valores de seus alunos e de suas alunas.

O campo da educação reúne características fundamentais para entender como as relações se constituem e se estabelecem entre a criança e a sociedade, pois é especialmente na escola que a criança internaliza novos conteúdos, padrões de comportamentos e valores sociais. Eles são assimilados e construídos, com base

no processo de socialização, constituindo-se, dessa forma, em uma continuidade das atitudes que têm início no ambiente familiar.

Nesse processo, o ensino é considerado uma prática social, o que significa entender que ela se concretiza na interação entre professor, professoras e alunos, alunas, refletindo nessa relação a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Portanto, a relação entre esses atores tem um significado fundamental no processo de socialização do aluno e da aluna, uma vez que “educar e ensinar são, sobretudo, permitir o contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

A escola desempenha importante papel de socialização das novas gerações, pois seu discurso e interação, podem contribuir para perpetuar relações autoritárias, dominadoras e excludentes, dando uma conotação de normalidade aos conflitos existentes, em razão da diversidade que se apresenta no seio do processo de socialização das crianças e dos adolescentes¹⁸. Entende-se o adolescente com base na definição estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁹:

[Eles] a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. [...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 2007, p. 17).

De forma privilegiada a escola realiza a mediação entre seus alunos e alunas e sua cultura, ou seja, no conjunto das relações sociais, ela constitui um espaço diferenciador no lidar com a diversidade e a complexidade da atualidade (MIRANDA, 1984).

A escola como mediadora da cultura também pode ser percebida quando a temática é a sexualidade dos jovens pupilos. A seguir, será discutido o processo social e sua influência na expressão da sexualidade dos sujeitos que compõem o cenário escolar.

¹⁸ No decorrer da apresentação do conteúdo teórico, o texto refere-se à adolescente do sexo feminino e ao adolescente do sexo masculino. No entanto, os dados da pesquisa, nesta dissertação, referem-se à adolescente no sexo feminino.

¹⁹ Definição apresentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos 2 e 3 (ECA, 2007).

2.2 Socialização e sexualidade

De maneira particularmente incisiva, depois da família, na figura dos pais, é a escola, na figura dos professores e das professoras que intermedeiam os valores com os alunos e alunas. Esses valores envolvem tanto as relações do indivíduo com os outros, quanto consigo mesmo e incluem a compreensão e prática da corporeidade.

Para discutir tal ligação, a presente pesquisa detém-se em examinar os parâmetros que, durante o processo social e escolar, ajudam a constituir, reforçar e repassar a identidade sexual. Considerando-se ainda, que para compreender as posições e as relações de homens e mulheres em uma sociedade não é necessariamente o sexo que expressa o seu lugar, mas o que se construiu na sociedade a respeito de ser homem e ser mulher (LOURO, 2010).

Os espaços institucionais em que o indivíduo está inserido desempenham importante significado para o processo de constituição da identidade do sujeito²⁰. Nessa perspectiva, a família e a escola influenciam e, por vezes, determinam ou fortalecem características da identidade desse sujeito. Assim, a construção da identidade sexual apresenta em seu cerne a ética e a moral estabelecidas pela sociedade, uma vez que são espaços de permanência e garantia, ou como dizem Ribeiro e Ribeiro (1993), de transformação de valores que são importantes para a manutenção de quem detém o poder.

Essas características delineiam o que é ser homem e o que é ser mulher na sociedade. Considerar historicamente como se deu a sua construção é fundamental, uma vez que determinadas atitudes, costumes, rituais, linguagens, valores, crenças, leis, têm em seu cerne características dessa historicidade. Dando enfoque aos valores, o desenvolvimento da sexualidade reproduz os valores que são estabelecidos pela sociedade (RIBEIRO; RIBEIRO, 1993).

A atualidade apresenta um cotidiano de extraordinária complexidade, em que comportamentos e atitudes indicam a necessidade de maior flexibilidade para lidar com os mais diversos contextos e textos de diferentes formas de organização da produção, do consumo e da própria estrutura de classe.

²⁰ Considera-se que a definição de identidade apresenta diferentes perspectivas, pois concebe o sujeito histórico, de forma dinâmica, dialético, em permanente transformação, como tendo “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido do pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes [...] – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse ‘empurrado em diferentes direções’ ” (LOURO, 2010, p. 24, grifo do autor).

Nesse processo, a família também é influenciada por essa metamorfose, e busca adequar-se à demanda que o contexto solicita dessa instituição, uma vez que transmite valores, assimila e internaliza experiências. Na atualidade, a solicitação de novas formas e arranjos tem sido apresentada à família para que possa atender às demandas do mercado e do social. Surgem então tensões em comportamentos considerados importantes para sua manutenção e continuidade.

Segundo apontam Ribeiro e Ribeiro (1993), novos papéis são assumidos pelo masculino e feminino. Ocorre a saída da mulher para o mercado de trabalho, o número de filhos é reduzido, mulheres passam a assumir a manutenção da casa e dos filhos, rompem obstáculos culturais e sociais, assumem lugar no desempenho e nas atividades econômicas. O feminino apresenta roupagem diferente do que lhe era atribuído pelas instituições normatizadoras e reguladoras em relação ao casamento e à procriação.

A nova configuração redimensiona também a relação da família no que diz respeito à autoridade e à criação dos filhos:

No cerne da mudança instaurada no eixo de permanência do universo valórico referido à Família, ocorre um enfrentamento dos atuais limites da instância do privado, através dos desafios postos às hierarquias tradicionais. Seriam estes limites os responsáveis pela imposição de mediações e mediadores no âmago das relações familiares cotidianas. (RIBEIRO; RIBEIRO, 1993, p. 350).

São necessárias maneiras atualizadas que possibilitem o exercício da autoridade diante das demandas vivenciadas nessa configuração familiar, a circularidade do diálogo e da transformação com uma previsão dialética no que se refere a valores.

Contextualizar a sexualidade²¹ na sociedade contemporânea é importante para esta pesquisa, uma vez que os conteúdos da atualidade retratam a continuidade dessa forma repressora e conservadora de lidar com ela, uma vez que se trata de uma *invenção social*, e que se estabelece com base em diferentes

²¹ O surgimento da palavra sexualidade é recente. Segundo Chauí (s. d.), o termo não existia antes do século XIX. A sexualidade é entendida como uma construção social, histórica e cultural, que envolve o corpo, a afetividade e os valores de uma determinada época. Sexualidade, para Weeks (1993), “tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo” e que é impossível compreendê-la observando apenas seus componentes ‘naturais’, uma vez que ela ganha sentido através dos processos inconscientes e as formas culturais (*apud* LOURO, 2010, p. 26, grifo do autor).

debates a respeito do sexo, os quais apresentam como centro a regulação (FOUCAULT, 1982).

Colocar o sexo feminino nessa discussão significa apontar algumas características importantes que se configuram na história a respeito da mulher e que ressoam na atualidade. Segundo Rago (1991), o debate a respeito do papel da mulher e a sua sexualidade no século XIX e início do século XX, focava-se na condição de inferioridade física e mental da mulher, tendo o masculino como referência, uma vez que o significado do conceito de mulher estava pautado em uma teoria estruturada pela razão masculina.

Com o regime vitoriano, conforme Foucault (1982), a sexualidade ficou cuidadosamente encerrada, e entrou em cena o pudor. A intimidade passou a ser reservada aos lares, e o privado foi legitimado em nome de um modelo de família nuclear (pai, mãe e filhos) em que o casal tinha a função clara de reproduzir, e a mulher era considerada dócil, passiva, provocadora, “à espera de toda sorte de manipulação masculina” (CHAUÍ, s. d., p. 196). Essa forma de família foi referendada pela burguesia. A norma reinava, a verdade era dita somente quando necessário e autorizado, resguardava-se o direito de expressar-se ou falar, e o segredo, então, passou a ser o centro.

A sexualidade que até então era transparente e explícita aos olhos e às bocas passou a compor o espaço do privado, e exercê-la significava a intimidade do casal entre quatro paredes, ou seja, no *quarto dos pais*. Foucault (1982) e Rago (1991) traduzem de forma clara o significado que, nessa época, tinham os corpos que se expunham de forma pública e ilícita. A eles era reservado o espaço da anormalidade, da patologia. Os desviantes da normalidade e da boa conduta estabelecidas pela sociedade burguesa necessitavam do privado para garantir a sua intimidade e resguardar os seus ganhos, advindos da acumulação do capital e da mais valia.

A regulação era a garantia de manutenção da ordem. Conseqüentemente, em uma sociedade organizada e resguardada, os corpos marginais devem ser controlados e regulamentados, e os desviantes, os alcoólatras, os criminosos e as prostitutas, banidos do cenário urbano.

A repressão regulava os comportamentos desviantes. A sexualidade era algo proibido e jamais dito, a não ser quando necessário. De um lado, resguardavam-se as mulheres castas para a manutenção da família, e de outro lado, a sexualidade necessária para o *afogar dos gansos* dos rapazes afoitos e sedentos

de experiências sexuais, como também um espaço de descarrego de tensões dos homens de negócios e abastados, garantindo a sociabilidade de um espaço opaco e sem atrativos sociais (RAGO, 1991). Referendava-se, assim, o que São Tomás de Aquino defendia fortemente em suas obras de filosofia e moral do século XIII, ao alegar que a prostituição era um mal necessário (ROBERTS, 1998).

A sociedade brasileira não fugia desse padrão de comportamento, tanto que no final do século XIX e início do século XX, estava alicerçada em uma cultura cristã, com padrões europeus, e lidava com a sexualidade de forma repressora, embasada em uma moral conservadora, a qual acarretava segredo e clandestinidade para as práticas sexuais (CHAUÍ, s. d.).

Foucault (1982) salienta que, na história da sexualidade, “a psiquiatria, mais a jurisprudência, a medicina legal, as instâncias do controle social, a vigilância do controle social, a vigilância das crianças perigosas, ou em perigo funcionaram durante muito tempo ‘pela degenerescência’, pelo sistema hereditariedade-perversão” (p. 112, grifo do autor). Assim, sexualidade significava doença, sofrimento e se configurava no campo da psicopatologia, pois qualquer situação que estivesse fora da normalidade daquele tempo era percebida como perversão sexual, problemas ligados à hereditariedade, demência senil, dentre outros, que tinham sua origem nas perversões sexuais. O mito do empoderamento²² dado à tecnologia do sexo foi legitimado pelo Estado, por muito tempo, de forma temível, e seus efeitos repercutem até os dias atuais.

Nos três últimos séculos, a proibição do falar sobre sexualidade era evidenciada normativamente, e o silêncio absoluto fazia parte do cotidiano e, quando muito, de forma discreta e sutil, havia referências à *famigerada sexualidade*²³. Por vezes há uma ambiguidade do discurso em relação à sexualidade, pois, ao mesmo tempo existem cautela e proibição para não trazer à tona o desejo e o prazer como parte das relações humanas, há uma excessiva proliferação de obras de juristas,

²² No século XIX, o sexo (as relações sexuais, as doenças venéreas, as alianças matrimoniais, as perversões) era apresentado pela análise da hereditariedade “em posição de ‘responsabilidade biológica’ com relação a espécie; [...] Daí o projeto médico, mas também político, de organizar uma gestão estatal dos casamentos, nascimentos e sobrevivências; o sexo e sua fecundidade devem ser administrados. [...] O conjunto perversão-hereditariedade-degenerescência constituiu o núcleo sólido das novas tecnologias do sexo” (FOUCAULT, 1982, p.112, grifo do autor).

²³ Expressão utilizada pela pesquisadora para destacar a forma pejorativa com que a sociedade burguesa dissemina as questões relativas à sexualidade, passando a idéia de algo pecaminoso, vulgar, nojento e vergonhoso, perdendo de vista o seu lado prazeroso e saudável.

médicos e literatos sobre o assunto, no final do século XIX e início do século XX, como apresenta Foucault (1982):

Em compensação no nível dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso. Sobre o sexo, os discursos – discursos específicos, diferente tanto pela forma como pelo objeto – não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVII. [...] o cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contra-efeito, uma valorização do discurso indecente. Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder (p. 22).

Ressalte-se que o mundo ocidental, em seus três últimos séculos, buscou catalogar, esmiuçar e dissecar tudo o que se refere ao sexo, valorizando-o cada vez mais (FOUCAULT, 1982).

Como afirma Chauí (s. d.), a forma pela qual cada sociedade lida com a sexualidade está intrinsecamente relacionada com valores, mitos, preconceitos e com repressão da sexualidade²⁴. Dessa forma, a identidade sexual está intimamente relacionada ao padrão de comportamento considerado normal e característico do que a sociedade define como masculino e feminino, e, ainda, esse processo não é universal, uma vez que cada sociedade estabelece o padrão a ser seguido. Em relação à desigualdade social entre o masculino e feminino, Louro (2010) salienta que

é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (p. 21).

Assim, para falar de sexualidade na sociedade brasileira, é necessário localizar os valores e os padrões de atitude que foram repassados à menina e ao menino no decorrer da sua história. Como afirmam Rago (1991) e Chauí (s. d.), ao menino cabia a experiência sexual, para fortalecer e provar a sua virilidade e satisfazê-lo sexualmente. A menina devia estar preparada para o casamento, para ser mãe, cuidar do lar, para ser fiel, obedecer ao pai e ser absolutamente leal ao

²⁴ A repressão sexual é um “sistema de normas, regras, leis e valores explícitos que uma sociedade estabelece no tocante a permissões e proibições nas práticas sexuais genitais [...] Essas regras, normas, leis e valores são definidos explicitamente pela religião, pela moral, pelo direito e, no caso de nossa sociedade, pela ciência também” (CHAUÍ, s. d., p.76).

marido. Sua sexualidade era reprimida, e o desejo e a vontade não eram considerados para a figura feminina.

Na sociedade brasileira, há valores presentes advindos de outros momentos históricos, tais como os assinalados por Fukui (1980, p.15), como “a separação entre os sexos, a dupla moral, o sentimento de propriedade vigente na dominação do homem sobre a mulher, a condenação do adultério feminino e o estereótipo do machismo” (FUKUI *apud* RIBEIRO; RIBEIRO 1993, p. 34), como também a idéia de que o sexo é para a procriação (CHAUÍ, s. d.). Esses valores expressam-se nas relações estabelecidas entre o homem e a mulher e são repassados para a criança no processo de socialização, em razão do que a expressão do masculino e do feminino adquire os contornos e a imagem que lhes foram dadas, demonstrando “o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero”²⁵ (BUTLER *apud* LOURO, 2010, p. 29).

Ao contextualizar historicamente o processo de formação da identidade sexual, não se pode deixar de apontar o papel da Igreja, uma vez que ela foi uma instituição, como salienta Chauí (s. d.), que, por muito tempo, ditou e normatizou a convivência entre as pessoas e a sociedade. Ela foi responsável pelo sacramento matrimonial e, com ele, reprimiu e controlou a sexualidade, no entanto havia outro sacramento, com o mesmo objetivo: a confissão. Para Foucault (1982), a confissão tem um papel fundamental no discurso referente ao sexo. Ela representa o centro que tem dado veracidade sexual, e, conforme o tempo passa, ela vai se caracterizando diferentemente conforme as demandas do contexto legitimado do poder.

Com o advento da modernidade, segundo Chauí (s. d.), o controle da Igreja sobre o casamento apresentou uma nova roupagem, quando ocorreu a sua descentralização em relação à vida das pessoas. O centro passou a ser o homem e não o divino, e, em relação ao matrimônio, com o surgimento do Estado moderno, o controle passou a ser do Estado, não mais da Igreja, e a regulamentação da família

²⁵ O conceito de gênero inclui ou engloba questão de sexualidade, e se refere “ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘traduzidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar), proposições essencialistas sobre o gênero; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito de gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 2010, p. 22-25, grifo do autor), e que estão sucessivamente se construindo e se transformando.

passou a ser feita pelo casamento civil²⁶. Por meio das escolas, as crianças percebem que a família é a *célula-mater* da sociedade e do Estado, legitimado pelo contrato, e as classes sociais dão conotações diferenciadas a essa organização. O papel dado à família é evidenciado nas afirmações de algumas professoras para as quais a família é “porto seguro, um ninho eterno” (Professora Coral), “o refúgio, a célula-mater da sociedade. A família é o início de vida em grupo” (Professora Turquesa).

O contrato configura-se na instituição familiar, com base em relações de autoridade, tendo uma distribuição de papéis por sexo e idade, por “deveres, obrigações e direitos, definidos tanto pelo sacramento do matrimônio quanto pelo casamento civil” (CHAUÍ, s. d., p.129). Nessa perspectiva, o processo de socialização tem em seu cerne os padrões de valores, de atitudes relevantes para a Igreja e para o Estado.

Entre a família tradicional trabalhadora ou burguesa surgiu uma terceira a família *pequeno-burguesa*²⁷ (CHAUÍ, s. d.), na qual se encontram características possíveis de serem percebidas nas famílias brasileiras. Essas características possibilitam a identificação e a localização da origem de determinados valores presentes nas pessoas, quando estão diante do diferente e da diversidade. Relata Chauí (s. d.):

É ela [família] que vive à cata da corrupção e imoralidade dos burgueses, e da depravação e revolta proletárias. Na sociedade capitalista, ela se define a si mesma como “repositório das tradições” (normalmente é ela que sai marchando pelas ruas em defesa da Família, da Tradição, de Deus, da Propriedade e contra a devassidão sexual. Como “repositório das tradições” é conservadora, moralista, contra-revolucionária, repressiva e farejadora dos vícios, particularmente os sexuais, destruidores dos bons costumes e da família.

São seus valores: a honra (tanto assim que está pronta a processar na justiça qualquer coisa que lhe pareça ofensa à honra) o dever (tanto assim que considera o trabalho um valor em si e por si, já que de seu trabalho não sai nada mesmo). Seus grandes inimigos: a luxúria, o prazer e a impureza (os judeus, os loucos, os negros, os proletários, as putas, as bichas, as lésbicas, isto é, todos os que para

²⁶ “Segundo Chauí, (s. d.) o casamento passou a ser regulamentado pelo contrato de casamento e não mais pelo sacramento, sendo a base da sociedade e do Estado, negando que a base da sociedade e do Estado são as classes sociais antagônicas, favorecendo assim a diferença e a segregação. [...] a lei estabelece que casamento é relação duradoura, socialmente reconhecida apenas para a ligação entre um homem e uma mulher [...] A fórmula civil, tão simples e óbvia para nós, legaliza a repressão sexual” (p. 128-135).

²⁷ “Família pequeno-burguesa é aquela que, no capitalismo, é a menos importante: não tem poder econômico nem político; não é indispensável como força de trabalho criadora do capital”, assinala Chauí (s. d., p. 131).

ela são a imundície e a escória). Suas armas: a inibição sexual, o culto da autoridade paterna e da fertilidade materna (p. 131, grifo do autor).

Para Chauí (s. d.), a família é a primeira referência no processo de socialização do indivíduo, e as relações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto familiar e a sociedade são influenciadas por essas características. O indivíduo tem uma história, faz parte de uma cultura, vive em um contexto político e econômico estabelecido, que faz a mediação e interfere em suas relações. (VYGOTSKY, 1994).

Diante dessa realidade histórica, torna-se importante apontar que, ao mesmo tempo em que o século XIX apresentava a “invisibilidade da mulher como sujeito”, teve também o início de um movimento social organizado por mulheres, contrapondo-se a esse cenário de desigualdades e controle do sexo feminino “frágil e incapaz”. Esse movimento fortaleceu-se no que foi chamado de movimento de “primeira onda”, o sufragismo²⁸, com uma amplitude incomum que invadiu vários países ocidentais. Em 1968, iniciou-se o que foi denominado “segunda onda”, momento em que o feminismo se voltou para a elaboração teórica, somando as ebulições de fundo social e político, que fez ressurgir o movimento contemporâneo e nesse cenário, o debate em relação ao conceito de gênero foi desencadeado (LOURO, 2010).

Trazer para essa discussão o social, “pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”, ampliando a compreensão em relação ao ser homem e ao ser mulher, não significa negar a biologia, “mas enfatiza, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2010, p. 22). A família e escola têm um papel fundamental nesse processo, pois por meio de mecanismos diversos e sutis, elas educam e distinguem os corpos e a mente, estabelecendo padrões de comportamento, definindo a estética, os símbolos e o poder que deverão acompanhar o menino e a menina no seu processo de socialização (GOELLNER, 2008).

Na contemporaneidade, a juventude, em especial os adolescentes e as adolescentes, buscam contrapor-se a essas orientações e verdades, às vezes,

²⁸ Sufragismo era um movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação do movimento (LOURO, 2010).

invertendo ou negando o padrão de comportamento legitimado pelo Estado e o sacramento em relação à moral sexual. Chauí (s. d.) caracteriza claramente qual é o padrão dessa nova moral. Ela assinala que os adolescentes

recusam o casamento religioso e civil para se constituírem como casal; recusam o casamento como indissolúvel e permanente; negam a obrigatoriedade da procriação como finalidade da vida em comum, os filhos sendo decisão e livre escolha do casal; negam a obrigatoriedade da fidelidade conjugal e a monogamia; recusam a profissionalização estável como pré-condição para a vida em comum; recusam a dependência com relação às suas famílias de origem; [...] recusam a divisão sexual dos papéis, dividindo tarefas domésticas e tendo vida profissional independente; valorizam a atração sexual ardente e a ternura, a amizade que os faz confidentes, sem que pais e mães tenham a antiga função de ouvir queixas ou dar conselhos (CHAUÍ, s. d., p. 131).

A sociedade burguesa tem como estandarte a racionalização e a funcionalidade, então, só se dá direito a existir o que tiver utilidade e for adequado. Esse é o princípio norteador das relações nesse contexto. “A sexualidade será, então, a função especializada em procriar e função especializada de alguns órgãos do corpo”, afirma Chauí (s. d., p. 149).

Trata-se de uma realidade em que o consumo apresenta a possibilidade de a pessoa ser inserida e fazer parte do mundo dos globais, e o desejo dos que vivem na localidade implica *produzir para consumir e consumir para produzir* (BAUMAM, 1999). Não fazer parte dessa sociedade desencadeia no indivíduo um sentimento de diminuição, humilhação, por não consumir e produzir o que a sociedade regula e define como fundamental para ser aceito, perspectiva em que a “nossa sexualidade é definida, avaliada, julgada, aceita ou condenada” (MARCUSE *apud* CHAUÍ, s. d., p. 150)

Nesse processo, desejo e prazer entrelaçam-se, estabelecendo uma necessidade que não é essencial ao indivíduo, mas que é real, uma vez que significa realização, poder, satisfação e *status* nessa sociedade de consumo, em que “a construção e a negociação das diferentes identidades passam hoje, necessariamente, pelo corpo e são associadas ao consumo, alimentando um mercado milionário que cresce incrivelmente a cada dia” (ANDRADE, 2008, p. 113). É uma necessidade em que o que se deseja é algo determinado pelos critérios estabelecidos no mercado da mais valia e do consumir (CHAUÍ, s.d.)

Assim, a identidade de cada um corre o risco de ser formada tendo como fundamental, o desejo como necessidade (TELLES *apud* CHAUI, s. d., p. 151). Como salientam Chauí (s. d.) e Bauman (1999), existe um aparato estrategicamente pensado e organizado pela mídia para suscitar e envolver o indivíduo em uma rede de necessidades, que provoca desejo e prazer. Nessa lógica, são lançados estereótipos em relação aos papéis sexuais pelos meios de comunicação de massa que desencadeiam o respeito ou a admiração, reforçando, por meio dos produtos lançados, uma idéia de necessidade pertencente à natureza das pessoas: homens, mulheres, adultos, velhos, adolescentes e crianças. Trata-se de um processo em que o produto se torna essencial para a vida do indivíduo padronizando “os desejos e os objetos de sua satisfação” (CHAUI, s. d., p. 153).

O consumidor em potencial e preferencial da mídia, segundo Chauí, (s. d.) são os adolescentes e as adolescentes. Eles e elas são úteis ao mercado, pois cumprem uma função social e econômica que estimula a virilidade, o corpo escultural, a saúde e a beleza. Eles e elas representam a vida desejada por todos independentemente da idade, e a sua utilidade está em seu poder de consumir, antes mesmo de terem ingressado no mundo do trabalho.

Em um processo em que consumir possibilita ser incluído e fazer parte do universo desejado e cobiçado do mundo global, os valores propagados na contemporaneidade fortalecem e legitimam o significado do que é priorizado pelos globais.

Este capítulo apresentou aspectos referentes ao processo de socialização, tendo a família e a escola como referenciais no processo de assimilação de valores, de atitudes, e comportamentos do indivíduo, como também o processo em que se formam as identidades sexuais as quais expressam a forma com que a sociedade lida com o ser homem e o ser mulher.

Assim, dando continuidade à discussão, no próximo capítulo, serão debatidos os conceitos de violência, violência sexual, abuso sexual e de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Trata-se de elementos da história para compreender em que base a sociedade moderna foi construindo a sua relação com a prostituição.

Serão apontados alguns avanços, em especial os desencadeados pela sociedade brasileira a partir das duas últimas décadas do século XX, em relação à infância e à juventude. Nesse processo, serão apresentadas as ações desenvolvidas no enfrentamento da ESCCA, com perspectiva de refletir a respeito dos valores que

os professores e professoras expressam ao lidar com as adolescentes envolvidas nessa questão.

CAPÍTULO III

VALORES E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA

No processo em que a família e a escola são instituições mediadoras para o processo de socialização do sujeito, a forma de agir desse indivíduo expressa os valores considerados importantes para o grupo social do qual faz parte. Assim, é necessário refletir como se constitui historicamente a relação entre indivíduo e a sociedade, o singular e o universal, o corporal, o psíquico e a cultura, na constituição dos valores.

Para isso, dar-se-a enfoque à ESCCA, de forma contextualizada e histórica, para entender como se estabelece esse processo de dominação e violação dos direitos humanos. Também discorre-se a respeito das ações desenvolvidas no âmbito internacional, nacional, estadual e local para o enfrentamento desse fenômeno.

3.1 Conceituando a violência

a resposta pública do conjunto de atores sociais que aquecem a luta contra a violência sexual passa pelo amadurecimento de um projeto societário fundado no respeito às diferenças e opções sexuais, trazendo para o político a sexualidade e suas diferentes manifestações como experiências relativas ao direito ao pleno prazer, ao desejo e às realizações afetivas, como afirmações que desconstroem a violência sexual.²⁹

Maria Lúcia Pinto Leal

²⁹ Ressalta-se que não se é favorável à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESCCA), mas que, para o seu enfrentamento, é necessário refletir a respeito da sexualidade de crianças e adolescentes. Essa reflexão baseia-se em uma atitude emancipatória, pautada nos direitos humanos considerando as especificidades e as diferenças comuns do processo de desenvolvimento infanto-junvenil.

Neste trabalho, aborda-se a violência com base em pressupostos historicamente construídos, uma vez que envolve os meandros de uma dominação socialmente formada. Como salienta Adorno (1988),

a violência é uma forma de relação social, está inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem suas condições sociais de existência, sob esta ótica, a violência expressa padrão de sociabilidade, de modos de vida, modelos atualizados de comportamentos vigentes em uma sociedade em um momento determinado do seu processo histórico. A compreensão de sua fenomenologia não pode prescindir da referência aos sujeitos que a fomentam enquanto experiência social. Ao mesmo tempo em que ela expressa relação entre classes sociais, expressa também relações interpessoais [...], está presente nas relações inter-subjetivas entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, entre profissionais de categorias distintas. Seu resultado mais visível é a conversão de sujeitos em objetos, sua coisificação (*apud* GUERRA, 1998, p. 31).

As ações voltadas para o combate da violência contra crianças e adolescentes ainda são incipientes na sociedade, pois, um dos aspectos que reforça essa questão é o mito de que a família é sagrada, e se constitui em um ninho de amor e refúgio contra a dureza da sociedade. Outro aspecto refere-se à estrutura de poder que permanece na sociedade brasileira, cujas raízes estão alicerçadas em uma relação na qual o princípio de autoridade favorece o adulto, sobretudo do sexo masculino, em detrimento da criança. Essa sociedade, marcada pelas desigualdades sociais e econômicas, mantém a violência tanto entre classes, quanto no interior de cada classe, das escolas e das famílias (FALEIROS, 1997; 2000). Nesse cenário, a escola configura-se em um dos espaços fundamentais para entender como a violência se estabelece na sociedade, uma vez que ela é um dos *lócus* fundamentais de socialização da criança e do adolescente.

Conforme Charlot (2002), “a violência na escola é um fenômeno social. Para além da violência como sintoma, é necessário estudar a tensão engendrada, ao mesmo tempo, pelas relações sociais e pelas práticas quotidianas da escola” (p. 1), pois a relação da escola com a comunidade reflete a forma com que a sociedade produz, reproduz e estabelece as relações com o outro: pessoa, classe, gênero e ou raça. Estas relações refletem contextos sociais muitas vezes impregnados de desigualdade, discriminação e preconceitos, e no espaço da escola é possível identificar diferentes formas de violências.

Nessa perspectiva, a complexidade das relações sociais estabelecidas entre os professores, as professoras, os alunos e as alunas no interior da escola,

solicita considerar o contexto histórico, social, econômico e cultural (ABRANIVAY; RUA, 2002), em que estão inseridas essas pessoas, para que de forma abrangente seja possível entender como essas relações se estabelecem.

Conscientes de que no contexto escolar convivem diferentes tipos de violência, neste estudo, o enfoque será dado à violência sexual, considerando-se que ela

consiste não só numa violação à liberdade sexual do outro, mas também numa violação dos direitos humanos da criança e do adolescente. É praticada sem o consentimento da pessoa vitimizada. Quando cometida contra a criança, constitui crime ainda mais grave. Pode ser classificada como intrafamiliar, extrafamiliar, e exploração sexual (SANTOS; IPPOLITO, 2004, p. 36).

A violência sexual tem origem nas relações desiguais de poder. Dominação de gênero, classe social e faixa etária, sob o ponto de vista histórico e cultural, contribuem para a manifestação de abusadores e explorados (ANDI, 2002 *apud* SANTOS e IPPOLITO, 2004, p. 23).

Assim, cabe ressaltar que a violência sexual tem duas dimensões que estão interligadas: o abuso sexual e a exploração sexual (SANTOS; IPPOLITO, 2004). Apesar de terem elementos comuns, não são sinônimos, e o diferenciador básico entre esses crimes se refere ao interesse financeiro (ANDI, 2007).

O abuso sexual configura-se como um fenômeno que pode se manifestar tanto intra como extrafamiliar. Ele

acontece pela utilização do corpo de uma criança ou adolescente para a satisfação sexual de um adulto, com ou sem o uso da violência física. Desnudar, tocar, acariciar as partes íntimas, levar a criança a assistir ou participar de práticas sexuais de qualquer natureza também constituem características desse tipo de crime (ANDI, 2007, p. 13).

Diante do exposto, compreende-se a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESCCA) como uma das interfaces dessa violência. Vale ressaltar que a ESCCA apresenta uma problemática em relação à sua conceituação que não é clara, indicando que não é apenas uma questão de terminologia, mas de epistemologia, por ser um tema novo no campo teórico e prático e também pelo fenômeno estar em processo de construção e compreensão. Como afirmam Faleiros (1997) e Santos (2007), existe uma imprecisão terminológica³⁰, em que o uso sexual

³⁰ Ressalte-se que a Organização Mundial de Saúde (OMS) usa o termo exploração sexual tanto no que se refere a abuso sexual intra e extrafamiliar como à prostituição (FALEIROS, 2000).

de crianças e adolescentes com interesse financeiro ora é denominado prostituição infanto-junvenil, ora abuso sexual comercial, e, por vezes, exploração sexual comercial.

Nesta pesquisa, utiliza-se o conceito de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes de acordo com Leal (2003). Para a autora, trata-se de

relação de mercantilização (exploração/dominação) e abuso (poder) do corpo de crianças e adolescentes (oferta) por exploradores sexuais (comerciantes) organizados em rede de comercialização local e global (mercado) ou por pais ou responsáveis, ou por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda) (p. 1).

O conceito apresentado por Leal (2003) apresenta a concepção de adolescente como sujeito de direitos e em processo de desenvolvimento, tal como dispõe o ECA (2007). Nessa perspectiva, é necessário pensar a respeito do discurso e da prática presentes na relação do adulto com o adolescente e a adolescente. Ao considerar que, no processo de desenvolvimento do adolescente e da adolescente, o adulto representa o mediador na sua relação com o mundo (VYGOTSKY, 1994), então a concepção de adolescente que esse adulto tem permeia e influencia essa relação, podendo definir os caminhos a serem percorridos pelo jovem e pela jovem em seu processo de crescimento.

É importante ter claro que

a noção de direito pelo conjunto da sociedade não é algo simétrico, o que exige um processo contínuo de debate público sobre a matéria, com vista a criar a cultura de direito tão pouco vivenciada pela sociedade brasileira (LEAL, 2003, p. 6).

Considerar que o adulto é um referencial fundamental no processo de socialização do adolescente e da adolescente significa entender que cabe a ele dizer *não* ao adolescente e à adolescente envolvidos com a exploração sexual comercial, quando eles oferecem serviços. Essa idéia é uma concordância direta com o pensamento de Vaz (2009), segundo o qual é do adulto a responsabilidade em dizer *não* e em estabelecer o limite entre o seu corpo já formado e maduro e o corpo do adolescente e da adolescente que está em processo de formação e desenvolvimento.

Tal processo de amadurecimento deve estar pautado na compreensão de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e que estão em desenvolvimento,

como preconiza o ECA (2007). Porém, o processo de formação e desenvolvimento social e emocional é continuamente negado na sociedade brasileira, em especial para a infância e juventude de classe baixa, porque seus direitos fundamentais, como saúde, esporte e lazer são restritos, limitando o universo de escolhas dessas crianças e adolescentes, em razão das condições estruturais.

Apesar de tais condições precárias, como diz Faleiros (2000), lugar de criança e adolescente não é no mercado do sexo. Essa condição é inaceitável, uma vez que a criança e o adolescente estão em “diferentes escalas de discernimento, de consciência de direitos, de maturidade psíquica” (RIMOLI, 2005, p. 48). Assim, o próprio termo usado para referir-se à criança e ao adolescente em situação de exploração sexual comercial como prostituto³¹ não é condizente, uma vez que não se trata de uma opção de trabalho. A exploração e a dominação são elementos constituintes das relações estabelecidas nesse universo, portanto, são sim prostituídos³² e considerados como objeto, explorados sexual e comercialmente (FALEIROS, 2000).

A condição de objeto de exploração não se manifesta de maneira linear ou simplista, na verdade, possui vários desencadeadores sociais políticos e econômicos. Há questões socioeconômicas, tais como quebra de *contratos sociais* e de direitos dos trabalhadores, desencadeando situações na luta pela sobrevivência, recriando formas velhas e novas de precarização das relações de trabalho no mundo globalizado e neoliberal, que interferem nas relações familiares.

A crise desencadeada pelo mundo do trabalho produz novas formas de relação, tal como troca de parceiros dos pais, drogadição, alcoolismo, violência sexual, dentre outras situações (LEAL, 2003). Por outro lado, há uma série de situações estimuladoras apresentadas pelos meios de comunicação de massa, valorando o consumo como uma das possibilidades para as diferentes classes sociais. Essa realidade é relatada pela professora Jade quando diz que “apesar de já ter melhorado muito [a influência da mídia em relação à ESCCA], mas a televisão influenciou muito nisso aí. Incentiva a comprar, a consumir, é muito brilho, muita jóia [refere-se à novela que tinha uma personagem com o nome de Bebel]”. Essa crise

³¹ Esclarece-se que a prostituição adulta não configura crime. Comete crime, conforme o Código Penal Brasileiro, “quem explora a prostituição ou os exploradores, quem faz o movimento de passar por cima das normas, de transgredir as normas” (VAZ, 2009, p.1), em que o mais forte subjuga o mais fraco, fazendo do indivíduo objeto e propriedade do explorador.

³² Prostituído é um conceito definido por Vaz (2009). Ela considera que uma “criança ou adolescente quando entra na prática da prostituição não se afasta da norma, ao contrário, é afastada e empurrada para longe das normas, pelas condições especialmente difíceis. Portanto, não é prostitutas, foram prostituídos” (p. 1).

desencadeia e valoriza nas pessoas uma necessidade constante de garantir a sua permanência ou a inclusão no mundo dos globais (BAUMAN, 1999).

Na relação crise e consumo é fato comprovado, clandestino e ilegal, que o corpo da criança e do adolescente constitui objeto de venda no mercado sexual, ferindo os direitos prescritos pelo ECA (2007). Existe um consumidor que, na sua maioria, é do sexo masculino, e os preços variam conforme a classe social, as fantasias sexuais, a raça, a etnia e a religião. Esse comércio está inserido em diferentes localidades, o seu anúncio é feito de diversas formas, em jornais e cardápios, com o objetivo de atender aos diferentes gostos, ou por meio de uma rede de pessoas ou da exposição de crianças e adolescentes nas próprias ruas das cidades (LEAL, 2003).

O consumo de serviços sexuais infanto-juvenis configura-se como uma demanda em potencial no mundo globalizado. Segundo Leal (2003), é desencadeado um processo em que os adolescentes e as adolescentes

viram presas fáceis para o mercado do crime e das redes de exploração sexual. Recrutados e aliciados pelos exploradores, deixam-se enganar por falsas promessas e artigos de consumo, dirigidos aos desejos [...] da adolescência.

[...] adolescentes aceitam se submeterem a uma ordem perversa de trabalho, já pela necessidade material, mas por desejos de consumo imputados pelos meios de comunicação e pela lógica consumista da sociedade capitalista, reproduzida pelo seu grupo de pertencimento (p. 3).

A idéia preconizada pelo mundo global de que consumir garante a inserção social vem sendo disseminada pelos mais diversos meios de comunicação. As relações discriminatórias e a intolerância em relação à diversidade são a tônica dada, fomentando, assim, respostas violentas e bárbaras para os conflitos (BAUMAN, 1999). Assim, a produção não só “proporciona o objeto de consumo e determina sua forma, mas também cria continuamente novas necessidades de consumo” (LEAL, 2003, p. 3).

3.2 Formação de valores e ESCCA

Infância roubada que ainda sonha

15 anos – A semana da puta

Na 2º – vou pro hospital para ter um parto normal

Na 3º – jogo meu filho pro ar, quem sabe ele cai no mar.

Na 4º – eu dou para um

Na 5º - eu dou para três ...

A professora perguntou se ela tinha sonhos: Disse que tinha três sonhos.

1º – não escrever mais isso

2º – ter a mãe de volta (morrido)

3º – E um dia ser dentista

(Carta de uma aluna da Rede Municipal de Ensino)³³

A ação humana ou as escolhas dos indivíduos são impulsionadas por seus valores, consciência e sentimentos, elementos que motivam e movem as relações, influenciando e dando significados ao processo de socialização. Nessa relação, os valores são mobilizadores e interferem nos sentimentos humanos, e eles, por sua vez, podem gerar, fortalecer e ou enfraquecer os valores.

Compreende-se que os *valores* não são um atributo natural dos seres e sim uma atribuição que se fornece a eles, o qual é repleto de historicidade, particularidade, transitoriedade e possui uma origem social, algo que tem importância e que é significativo para um indivíduo ou grupo social (VIANA, 2007).

O processo de socialização influencia e é influenciado pelos valores, consciência e sentimentos que a sociedade, no caso, sociedade de classes, considera fundamentais. Nessa relação, o sujeito é pressionado a assumir os valores importantes para essa sociedade, e surge então a necessidade de priorizar e/ou eleger determinados valores que são essenciais para sua sobrevivência (VIANA, 2007).

A relação entre valor, sentimento e consciência, segundo Ribeiro e Ribeiro (1993) e Chauí (s. d.), não ocorre de forma isolada. A consciência pode ou não contribuir para o desenvolvimento de determinados valores e sentimentos, bem como pode ser influenciado por valores e sentimentos já constituídos pelo indivíduo, e, nessa relação, ocorre o processo de influenciar e de ser influenciado.

Segundo Marx (1985), em determinadas situações da história, o sujeito se põe no objeto, e não se reconhece nele. A alienação está internalizada, não acontecendo a objetivação da consciência, e a condição ontológica de objetivação

³³ Essa carta foi apresentada por uma profissional da área de saúde, em uma formação realizada pelo Núcleo de Prevenção das Violências e Promoção da Saúde, Secretaria Municipal de Saúde (SMS), cuja temática era Violência. Essa formação foi de responsabilidade desta pesquisadora e de mais uma profissional (C.A.), ambas psicólogas do referido núcleo.

humana é negada na sociedade capitalista, pois a propriedade privada retira o objeto do sujeito, e, nesta forma de produção, está oculta a objetivação humana. Como diz Antunes (2001b),

a “alienação é a produção do capital realizada pelo trabalho”, ela deve ser entendida “como atividade, estando sempre em disputa. Em outras palavras, a alienação é a luta do capital para sobreviver, a luta do capital para subordinar o trabalho (...) é a luta incessante do capital pelo poder. A alienação não é um aspecto da luta de classes: ela é a luta do capital para existir” (idem: 148). O processo de alienação é, portanto pelo trabalho, e a desalienação é parte imprescindível desse processo, e “a incessante rebelião da atividade contra a passividade, do ser contra o sofrimento” (idem). É a expressão da revolta da atividade contra a sua condição estranhada (p. 132, grifo do autor).

Trata-se de uma realidade em que a distância em estabelecer relações nas quais o indivíduo se constitui como ser coletivo e individual, reeditando sua identidade, capaz de se transformar e transformar o meio.

A realidade atual tem retratado situações em que os valores e os padrões arraigados no presente não distanciam a atualidade do passado. Na contemporaneidade, segundo Antunes (2001b) e Bauman (1999), o desenvolvimento das tecnologias e as informações advindas dos mais diversos meios, seja pelos equipamentos de comunicação de massa, ou pelo meio virtual, têm influenciado o comportamento e as atitudes das pessoas, definindo a forma de agir em relação à diversidade, à aprendizagem e ao trabalho.

Existem particularidades históricas que interferem e, por vezes, definem características elementares da relação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, para compreender a constituição dos valores em uma sociedade, é necessário analisar o processo econômico de mercantilização das relações sociais em que têm prevalecido a lógica do mercado e o fetiche do consumo (LEAL, 2003).

O conceito de corpo dócil³⁴, cunhado por Foucault (2007), é utilizado como referencial para entendimento da relação entre a docilidade e a utilidade do corpo como mercadoria, na situação de ESCCA. Essa relação configura-se em um processo de disciplina em que os corpos são submissos e obedientes à solicitação de consumo do mundo global. Nas palavras do autor,

³⁴ Corpo dócil para Foucault (2007) é a utilização “do corpo como objeto e alvo de poder [...], corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser transformado e aperfeiçoado. É uma arte do corpo humano que visa a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (p. 117-119).

ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (p. 119, grifo do autor).

O século XVIII, segundo Foucault (2007), tinha um disciplinamento em relação ao corpo que buscava a habilidade com as técnicas, eficácia com o tempo, fazendo uma junção entre força e produto do trabalho, aumentando a sua utilidade econômica, relação estabelecida com o corpo do adolescente e da adolescente no mercado do sexo.

Foucault (2007) faz referência ao grande livro do homem-máquina, escrito no século XVIII, no qual havia paralelamente dois registros diversos: o anátomo-metafísico e o técnico-político. Como salienta o autor, o primeiro significava *submissão e utilização*, e o outro, *funcionamento e explicação: corpo útil, corpo inteligível*, “visando torná-lo útil e produtivo”, conforme apresenta Goellner (2008, p. 34). O homem-máquina sintetizava os elementos importantes de uma época em que tudo tinha que ser minuciosamente controlado, ter qualidade, e a busca pela perfeição e o ideal eram a tônica dada às relações sociais e institucionais. Esse processo de controlar e disciplinar firmou-se e se expandiu no século XIX.

Na atualidade, meninas são transformadas esteticamente e emocionalmente para atender ao desejo e à demanda de uma erotização do mercado global adulto (RIMOLI, 2005). Há também outras roupagens utilizadas nas diversas relações estabelecidas entre indivíduo e sociedade, em cujo centro se encontra a busca de poder, o *status* e a inserção no mundo globalizado. O controle sai da esfera local e passa a ser controlado pela esfera global, acontecendo o que a professora Rubi diz, ao referir-se aos motivos que levam uma adolescente a se envolver com a ESCCA: “muitas adolescentes se envolvem com a exploração sexual comercial por vários fatores, como a necessidade de satisfazer desejos consumistas”, que tem como aliados a tecnologia e o mundo virtual, que moldam e dita o comportamento do indivíduo, tornando esse objeto um ser dominado.

Então, apresentar o sexo feminino nesta discussão significa apontar algumas características importantes que se configuraram historicamente a respeito da mulher e que ressoam na atualidade, confirmando a docilidade e a utilidade (FOUCAULT, 2007) do corpo feminino. Assim, para Rago (1991), o lugar que o sexo

feminino, oriundo da família burguesa, ocupava no século XIX, era sempre uma posição de subordinação. A função principal de mulher era ser esposa e mãe. Na modernidade, associa-se a figura de consumidora, da mulher enfeitada, arrumada, que se cuida, refletindo “o ideal da ‘nova mulher’ - magra, agilizada, moderna. Contudo, redefine-se na modernidade: [...] no espaço urbano, a ‘burguesia’ define um estilo de futilidade, porque remete àquela preocupada apenas com a aparência, o enfeitar-se, o exibir através do corpo seu status privilegiado” (RAGO, 1991, p. 58, grifo do autor). Ao contextualizar historicamente os fatos, depara-se com uma imagem presente no imaginário até os dias atuais, como retrata a fala da professora.

Fortalecendo esse processo de discriminação, os homens cultos do século passado, tais como os juristas, os médicos, literatos, dentre outros, delinearam um caminho para a mulher (RIBEIRO; RIBEIRO, 1993), separando assim, a *rainha do lar* daquela que era a *mulher da vida* (RAGO, 1991). A primeira correspondia à mulher que compunha o espaço sagrado do lar. Nessa perspectiva, a segunda representava duas formas de análise: *prostituta vítima* que, por questões econômicas e falta de qualificação profissional, se prostituía, e a *mulher aranha*, que parte de uma análise psicologizante, condenada à anormalidade e à patologia, em uma *lógica negativa*. Como diz Rago (1991),

nessa “lógica do negativo”, valendo-me da expressão de Deleuze, a prostituição é focalizada tanto como resposta a uma situação de miséria econômica, quanto como transgressão a uma ordem moral acentuadamente rígida e castradora (p. 21, grifo do autor).

A relação estabelecida entre a sexualidade feminina e a família tinha função moral e espiritual no processo de formação do indivíduo social. Com base nas questões apresentadas por Ariés (1978), Goellner (2008), Rago (1991), Rizzini (1997), a família buscava resguardar a moral, os bons costumes, ainda mais nesse terreno desconhecido: o da sexualidade. Era necessário construir masculinamente a identidade da prostituta, estabelecendo formas de controle moral, e, se necessário, utilizar medidas profiláticas de regulação social, silenciando-a e estigmatizando-a, ainda mais que era construída com base em imagens e metáforas assustadoras, que procuravam resguardar o espaço sagrado do lar. A prostituição estabeleceu-se como profissão com a expansão do mercado capitalista, o qual apresentava grandes transformações econômicas, políticas e sociais.

Nessa época, a prostituição tinha uma relação tênue com a criminalidade, pois estava associada às *figuras qualificadas como indesejáveis*. Era necessário estabelecer normas e regulamentos morais que garantissem os bons costumes e a moralidade pública dos homens de bem e suas famílias, devolvendo às *mulheres honestas*³⁵ o seu espaço, fazendo reinar, assim, a tranquilidade e o exemplo da boa conduta nas ruas da cidade, naquele momento, tomadas pelas *mulheres públicas*³⁶. Essa realidade levou a acentuar “a preocupação com o controle das formas de entretenimento da população” (RAGO, 1991, p. 109).

Essa forma de lidar com a prostituição é de longa data reforçada pelo Estado. O delegado Cândido Motta, em 1896, apoiado pelo médico francês Parent-Duchâtelet, retratou claramente a forma machista, moralista e preconceituosa da época. Rago (1991) esclarece:

Para ambos, a prostituição tinha como função social banalizar os resíduos seminais masculinos, como os lixos e excrementos nos esgotos, sendo inevitável em qualquer aglomeração de homens. [...] As mulheres que se dispunham a desempenhar papel tão aviltante só poderiam ser comparadas aos receptáculos dos detritos sociais, pensavam eles.

Representando a sexualidade como força animal que ameaçava transbordar os limites estabelecidos pelas regras da civilização Cândido Motta, assim como os regulamentaristas em geral, justificava a necessidade de um espaço de alívio das tensões libidinais na geografia urbana. “Mal necessário”, a prostituição deveria ser tolerada, porém controlada e subjugada ao império da razão e da violência policial. Para tanto, o regulamento propunha uma série de normas de vigilância das áreas do prazer, tentando impedir a emergência de múltiplas condutas desviantes no submundo (p. 112, grifo do autor).

Ao mesmo tempo, existia discriminação às *mulheres públicas*, formalizada com o sistema regulamentarista, tanto no Brasil, como em alguns países europeus, a exemplo da França, Inglaterra, Itália e Portugal. Havia movimentos internacionais e nacionais, nos quais pessoas se posicionavam contra atitudes moralistas e segregadoras, cuja vontade era domesticar a sexualidade feminina. O regulamentarismo foi abolido definitivamente no Congresso Internacional de Bruxelas, de 1899, na segunda conferência, de 1902, anos depois, na Academia Nacional do Rio de Janeiro (RAGO, 1991).

³⁵ *Mulheres honestas* eram as mulheres de famílias respeitáveis, as rainhas do lar que viviam para a casa, os filhos e o marido o provedor (RAGO, 1991).

³⁶ *Mulheres públicas* referia-se a mulheres que se prostituam, no final do século XIX e início do século XX (RAGO, 1991).

O jurista Evaristo de Moraes, em 1921 (*apud* Rago, 1991) apontava que juridicamente,

a prostituição não poderia ser considerada crime e que as meretrizes, portanto, não poderiam ser vistas como “desclassificadas” ou “vagabundas”, pois sua ação era bilateral e não “unipessoal”.

Por isso mesmo, o regulamentarismo era injusto ao penalizar apenas uma das partes contratantes (p. 131, grifo do autor).

Nas primeiras décadas do século XX, fez-se uma reflexão a respeito da prostituição, segundo a qual a responsabilidade é da pessoa que contrata os serviços e não de quem a pratica.

Conforme as discussões a respeito do perfil da prostituta foram redimensionadas, apontando a doença e a carência econômica, a prostituição deixou de ser entendida como criminalidade, passando a ser assunto de médicos e não mais da polícia (RAGO, 1991).

As concepções biologizantes estabelecidas no século XIX reduzem a prostituta a verme, comparam-na a animais, excluem-na do campo da racionalidade masculina detentora do saber e normatizadora das relações sociais e de comportamento. O meretrício também se apresenta à margem do comportamento desejado pelos concidadãos e se estabelece no mesmo patamar da insanidade, tanto que a loucura e a prostituição eram reduzidas, justificadas por questões biológicas, e a prostituta era equiparada a um monstro. (RAGO, 1991).

Ao observar o significado para o homem do final do século XIX e início do século XX a respeito do universo da prostituição, faz-se necessário entender a sua importância para o processo de sociabilidade e de cultura na época trazendo-o para a atualidade. A prostituição constituía, assim, um espaço “de coesão social, forma simbólica e concreta de escapar ao isolamento da vida conjugal e do fechamento circular das teias que configuravam o âmbito da vida privada” (RAGO, 1991, p. 189), o qual tem ressonância na atualidade (CHAUÍ, s. d.).

Essa situação tem, nas entrelinhas, uma história construída ao longo dos séculos. Em primeiro momento, o sexo era tido como enaltecedor, e ser uma prostituta tinha uma ligação direta com o sagrado, uma associação com o poder. Com o patriarcado, o marido passou a ser o dono da esposa, dos filhos, e qualquer coisa que ameaçasse essa autoridade era considerada transgressão e, portanto, pecado (ROBERTS, 1998). A partir dos séculos XVIII e XIX, a relação com o sexo

passou a ser mais controlado e vigiado. Regular o sexo e o casamento, e legislar sobre eles tornaram-se necessários para garantir a procriação e, assim, obter uma reserva de mão de obra suficiente para manutenção do lucro e acumulação do capital (CAHUÍ, s. d.).

Na atualidade, a sexualidade está vinculada à repressão, sendo pensada com base na ruptura entre desejo e sujeito, e essa idéia é disseminada no processo de socialização. São apresentadas estruturas simbólicas revestidas de valores em que

as relações de violência sexual encontram suporte ideológico para justificar a existência das redes de exploração sexual de crianças e adolescentes. Mediada por razões de natureza social, interpessoal e comportamental, a tendência dessa concepção é de atribuir à criança e ao adolescente, especialmente do sexo feminino, a culpa pelo abuso e a exploração sexual cometida contra eles, e/ou a família.

A cultura tradicional estabelece valores e mantém tabus que delimitam a maneira de expressar a sexualidade de seu povo. Além disso, há fortes sentimentos mistos, preconceitos, concepções errôneas em relação a masturbação, virgindade, menstruação e outras [...] (LEAL, 2003, p. 10)

Tanto em séculos atrás como na atualidade, discursos institucionais divulgam que a sexualidade está pautada no espaço do privado. O sexo fora do estabelecido pela Igreja e pelo Estado, isto é, do casamento civil e sacramentado (CHAUÍ, s. d.) significa estigma, rejeição e discriminação pela sociedade, estando sua prática sujeito a retaliações no contexto social. Conforme essa lógica, a prostituição era tratada pela Igreja como transgressão sexual, e as pessoas nela envolvidas, estigmatizadas e escorraçadas da sociedade, evidenciando a relação existente entre sexualidade e repressão em uma sociedade que precisava normatizar espaços específicos para a sua transgressão (LEAL, 2003).

Assim, esse tipo de discurso tem sido construído e disseminado ao longo da história. Considerando as reflexões de Rago (1991), Chauí (s. d.) e Leal (2003), a desqualificação da identidade feminina deve-se aos papéis definidos e atribuídos pelo contexto social, o qual estabelece um processo de socialização da menos valia, compreendendo-os de forma discriminada e desigual. O ser feminino apresenta uma lógica de gênero, em que a cultura valoriza a erotização do corpo e a sedução, e a sexualidade é utilizada como instrumento de reconhecimento do eu, da identidade de mulher dócil e útil (FOUCAULT, 2007), para assim ser inserida no mundo global.

Apresentar tal aspecto no século XXI significa invocar elementos históricos que apontam o significado atual que se estabelece em relação à prostituição, pois atitudes e comportamentos diante desse fato revelam discriminação, preconceito e intolerância, sem haver consciência de que essas questões foram elaboradas pelos antepassados e repassadas a seus descendentes. A professora Platina, ao dialogar a respeito das meninas envolvidas com a ESCCA, enfatiza a importância da Igreja na formação de valores, como base para uma família estruturada e que, se a pessoa provém de um berço em que a religiosidade, e os valores estão presentes não se desvirtua pelo caminho mundano.

É necessário conhecer e entender os conteúdos simbólicos e concretos que permeavam a concepção dos professores e das professoras em relação à prostituição. Ainda mais que na atualidade “a prostituição é uma atividade sedutora para muitos adolescentes, pois representa a possibilidade de rendimentos que dificilmente conseguiriam de outro modo” (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p. 185), atendendo assim à demanda de consumo, enaltecida pelo mundo globalizado.

Discorrer a respeito da infância no Brasil, a partir do século XX, tendo como referência Rizzini (2000) e Jorge e Laurenti (1988 *apud* RIMOLI, 2005), significa apresentar elementos que possibilitem compreender como a sociedade brasileira foi construindo no seu imaginário a concepção e a legislação normativa a respeito da criança e do adolescente, como corpo dócil e útil (FOUCAULT, 2007) para o mercado global e consumidor.

Nesse momento, foram estabelecidos alguns instrumentos que colocavam a criança como objeto de preocupação e cuidados, o que colaborava de forma significativa para que o Estado assumisse e entendesse os direitos de crianças e adolescentes. Esse processo ampliou-se e se transformou, passando de uma doutrina em que criança e adolescente eram vistos como menores³⁷, o qual significava entendê-los como um feixe de carências biopsicossociais e que precisava ser domesticado para a sociabilidade, característica do início da colonização. Décadas depois, foi substituído pela doutrina da situação irregular³⁸, fora dos padrões de normalidade social definida pela sociedade do final do século XIX e início do século XX (RIZZINI, 2000).

³⁷ A Política Nacional do Bem-estar do Menor (PNBEM) normatizava o atendimento no país baseado no modelo médico com programas preventivos e terapêuticos. Como se considerava a sociedade perfeita, devia-se *recuperar* os *desviantes*. Conforme o Código de Menores de 1927 (RIZZINI, 2000).

³⁸ O Código de Menores de 1927 foi substituído pelo Código de Menores de 1979, baseado na doutrina da *situação irregular*. Estão em situação irregular todos os menores cuja família não consegue prover sua subsistência, educação, saúde, lazer, e etc. (RIZZINI, 2000).

Em 1924, a declaração de Genebra foi a primeira manifestação internacional³⁹ em defesa da infância (JORGE; LAURENTI, 1988 *apud* RIMOLI, 2005). Desde então, foram desencadeadas várias convenções internacionais, a fim de estabelecer pactuações para garantia de uma atenção à criança e ao adolescente como sujeitos e não como objetos (RIZZINI 1997; 2000).

No século XX, a legislação brasileira reconheceu a infância e a adolescência como prioridades, e a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 reza o seguinte:

É dever da família, da sociedade, e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (*apud* RIZZINI, 2000, p. 77).

Parágrafo 4. A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente (*apud* RIMOLI, 2005, p. 61).

Ressalta-se ainda, segundo Rizzini (2000), que o referido artigo foi baseado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, o que também desencadeou um processo que teve como resultado uma nova lei, a de nº 8069, de 13 de julho 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴⁰, na qual constam princípios dos direitos universais da pessoa humana.

Apesar do evidente avanço em relação à legislação no que se refere à criança e ao adolescente, a exemplo da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a aplicabilidade dessa legislação ainda está muito aquém da real necessidade social, seja pela precariedade das instituições jurídicas, seja pela burocracia estatal, situação que parece facilitar ou camuflar vícios institucionais, e,

³⁹ Outras foram: Declaração Universal dos Direitos da Criança – 1959; Convenção Americana dos Direitos Humanos - Pacto de San José 1969; Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes – 1984; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing – 1985; Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança – 1989; Regras das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade – 1990; Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil - Regras de Riad – 1990 (RIZZINI , 2000).

⁴⁰ A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) significa a anulação do Código de Menores, que por décadas, regulou e dirigiu de forma excludente e equivocada as vidas de crianças e adolescentes do Brasil, (RIZZINI, 2000).

como consequência levar a um agravamento da exploração, em virtude da impunidade. Nesse veio, há

instituições jurídicas apresentando contradições e falhas no seu sistema de repressão e responsabilização, em função do autoritarismo e da burocracia, sendo a mais grave a impunidade. Acrescenta-se à questão a aplicação da lei e imputação à coexistência de uma cultura da corrupção, impregnada no sistema burocrático das instituições, pela existência de profissionais ligados às redes de contravenção, favorecendo a impunidade dos crimes já citados anteriormente, da exploração sexual comercial de crianças e de adolescentes, entre outros (LEAL, 2003, p.7).

A discussão a respeito da ESCCA leva a considerar o contexto e o processo histórico em que os valores foram estabelecidos, pois a sociedade, ao expressar os valores a respeito da questão em voga, enfoca aspectos da história, da cultura, da sociedade e da economia. Essa questão é evidenciada por Foucault (1982), ao referir-se à carga que portam os perseguidos pelas leis, os desviantes da normalidade sexual e que “no decorrer do século eles carregaram sucessivamente o estigma da ‘loucura moral’, da ‘neurose genital’, da ‘aberração do sentido genital’, da ‘aberração do sentido genésico, da ‘degenerescência’ ou do ‘desequilíbrio psíquico’” (p. 41, grifo do autor).

A realidade da ESCCA é de conhecimento da sociedade, mas não, é colocada de forma visível para o debate público e institucional, permanecendo no espaço do privado da família ou no espaço privado do mercado. Os dados estatísticos e os de notificação de violações de direitos de crianças e adolescentes são esparsos e frágeis, da mesma forma que as denúncias pela família ou pela própria pessoa. Os motivos que levam a esse cenário geralmente são medo, vergonha ou coação, e também, o desencorajamento em razão do preconceito moralista das retaguardas institucionais diante da realidade (LEAL, 2003).

Os segmentos sociais (organizações governamentais, conselhos, centros de defesa, fóruns e movimentos de mulheres, crianças e adolescentes), em sua diversidade, vêm realizando o enfrentamento à ESCCA no Brasil, tendo como fundamentação as articulações e eventos internacionais⁴¹. Destaca-se que os fatos

⁴¹ Eventos internacionais como a *IV Conferência de Mulheres em Beijing (1995)*; a *Consulta das Américas Contra a ESCCA, Brasília/Brasil (1996)*, o *Congresso Mundial Contra a ESCCA, Estocolmo/Suécia (1996)*, e em *Yokohama/Japão (2001)*; bem como a *Convenção da Organizações das Nações Unidas (ONU) contra o Crime Organizado Transnacional, em Palermo, Itália (2000)* fortaleceram as articulações entre a sociedade civil de vários países do mundo com vistas a mobilizar fóruns globais em defesa de mulheres, crianças e adolescentes em situação de violência sexual

relacionados à violência sexual ganharam maior visibilidade em meados da década de 1990 (FALEIROS 2000).

No Brasil, o início desse enfrentamento deu-se com a mobilização desses segmentos na esfera pública em defesa da mulher, da criança e do adolescente em situação de ESCCA, por meio de denúncias feitas pelas Comissões Parlamentares de Inquéritos (CPIs) “do extermínio de meninos e meninas de rua, em 1991; da violência contra a mulher, em 1992; da CPI da prostituição infanto-juvenil, em 1993” (LEAL, 2003, p. 13). Esse desafio tem como objetivo a desconstrução da violência sexual e a reinvenção global, em que o cerne é a defesa de direitos daqueles que estão vulneráveis socialmente. (LEAL, 2003). Foram desencadeados vários estudos e pesquisas no Brasil: em Maceió-AL, Fortaleza-CE, Santos-SP, Salvador-BA, Campo Grande-MT, Aracaju-SE e Goiânia-GO, na década de 1990, a respeito da temática.

Nesse contexto, o governo federal lançou a *Campanha Nacional Pelo Fim da Violência e Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes*, em parceria com organizações nacionais⁴² de grande relevância para o país, que teve como desdobramento, em 2000, a elaboração do *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil* (SANTOS, 2002). Na instância federal, foi implantado o Disque Denúncia, número 100⁴³, um serviço de âmbito nacional que visa atender às denúncias de violência contra crianças e adolescentes, tendo como objetivo interromper a ação violenta, o que significativamente se configura como uma forma de proteção à infância e à juventude do país (ANDI, 2007). Essas ações marcam de forma significativa o posicionamento do Estado em relação ao enfrentamento ao fenômeno da violência sexual, tanto na exploração como no abuso sexual.

(LEAL, 2003, p. 13). Ainda, a realização do II Congresso Mundial de Combate à ESCCA, no ano de 2001, no Japão em 2008, o II e o III Congresso Mundial de Combate à ESCCA na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, em 2008, marcaram o compromisso e a preocupação mundial com a referida temática (ANDI, 2007).

⁴² Trata-se de instituições tais como Central Única dos Trabalhadores, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Visão Mundial, Casa Renascer, de Natal/RN, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Instituto de Estudos Sócio-econômicos (Inesc) e o Fórum Nacional de Defesa dos Direitos de Crianças e de Adolescentes (Fórum DCA) (SANTOS, 2002).

⁴³ Pelo número 100, foram encaminhadas aos Ministérios Públicos Estaduais 36.000 denúncias de violência contra crianças e adolescentes, no período de maio de 2003 a junho de 2007. Em 2005, um estudo realizado pelo Violes e pelo Fundo das Nações para a Infância Unidas (Unicef), identificou 937 municípios brasileiros em que a ESCCA está presente, e desses, 127 casos (13,6%) estão localizados no Centro-Oeste. Esses dados compõem a *Matriz Intersetorial de Enfrentamento da ESCCA* da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (ANDI, 2007).

3.3 Goiás: enfrentamentos em relação à ESCCA

Este trabalho dá especial atenção ao estado de Goiás, com o foco em Goiânia, uma vez que, nessa localidade, a realização da dissertação se concretiza. Assim, serão retratadas de forma sucinta, algumas características do estado e sua capital para que, somando-se aos conteúdos já apresentados possibilitem compreender o *habitus*⁴⁴ da referida localidade em relação à ESCCA.

Goiás apresenta denúncias específicas em relação à ESCCA que, segundo Santos (2007), ainda não foram discutidas pela literatura, tais como: a conexão com o turismo de negócios, pesca e esportes, a incidência de eventos com prostituição, e a participação de Goiás na rota internacional do tráfico de seres humanos para fins de exploração sexual. É importante apontar tais características para que se tenha noção do perfil cultural, social e econômico do estado que se localiza no centro do Brasil, cuja paisagem de cerrado delinea o seu cenário ecológico.

Santos (2007) considera ainda que restringir essa discussão ao estado exige cuidados, em razão de seu conservadorismo agrário. Já na capital do estado, Goiânia, que foi criada para integrar o estado à modernidade do país, o conservadorismo parece mais tênue. Segundo o autor, a prostituição, nesse contexto,

é um daqueles fenômenos que confirma a ambiguidade da moral dos conservadores: ela tem, a uma só vez, existência na prática social e equidistância na retórica desses setores. Se a prostituição das pessoas adultas já é, em si, um dos tópicos silenciados pela moralidade tradicional, a prostituição infanto-juvenil, atualmente, traz outras implicações para além da ética e da moral, já que sua exploração comercial é considerada criminosa (p. 21).

A pesquisa intitulada *Tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial* (PESTRAF, 2002) constatou que, no tráfico para fins sexuais no Brasil, predominam mulheres e adolescentes afrodescendentes, cuja idade varia entre 15 e 25 anos. No total das 110 (45,64%) rotas que fazem o percurso intermunicipal e interestadual, o número de adolescentes é expressivo em relação ao de crianças e ao de mulheres adultas. De acordo com a mídia, das 98

⁴⁴ O conceito de *habitus* foi desenvolvida por P. Bourdieu: “habitus é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é também continuidade social, e como tal pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (*apud* SACRISTAN, 1999, p. 82).

peças traficadas para fins sexuais e cuja idade foi noticiada, 52 (53,0%) são mulheres e 46 (47,0%) adolescentes. Foi possível apenas identificar a idade de 30,4% das 171 mulheres traficadas e de 95,8% das 48 adolescentes. Na pesquisa, evidenciou-se ainda que os estados do Ceará e de Goiás ocupam os primeiros lugares no *ranking* de *exportação*⁴⁵ de pessoas para mercado sexual internacional, sobretudo, a Europa. Goiás ocupa o segundo lugar em relação ao número de prostíbulos com crianças e adolescentes, instalados nas rodovias federais, em especial, na BR-153 (SANTOS; ARAÚJO, 2009).

Segundo Faleiros (1997), a contemporaneidade mantém preconceitos e uma falsa permissividade sexual que, muitas vezes, em vez de proteger os adolescentes e as adolescentes, desencadeiam diversificadas formas de abandono e exploração, expondo-os ainda mais à violência. Ocorre, também, o aumento da mendicância, do subemprego, das péssimas condições de vida da maioria da população, situações que geram relações conflitantes, muitas vezes, marcadas pela violência intrafamiliar. Para o autor, o empobrecimento da população, ou seja, as condições estruturais aumentam o risco de exploração e de abuso sexual de crianças e adolescentes.

Essa realidade foi constatada, no município de Goiânia, por Santos (2002), que descreve as principais características da exploração sexual comercial de adolescentes da Região Metropolitana de Goiânia, com base no estudo dos depoimentos obtidos pela Comissão de Inquérito de Goiânia (CEI/1999), segundo os quais a prostituição é uma saída encontrada para garantir a sobrevivência de adolescentes e suas famílias. Na realidade familiar, as relações sociais e afetivas são mais frágeis, crianças e adolescentes ficam mais vulneráveis e a violência sexual acontece mais com as adolescentes do que com os adolescentes, confirmando assim elementos apontados por Faleiros (1997).

Com base no *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil* e da realidade constatada no estado e na capital, desenvolveram-se várias ações de enfrentamento à ESCCA. Em 1995, entidades governamentais e não governamentais de promoção, de defesa e de atendimento a crianças e adolescentes organizaram o *Fórum Goiano pelo Fim da Violência, Exploração e*

⁴⁵ Considerando que a pessoa nesse processo de exploração é tida como objeto, o termo *exportação* reflete de forma clara a relação com do indivíduo, tratado como mercadoria de venda, de troca e de uso.

*Abuso Sexual Infanto-Juvenil*⁴⁶. Como resultado das recomendações desse fórum, em 2001, foi implantada a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, uma conquista ímpar, pois a investigação no que concerne aos crimes, especialmente os de violência, cometidos contra a infância e a juventude, dentre eles a exploração sexual comercial, se torna um fato real (SANTOS, 2002). Nesse cenário de lutas e conquistas, foi implantada, em 2000, a Rede de Atenção a Crianças, Adolescentes e Mulheres em Situação de Violência⁴⁷, cujo espaço possibilita a denúncia, articula serviços e aumenta a busca de atendimento às pessoas em situação de violência em Goiânia (SILVA, 2007). Ocorreram várias pesquisas⁴⁸ realizadas em Goiânia que fortaleceram o enfrentamento da violência e a proteção da infância e da adolescência no município.

A Rede de Atenção a Crianças, Adolescentes e Mulheres em Situação de Violência do Município de Goiânia “tem se tornado uma das estratégias mais relevantes e desafiadoras para dar fim a esse problema, que nos últimos anos vem se mostrando tão complexo” (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p. 124). Nesse conjunto de ações, em 2004, aconteceu a implantação do *Projeto Invertendo a Rota: Ações de Enfrentamento da Exploração Sexual Infanto-Juvenil em Goiás (Proinvert)*⁴⁹, que se caracteriza como um projeto de pesquisa-ação, com o objetivo de desenvolver metodologias de trabalho para o enfrentamento da ESCCA. Desde 2004, a Secretária Municipal de Saúde de Goiânia, “realiza a notificação de violências⁵⁰ contra crianças e adolescentes e mulheres em toda a sua rede de saúde” (SILVA, 2007, p. 65).

⁴⁶ Desde 1997, o Fórum Goiano pelo Fim da Violência, Exploração e Abuso Sexual Infanto-Juvenil é coordenado pelo Movimento de Meninos e Meninas de Rua do Estado de Goiás.

⁴⁷ Essa rede constitui-se em uma articulação das instituições governamentais (Secretaria Municipal de Saúde-SMS, Educação-SME, Assistência Social-SEMAS, Hospital das Clínicas-HC-UFG, Hospital Materno Infantil-HMI-SES, Assessoria para Assuntos da Mulher, Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial-SEMIRA, Ministério Público do Estado de Goiás-MP, Secretaria de Cidadania do Estado de Goiás, Hospital de Urgência de Goiânia-Hugo, dentre outras) e não governamentais (Aldeia Juvenil/Cepaj-IDF-UCG, Sociedade Goiana de Psicodrama/Sogep, Centro Atendimento e Estudos em Psicodrama-Caep, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua de Goiás/MNMMR-GO, dentre outras) para realização do atendimento à clientela citada, no município de Goiânia.

⁴⁸ As pesquisas são: *A fenomenologia do humano em crianças abusadas sexualmente através do psicodiagnóstico de Rorschach* (RESENDE, 1997); *Mapeamento de crianças e adolescentes em Goiânia* (SENA, 1996); *Exploração sexual de crianças e adolescentes na região metropolitana de Goiânia – 1992 – 96* (SOUZA; NETO, 1997).

⁴⁹ Trata-se de um projeto do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (Cepaj), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (Proex), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), financiado com recursos da Petrobras.

⁵⁰ A criação dessa ficha de notificação significa para os profissionais que atuam nos serviços e que atendem a pessoas em situação de violência, um avanço, uma vez que a ficha de notificação é fundamental para a qualificação dos encaminhamentos e o acompanhamento dos referidos casos (SILVA, 2007).

Nesse processo de enfrentamento da violência contra crianças, adolescentes e mulheres em âmbito nacional, o Ministério da Saúde (MS) iniciou, em 2005, o processo de implantação da ficha de notificação nacional⁵¹. Em 2006, Goiânia substituiu a sua ficha de notificação local pela Ficha de Notificação/Investigação de Violência Doméstica, Sexual e/ ou Outras Violências normatizada pelo MS (SILVA, 2007), cujos dados se caracterizam como um instrumento fundamental para subsidiar a implantação e a implementação de ações que fortalecem o processo de intervenção desse cenário complexo em que está situada a violência.

Para alguns autores, a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes foi evidenciada, com base em aspectos socioeconômicos é multicausal, como descreve Faleiros (2000) e Leal (2002; 2003). Também apresenta questões de cunho histórico-estruturais, trazendo à tona a mentalidade machista, sexista e pseudo-cristã (RIMOLI, 2005).

Rimoli (2005) aponta aspectos que confirmam a complexidade que a temática da ESCCA representa. São eles: consumo, estímulo à genitalidade, poder diferenciado nos gêneros, exclusão, mídia, imediatismo, cultura e moral vigentes, venda do corpo, falta de perspectiva, impunidade, individualismo e machismo. Nessa perspectiva, não se pode deixar de considerar que

os adolescentes estão sim, em uma situação de vulnerabilidade. Afinal, a prostituição gera impactos de ordem física, psicológica e social, mas também se apresenta como mais um dentre os vários caminhos a ser seguidos em busca de autonomia e de acesso a bens de consumo (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p. 185).

As causas têm sido pesquisadas, e as denúncias têm sido feitas, mas faz-se necessário estudar também questões relacionadas a valores, em especial, os que os professores e as professoras expressam ao lidarem com as adolescentes envolvidas com essa questão, tendo em vista que são mediadores, segundo Vygotsky (1994), do processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança e do adolescente.

A sociedade capitalista e globalizada apresenta uma lógica que não entende o adolescente e a adolescente como sujeito e lhe nega a sexualidade como

⁵¹ Essa ficha “criada pelo Ministério da Saúde, em 2006, com base em pactuações internas e externas, constitui um dos instrumentos de notificação da Vigilância de violências (Viva)” (SILVA, 2007, p. 73).

direito (LEAL, 2003). Como diz Chauí (s. d.), *nós* estabelecidos pela sociedade que nega o desejo e o prazer sexual como algo saudável e normal ao desenvolvimento humano. A sociedade reage de forma contraditória, visto que há existência do fenômeno, mas ela o condena e o omite, pautada em uma concepção historicamente repressora, moralista e vitimizadora (LEAL, 2003).

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO DOCENTE: TRABALHO, VALORES E CONTEMPORANEIDADE

O capítulo anterior apresentou os conceitos de violência, violência sexual, abuso sexuais e de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESCCA), a relação da sociedade moderna com a prostituição e a relação entre a docilidade e a utilidade do corpo (FOUCAULT, 2007) como mercadoria na referida situação. Também foram enfocados alguns avanços, em especial os desencadeados pela sociedade brasileira a partir das duas últimas décadas do século XX, em relação à infância e à juventude. Nesse processo, foram desenvolvidas ações para o enfrentamento da ESCCA, com base na compreensão de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e estão em processo de desenvolvimento, tendo como perspectiva a reflexão a respeito dos valores que os professores e as professoras expressam ao lidar com as adolescentes envolvidas com essa questão.

O presente capítulo apresenta um breve histórico da formação docente, por considerar que a concepção em que ela foi pensada e praticada longo da história influencia a atuação do professor e da professora na atualidade.

Além do mais, é importante trazer para discussão o trabalho no processo de formação do professor e da professora, uma vez que, por meio do trabalho, o homem modifica a natureza e se automodifica, ou melhor, pode humanizar-se. Pretende-se salientar a *práxis* docente no processo de socialização do indivíduo, e também refletir a respeito da formação docente para a atuação do professor e da professora, sujeitos primordiais no processo de socialização de crianças e adolescentes, e que estão diante de uma realidade complexa e desafiadora que lhes solicita uma atitude crítica e reflexiva para atuação no contexto vivenciado.

4.1 Formação docente: um breve histórico

Para pensar a formação docente, faz-se necessário contextualizar historicamente o caminho em que foi constituída, uma vez que se trata de um processo histórico e social.

Ao considerar a história da formação de professores e de professoras, constata-se que o seu desenvolvimento deu-se de forma subsidiária e não especializada. Eram modelos escolares pensados com base em concepções religiosas, sob a tutela da Igreja, tanto que o primeiro local de ensino destinado à formação de professores e professoras foi instituído por São João Batista de La Salle, em 1648, em Reims, denominado *Seminário dos Mestres* (SAVIANI, 2005). Nesse processo, os jesuítas e os oratorianos, no século XVII e XVIII, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Ressalte-se, ainda, que as crenças e atitudes morais e religiosas influenciaram de forma significativa os saberes docentes no conjunto de suas normas e valores. Nóvoa (1995) expõe:

A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente (p.16).

O século XVIII marcou de forma significativa a história da educação, momento em que o Estado definiu as regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores e das professoras. O Estado estabelecia, conforme Nóvoa (1995, p. 17), a licença ou autorização, “a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitação, idade, comportamento moral, etc.)”. Esse processo possibilitou a definição de competências técnicas, serviu para o recrutamento dos docentes e ainda delineou a carreira do professor e da professora.

Para Nóvoa (1995), a história da educação e da profissão docente na segunda metade do século XVIII configurou-se como um momento ímpar para o movimento de secularização e de estatização do ensino. Ocorreu substituição do

corpo de docentes religiosos, os quais estavam submetidos à tutela da Igreja, por professores laicos, sob o controle do Estado.

No entanto, Nóvoa (1995) salienta que essa mudança não alterou de forma significativa as motivações, as normas, os valores originais da profissão docente, pois o modelo do professor continuava próximo do modelo religioso. Saviani (2005) e Nóvoa (1995) demonstram com notoriedade que a profissão docente foi muito influenciada pela Igreja, mas assinalam que já eram incluídos outros indivíduos que se dedicavam ao ensino e que, no “século XVIII, havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal” (Nóvoa, 1995, p. 16).

Em 1795, foi instalada em Paris a primeira instituição denominada Escola Normal, momento em que se introduziu distinção entre Escola Normal Superior, para formação de professores de nível secundário, e Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do nível primário (SAVIANI, 2005).

Com a conquista do norte da Itália, em 1802, Napoleão instituiu a Escola Normal de Pisa, nos moldes da Escola Normal francesa. Essa escola também se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas se transformou em uma instituição de altos estudos. No decorrer do século XIX, vários países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos da América (EUA) também instalaram suas escolas para formação de professores. Apesar de ser uma idéia antiga, uma vez que a necessidade de formação docente já era apontada no século XVII por Comenius, somente no século XIX as instituições de formação concretizaram-se (SAVIANI, 2005). Essas instituições ocuparam

lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1995, p. 18).

A escola, segundo Nóvoa (1995), se estabeleceu como instrumento de estratificação social, e os professores e as professoras personificam a esperança de mudança e ascensão social das diferentes camadas sociais, sendo, portanto, agentes culturais e agentes políticos. Nessa perspectiva, no século XIX, a escola

fortaleceu-se, sendo definida como sinônimo de superioridade, em cujo contexto os professores faziam reivindicações com base no caráter especializado da sua ação educativa e por realizarem um trabalho de alta relevância social. Esses argumentos que retratam o seu *status* caracterizam o fortalecimento do “desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, que estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa” (p. 18).

No final do século XIX e início do século XX, a identidade do professor foi se configurando, de maneira ambígua, “já que não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimento, não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades, etc.” (NÓVOA, 1995, p. 18), e além disso, acrescentou-se a feminização do professorado. A escola foi considerada um lugar primordial “de atuação de mulheres, [uma vez que], a atividade escolar [foi] marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 2010, p. 88).

Assim, a mulher passou a ser elemento importante na docência, não pela valorização de gênero, mas sim pela questão cultural que associa a figura feminina ao sagrado e à doação, e ser professora significava uma atividade missionária e materna. A profissão docente era algo de baixa aspiração, portanto, podia ser desenvolvida por pessoas sensatas e bondosas que não vislumbrassem grandes ganhos, contentando-se com salários irrisórios, com um universo de trabalho sem luxos. Essa configuração docente estabeleceu-se ao longo do século XX (GUIMARÃES, 2004).

No Brasil, no final do século XX, mais especificamente em 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamentou a questão da formação inicial do professor, a qual busca superar os problemas encontrados e apontados nas pesquisas acadêmicas e nos problemas decorrentes do dia a dia da sala de aula, como também “regularizar e finalizar uma etapa de proposição para a reforma educacional no campo da formação de professores” (GHEDIN; ALEMEIDA; LEITE, 2008, p. 39). Vale ressaltar que todo esse processo ocorrido no âmbito do Estado se deu por intermédio do Conselho Nacional de Educação, e que essas novas regulamentações foram apresentadas como

possibilidades para melhor responderem à questão da formação inicial do professor, conforme os autores citados.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases/1996 encontrar-se em plena vigência, ainda existem inúmeras contradições que reforçam a desvalorização do profissional da educação. Em relação à formação docente, há dois projetos de sociedade e de formação de professores e de professoras que evidenciam a luta pelo poder no cenário das políticas educacionais. Um deles tem sua origem na concepção histórico-social, e a sua proposta de formação tem o conhecimento como centro, e a qualidade social da educação, como o seu paradigma. No outro, a economia de mercado define o caminho a ser trilhado no processo de formação, pautado na ideologia neoliberal, em que se delimitam as diferenças entre *privilegiados e desafortunados* (BRZEZINSKI, 2008).

O Estado conserva essa dualidade nas escolas de formação, que, no dizer de Brzezinski (2008), dividem-se em escolas que formam docentes para ricos e escolas de formação docente para pobres. As escolas de formação de professores e de professoras para pobres focam o ensino, e a pesquisa é considerada desnecessária⁵².

Entende-se que é necessário, portanto, priorizar e aprofundar a discussão a respeito da formação docente, uma vez que ela é elemento-chave no processo de redimensionamento da qualidade do ensino, tendo como perspectiva a superação do modelo da racionalidade técnica valendo-se de uma base reflexiva tanto na formação como na atuação desse docente (BRZEZINSKI, 2008). Assim, a formação docente precisa ser entendida como

um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. [Trata-se, portanto, de] uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso é práxis (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141-1142).

Essa compreensão é fundamental, uma vez que a preparação dos professores e professoras para lidarem com as demandas do dia a dia de sua prática tem sido incipiente. A integração dos conteúdos a serem trabalhados pelas

⁵² Essa realidade é comprovada por “dados segundo os quais cerca de 80% dos cursos de formação de professores concentra-se em instituições de ensino superior particulares noturnas, cujo perfil acadêmico distancia-se da pesquisa e contempla o ensino”, segundo Brzezinski (2008, p.1151).

diferentes disciplinas não se efetiva, e também não se leva em consideração a realidade do seu contexto escolar, como apontam Guimarães (2004), Ghedin, Almeida e Leite (2008). No plano da gestão escolar, prevalece a burocracia, baseando-se em uma concepção técnica que tem como objetivo responder às necessidades e demandas de mercado de uma sociedade capitalista e globalizada, cujo foco são lucro e a mais valia (ANTUNES, 2001b). Nesse processo, a qualidade social (BRZEZINSKI, 2008) torna-se desnecessária.

Diante desse cenário em que se encontra a formação docente, salienta-se ainda que

é preciso assumir que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura padece de fundamentação teórica melhor trabalhada, de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas, de forma a permitir a constituição de saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento entre a formação inicial e o cotidiano escolar (GHEDIN; ALEMEIDA; LEITE, 2008, p. 37).

Na vida diária dos professores e das professoras, a realidade escolar tem solicitado saberes que vão além do conhecimento do conteúdo a ser dado, exigindo do corpo docente relações e atribuições novas. Assim, não lhe cabe apenas ensinar os alunos a ler, a escrever e a contar, cabe-lhe também ensinar os alunos “a respeitar e a tolerar as diferenças, a coexistir, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz” (PERRENOUD, 1993, p.140).

Dessa forma, demanda-se dos professores e das professoras preparo para compreender a importância e o desafio que constituem o processo de ensino-aprendizagem, o qual postula princípios éticos para a sua atuação. Nessa perspectiva o processo formativo dos professores e das professoras torna-se elemento fundamental para “contribuir com a construção dos saberes necessários ao exercício da docência”. (GHEDIN; ALEMEIDA; LEITE, 2008, p. 25). Essa necessidade é reforçada com a fala da professora Granada, ao referir-se à falta de preparo para abordar, com seus alunos, temas como sexualidade e ESCCA. Ela afirma que não aborda esses temas, “pois não me sinto preparada o suficiente para fazê-lo”.

Autores como Contreras (2002), Pimenta (2002), e Libâneo (2002) reafirmam que os cursos de formação de professores e de professoras precisam proporcionar aos docentes a superação do modelo tecnicista e burocrático estabelecido pela sociedade capitalista. Os docentes e as docentes devem valer-se

de bases reflexivas tanto na sua formação como em sua atuação, e a sociedade também deve garantir a regulação e a valorização socioeconômica do magistério, tendo como “princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141-1159).

Nessa perspectiva, o docente e a docente precisam ter algumas qualidades e cuidados, tais como:

Ser capaz de desenvolver um trabalho docente de qualidade numa escola para todos;
Ser um profissional com capacidade de inovação, de criação, de participação nos processos de tomada de decisões e de produção de conhecimentos e não um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados;
Ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha garantido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores...) [...] (GHEDIN, ALEMEIDA; LEITE, 2008, p. 28).

De posse dessas qualidades e cuidados, o docente e a docente estão aptos a atuarem na sociedade globalizada e capitalista com base em princípios democráticos e transformadores, tendo como meta uma escola pública de melhor qualidade.

4.2 Formação docente e relação com o trabalho

Compreende-se que o trabalho é um elemento central na constituição do ser social. No processo de formação docente, a temática de valorização e importância do trabalho docente é fundamental para que o professorado perceba o significado do seu papel no processo de socialização do indivíduo. Por meio do trabalho, o homem modifica a natureza e se automodifica, humanizando-se. No entanto, a natureza do trabalho na sociedade capitalista transforma o próprio trabalho em mercadoria, impedindo a realização do trabalho como *práxis*, com a dicotomia entre a teoria e a ação. Segundo Pinheiro (2007), a *práxis* nas sociedades de classes tornou-se um fenômeno marginal, embora o ser humano tenha sempre procurado desenvolver ativamente suas potencialidades intelectuais e manuais, manifestando, por meio da sua produção, o projeto que o motivou a trabalhar.

Todavia, na lógica capitalista, prevalece a dependência do trabalhador daqueles que controlam os meios de produção, pois, assim que passam a trabalhar

para os outros, de alguma maneira os homens adquirem uma forma social (MARX, 1985).

A *práxis* é elemento fundamental na busca pela verdade, e essa verdade não é absoluta nem imutável, o que viabiliza pensar uma *práxis* que possibilite ao sujeito a apropriação do processo ensino-aprendizagem, dos conhecimentos e habilidades de forma crítica, situando-se no tempo e no espaço, considerando a história da sociedade e a sua própria história, tomando-se significativamente agente de mudança da sua realidade social.

Considerar o caminho da *práxis* constitui elemento fundamental na busca pela verdade, significa, segundo Marx e Engels (1991), que não existem verdades absolutas e imutáveis. O ser humano vive em meio a contradições que precisam ser entendidas, com base em categorias que compreendam os nexos constitutivos da realidade, uma vez que a realidade é dotada de historicidade, portanto, mutável e transitória.

Nessa perspectiva, deve-se entender que o trabalho esteve sempre mediado por condições históricas. Assim, elementos fundamentais do momento histórico específico vivido pelo sujeito refletem-se no processo em que as relações de trabalho acontecem.

A compreensão de categorias como *práxis* e trabalho no processo da atuação docente significa valorizar a compreensão e o entendimento da realidade vivida pelo profissional e pela profissional da educação, e também reconhecer as influências que ele e ela sofrem das relações sociais, e de produção estabelecida pela sociedade moderna. Realizar reflexões contextualizadas historicamente e de forma crítica a respeito da realidade e da prática vivenciadas pelo professor e pela professora significa ainda assumir compromisso com a própria realidade e com a vida concreta dessas pessoas.

A relação de produção em sua totalidade interfere na construção das idéias e forma as relações sociais e a sociedade. As relações de trabalho são partes integrantes das relações sociais, portanto influenciam e determinam a forma em que essas relações se expressam. Assim, é importante considerar que o processo de socialização apresenta em seu cerne o modo de produção capitalista com suas contradições e tendências (MARX; ENGELS, 1991).

Nessa perspectiva, o docente e a docente, ao compreenderem a realidade com base na *práxis*, na materialidade do fenômeno, e não apenas das idéias, podem considerar que

não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (...) Esta maneira de considerar as coisas não é desprovida de pressupostos. Parte de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantástico, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis (MARX; ENGELS, 1991, p. 37-38).

A compreensão do significado do trabalho nas relações de produção permite entender a forma de produzir a vida determinada pelo capitalismo.

A práxis do indivíduo, ou seja, o agir do homem inserido de valores, valorações e visão de mundo, é construída com base nas relações que ele estabelece com a sociedade. Nesse contexto, inserem-se as instituições, dentre elas, a própria escola. A formação docente pode possibilitar ao professor e a professora elaborarem e redimensionarem novos e velhos significados, oferecendo outros referenciais a respeito dos significados pessoais e sociais.

A formação e a profissionalização docente são aspectos que se unem e que se sobrepõem, interferindo na escolha, na maneira de lidar, e na atenção que se dá ao local de trabalho e à satisfação em ser professor e professora, até intervindo na probabilidade de crescimento e de desenvolvimento da profissão docente (NÓVOA, 1992).

Assim, compreender que formação e profissionalização docentes são indissociáveis torna possível ao docente e a docente refletirem e entenderem a sua atuação como uma *práxis* transformadora. Portanto, o desenvolvimento de uma visão crítica e transformadora da atuação docente possibilita a esse trabalhador e a essa trabalhadora alcançarem suas intenções e se confrontarem-se com o que a sociedade moderna tem estabelecido nas relações entre pessoas e instituições. Nessa relação, o trabalho significa a expressão objetiva da natureza do homem e, ao mesmo tempo, conforma essa própria natureza levando a entender que, no processo de trabalho, o homem se constrói e se constitui como ser coletivo e individual.

Assim, a formação docente compreendida como indissociável da profissionalização e da prática (SACRISTÁN, 1995) é elemento fundamental no processo de socialização, uma vez que na relação do indivíduo com a sua *práxis*, torna-se possível compreendê-lo como ser social. Nessa relação ele encontra as possibilidades para desenvolver suas capacidades, amadurecer e, ainda, as transformações e a liberdade concretizam-se.

4.3 Formação docente: valores e contemporaneidade

Sabemos que não existe caminho único, mas sim pluralidade de caminhos, que não se separam, mas que podem formar uma rede na qual nos envolvemos, que nossas perplexidades não encontram respostas que são certas, mas que estamos movidos pela busca, orientados pelo sonho de sermos e de ajudarmos as novas gerações a serem mais íntegros, mais críticos, mais criativos, mais sensíveis, mais solidários.

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Pensar que a formação docente tem como referencial a realidade, o cotidiano da escola e o trabalho, significa trazer à tona temas que envolvam o dia a dia da relação professor, professora, aluno e aluna, tais como gênero, sexualidade, autoridade, alienação, violência, conflitos familiares, ESCCA, dificuldades nas relações sociais e escolares.

Nessa relação, está presente um constante lidar dos professores e das professoras com as demandas e os conteúdos dos mais variados e complexos vivenciados nesse cotidiano, os quais os instigam o tempo todo, chamando a sua atenção para o seu enfrentamento. Não se podem deixar passar despercebidos tais fatos, que, com certeza estão impregnados de valores. Por isso, entender essa realidade complexa presente no cotidiano da escola permite compreender melhor o motivo porque, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores e as professoras experimentam uma vivência profundamente legítima ao mesmo tempo que se sentem desvalorizados.

Os docentes estão o tempo todo diante de problemas complexos em que as regras preestabelecidas nem sempre dão conta de resolvê-los. É interessante considerar a opinião de Perrenoud (1993) sobre o tema profissionalização no ensino, que apresenta uma dupla qualificação, acadêmica e pedagógica, interferindo significativamente na aprendizagem do aluno e na prática docente.

Com fundamento nos estudos de Brzezinski (2008), Contreras (2002), Pimenta (2002), e Libâneo (2002), entende-se que os professores e as professoras no ambiente da escola deparam-se com problemas do mundo real que lhes solicitam uma capacidade que transcende a racionalidade técnica. Assim, não basta ter um conhecimento disciplinar e pedagógico apenas, pois os problemas não são apresentados de forma a exigir uma solução técnica.

Os problemas apresentam-se de formas diversas e inesperadas, solicitando desses profissionais atitudes que redefinam e reconduzam suas atitudes ao lidarem com a realidade complexa, e que, por vezes, se configura como situações de conflitos de valores (GHEDIN; ALEMEIDA; LEITE, 2008). Conseguir lidar com essas demandas é fundamental, uma vez que as práticas docentes em sala de aula têm consequências importantes na vida do aluno e da aluna, pois o professor e a professora são, ao mesmo tempo sujeitos, representantes da instituição escolar e adultos encarregados de transmitirem o patrimônio humano (CHARLOT, 2005). Por isso, pensar no processo de formação inicial e continuada de professores e de professoras é importante para superar o que Sacristán (1995) denuncia como ausência de apoio do conhecimento à prática, que leva professores e professoras a atuarem de acordo com convicções e mecanismos adquiridos na sua cultura de origem, pela socialização.

Além dos conteúdos das disciplinas e dos conteúdos pedagógicos, é necessário proporcionar, nos espaços de formação, conteúdos teóricos e práticos que preparem os professores e as professoras para lidarem com valores, uma vez “que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas *fabrica* sujeitos, produz identidades éticas, de gênero, de classes” (LOURO, 2010, p. 85). Assim, a relação entre valores e prática não pode ser desconsiderada no processo de formação, uma vez que o docente e a docente são referências para o sujeito que está em formação e as suas atitudes, comportamentos, expressam os valores que o professor e a professora têm acerca da sexualidade, de diversidade cultural, de gênero, dentre outros.

Compreender o processo da formação docente solicita uma compreensão crítica do sistema educacional, com clareza da abordagem que é dada aos antecedentes disciplinares, aos papéis organizacionais, às histórias passadas e aos interesses e perspectivas econômicas e políticas (BRZEZINSKI, 2008). A compreensão e o significado desses elementos pelo professor e pela professora definirão a condução a ser dada no enfrentamento dos problemas no dia a dia de sua prática. Assim,

a formação deve abrir os olhos, dar contextos conceptuais a propósitos dos fenômenos centrais numa sala de aula, sejam eles individuais ou coletivos, cognitivos, afectivos de relacionais. Como modelo de funcionamento profissional qualificado, orientado para a resolução de problemas e para a procura de estratégias para atingir os objetivos, o processo clínico deveria ser privilegiado desde o início

da formação inicial, o que pressupõe uma alternância de estágios (diversificados, preparados, acompanhados) e de módulos teóricos extremamente interativos (BÉLAIR *apud* PERRENOUD, 1993, p. 149).

Considerando tais aspectos no processo de formação docente, o futuro professor e professora podem ser estimulados a observarem, a questionarem, a criarem, a serem espontâneos, tendo uma relação adequada com outras práticas, para que possam desenvolver o saber necessário para o desenvolvimento pessoal e autodomínio. Assim ele e ela podem adquirir a experiência que subsidia as atitudes e hábitos para resolver problemas em situações imprevistas em ambientes distintos, uma vez que a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais (SACRISTÁN, 1995, p.71).

Os elementos que compõem a prática docente solicitam reflexões que consigam transitar entre a prática e a teoria, possibilitando ao profissional refletir a respeito de sua ação, diante de situações *surpresas*.

Trazer essas questões para discussão é necessário, uma vez que o contexto sócioeconômico e cultural em que os professores e as professoras atuam lhe solicita uma prática que vai além da educação tecnicista, que privilegia a competição e “cujo objetivo primordial é o atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medidos pela produtividade” (BRZEZINSKI, 2008, p.1152). O docente e a docente precisam ser preparados para lidarem com situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas, na complexidade que é o cotidiano escolar.

Diante dessa realidade, o saber do professor e da professora situa-se em um entrelaçamento de vários conhecimentos oriundos da sociedade, da família, da instituição escolar, da religião, dos outros atores educacionais, das universidades, dentre outros. De acordo com essa visão, Souza (2006) argumenta:

Pensar a docência como uma prática complexa implica admitir que ela tem uma dimensão de totalidade, compõe-se de múltiplos saberes, que, para serem compreendidos em suas relações, exigem uma preparação especial, bem como condições particulares para seu exercício. As conseqüências desta perspectiva supõem mudanças pedagógicas e didáticas profundas. Supõe considerar a prática docente como um contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com a contribuição dos participantes em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa [...] (p. 9).

É necessário também fortalecer no processo de formação docente a ação reflexiva. Nessa perspectiva, é possível formar um docente e uma docente que consigam dialogar e atuarem diante das demandas apresentadas em sala de aula, como, por exemplo, aquelas relacionadas com a temática da violência, buscando o equilíbrio entre a teoria e a prática:

A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção, não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina entre o ato e o pensamento. (DEWEY *apud* GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 248)

A formação docente tem um papel fundamental no processo de condução, de auxílio e direcionamento na relação do professor e da professora com seus alunos e alunas, favorecendo significativamente o processo de socialização desses sujeitos. A concretização dessa perspectiva exige que a proposta de formação de professores e professoras tenha como eixo a reflexão sobre a prática, assumindo

pressupostos ou implicações que derivam deste eixo:
a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízes pessoais;
a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes de chamada formação inicial, através da experiência de vida;
cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 249)

Nessa perspectiva, o professor e a professora, para lidarem com as demandas da contemporaneidade que lhes são apresentadas na prática docente, devem compreender a sua atuação no cotidiano da sala de aula, uma vez que como ele e ela são referenciais para a formação da identidade de seus alunos e alunas, com certeza irão interferir na forma com que seus alunos e suas alunas irão compreender considerar e assimilar valores, tanto no que se refere ao gênero como

a sexualidade, pois “as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento [...], estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (LOURO, 2010, p. 27).

Nesse processo, a comunicação e a informação podem favorecer a ação educativa, pois são elementos que alimentam e organizam a conduta, ressalta Sacristán (1999). Nesse sentido, os saberes docentes não podem ser reduzidos à dimensão cognitiva dos professores e das professoras. Um professor e uma professora têm uma história de vida, são atores sociais tem emoções, valores, poderes e sentimentos, personalidade, participam de uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações evidenciam as marcas dos contextos nos quais se inserem e se relacionam.

O conceito de *habitus* formulado por Bourdieu é fundamental para o entendimento das práticas docentes. Ele se refere ao

passado que sobrevive na atualidade e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios, lei interior pela qual se exerce continuamente e a lei de necessidade externas irredutíveis às construções imediatas da conjuntura [...] (BORDIEU *apud* SACRISTÁN, 1999, p. 83).

A prática docente significa uma construção que não se dá isoladamente, mas de forma compartilhada, embasada em uma cultura que a nutre. Assim,

o saber prático dos docentes alimenta-se de uma matriz cultural compartilhada sobre “o pedagógico”, da qual participam outros profissionais parecidos com ele (a tradição de saber fazer a educação), mesmo que esta subcultura esteja enraizada, por sua vez, na cultura mais geral da qual se nutre e da qual participa, que dispõe de um saber fazer mais amplo sobre como ensinar e guiar as pessoas em geral (SACRISTÁN, 1999, p. 89-90; grifo do autor).

A prática docente consolida os padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Nessa perspectiva, Sacristán (1999) salienta que

a ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre; gera efeitos, explicativos, reações, experiência e história, porque, como afirma Arendt, tem a condição de ser indelével. Este é o princípio que nos leva a compreender a prática como algo que é construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias. Em circunstâncias favoráveis, ações concretas podem dar origem a transformações importantes. O que foi feito, no sentido de realizado, fica para si e para os outros (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

Ao referir-se à prática educativa como cultura, Sacristán (1999) refere-se à continuidade da tradição. A prática da educação é uma tradição gerada na e para a função de propagar outros traços de cultura aos sujeitos que não os possuem. A tradição é conteúdo e método da educação. A prática educativa não é apenas uma expressão do ofício dos professores e das professoras, mas sim, uma criação cultural rica em componentes diversos, diferenciados e plurais que influenciam o processo de formação do aluno e da aluna.

Assim, considerar a formação docente como um elemento fundamental no processo de socialização significa entender que o professor, a professora, o aluno e aluna estabelecem uma relação consigo mesmos e com o outro, permeada por conteúdos apreendidos no processo de constituição de sua identidade. Então, valorizar e ser valorizado são elementos-chaves para situarem-se no mundo, e a socialização é essencial na vida do indivíduo e na composição de sua identidade, sendo necessária para sua inserção no mundo das relações sociais.

A escola, o trabalho e a formação docente são categorias que retratam os valores e os conceitos que permeiam o processo de desenvolvimento do sujeito e a sua inserção no mundo das relações sociais (GUIMARÃES, 2004). Dessa forma, aspectos éticos e emocionais no processo de socialização do sujeito são fundamentais. O autor esclarece:

Mediar a aprendizagem é uma atividade emocional, mas envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as consequências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe (GUIMARÃES, 2004, p. 52).

Então, pode-se afirmar que a atuação docente suscita o tempo todo questões relacionadas a valores e a ética. Portanto, enfrentar o que está colocado pela sociedade moderna exige que os professores e as professoras tenham como perspectiva uma luta constante para que todos aprendam, não apenas a ler, a escrever e a contar, mas ir além. Significa considerar a diversidade, a cooperação, o diálogo, tendo como objetivo uma *educação libertadora* (FREIRE, 1996). Assim, diante das demandas da contemporaneidade,

é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a

dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais (GHEDIN; ALEMEIDA; LEITE, 2008, p. 31).

Essa realidade solicita uma reflexão sobre o processo de socialização que é desenvolvido por esse sistema ao longo de sua história, para que, assim, se estabeleçam relações mais humanas, em que o indivíduo seja sujeito de sua história, com base em uma visão crítica, reflexiva e transformadora da realidade.

CAPÍTULO V

CONHECER E COMPREENDER OS VALORES DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À ESCCA: A PESQUISA

No transcorrer da dissertação, foram abordados os temas valor e contemporaneidade, relação do indivíduo com a família e a escola na construção de seus valores, conceituação e contextualização a respeito da ESCCA, *práxis* e formação docente, uma vez que são temáticas fundamentais para compreender o processo de construção dos valores do sujeito, considerando a atitude crítica e reflexiva para atuação no dia a dia do contexto escolar.

Nessa perspectiva, no capítulo V, busca-se laçar e entrelaçar o empírico e o teórico para que seja possível perceber os caminhos percorridos na pesquisa e o seu resultado final, que não se configura como uma verdade absoluta, mas o iniciar de um caminho que, com certeza, abrirá outros trilhos com outros desfechos a respeito dos valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com as adolescentes envolvidas com a exploração sexual comercial.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do município de Goiânia. Uma localiza-se na Região Leste, denominada nesta pesquisa de *Escola A*, que integra a Regional Central da Secretária Municipal de Educação (SME). A segunda escola, denominada *Escola B* situa-se na Região Noroeste dessa capital e pertence à rede estadual de educação. A escolha das escolas deu-se após levantamento feito no Ministério Público Federal (MPF), que informou haver nessas regiões casos concretos de exploração sexual comercial, portanto as escolas ali localizadas convivem cotidianamente com esse fenômeno.

Conforme informações do representante do Ministério Público Federal, em reunião do Núcleo de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas em Goiás (NETP-GO)⁵³, mulheres da Região Leste viajam para a Espanha para fins de prostituição.

A definição para incluir a *Escola B* na pesquisa deu-se com base em pesquisa jornalística feita por meio da internet, em fevereiro 2008, com conteúdos

⁵³ NETP-GO é um colegiado público de organizações governamentais e não governamentais, cujo objetivo é promover ações de garantia dos direitos das pessoas traficadas, prevenção e atendimento às vítimas, bem como repressão e responsabilização de seus causadores, notadamente as modalidades de trabalho doméstico servil, retirada de órgãos para comercialização, trabalho em condições similares à escravidão e servidão, adoção ilegal de crianças, casamento servil, ritual religioso, exploração sexual para fins comerciais, turismo para fins de exploração sexual, questões de migração, dentre outras.

das matérias divulgadas pelo *site Tudo Agora*⁵⁴, que retratavam o envolvimento de jovens com a exploração sexual comercial de adolescentes. Uma notícia do *site* relatava que a Polícia Civil de Goiânia prendera um ginecologista suspeito de estuprar oito meninas, com idade entre doze e quatorze anos. Para aliciar as vítimas, o médico pagava vinte reais para uma garota atrair colegas de escola, segundo a polícia.

5.1 Campo da pesquisa: entrar e conhecer a escola

Neste último capítulo, iremos discorrer a respeito dos dados obtidos na pesquisa de campo. Vale ressaltar que não se pretende neste trabalho esgotar a discussão referente à temática dos valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com as adolescentes envolvidas com a exploração sexual comercial, mas sim apresentar reflexões que possam contribuir para pensar o processo de formação docente que inclua a compreensão desses valores.

Os dados e sua posterior análise serão apresentados considerando o agrupamento dos resultados alcançados com os instrumentos utilizados para coleta de dados nas duas escolas pesquisadas. Não se pretende construir interpretações que configurem certezas referentes ao tema pesquisado, mas estabelecer relações de modo a possibilitar a compreensão dos valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com as adolescentes envolvidas com a exploração sexual comercial e a repercussão desses valores na práxis docente. Assim, a discussão foi sistematizada com base em três categorias de análise: a) os valores dos professores e das professoras e a exploração sexual comercial de adolescentes; b) os valores dos professores e das professoras e a socialização de adolescentes; c) os valores predominantes da formação docente e a exploração sexual comercial de adolescentes.

Esta pesquisa contou com a participação de dez sujeitos da *Escola A*, e dezessete sujeitos da *Escola B*. Todos os participantes compunham o quadro de professores e de professoras das respectivas escolas.

A *Escola A* foi inaugurada em 21 de janeiro de 1998 e passou a funcionar em 27 de abril de 1998. Em 2009, à época da realização da pesquisa a escola possuía seis salas da administração, em que funcionavam, respectivamente, a

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.tudoagora.com.br/noticia/8524/GO-Preso-ginecologista-suspeito-de-estuprar-8-eninas.html/>>. Acesso em: 12 fev. 2009, às 11h.

secretaria, a coordenação pedagógica, a direção, sala dos professores e das professoras, de vídeo, do almoxarifado pedagógico. Havia ainda, cinco banheiros: dois de professores, um masculino e outro feminino, dois de alunos, masculino e feminino, e um para cadeirantes. A escola conta com nove salas de aula, uma biblioteca, um galpão coberto em que acontece o recreio, uma cozinha e uma quadra de esporte.

A escola estava em bom estado de conservação, e, em relação à higiene, sempre limpa. No corredor no qual se localizam a administração da escola, eram expostos os trabalhos dos alunos e alunas referentes a diversas temáticas, como adolescência, diálogo entre pais e filhos, ecologia, história dentre outros. Essa dinâmica é interessante, pois expressa o pensamento e as idéias dos alunos e das alunas referentes aos temas descritos. Na hora do recreio, a movimentação da escola era bem intensa, e o coordenador de turno ficava atento o tempo todo prestando atenção nas dinâmicas e atividades desenvolvidas pelos educandos e educandas.

A escola oferecia, no turno diurno, matutino e vespertino, o ensino fundamental em nove anos, organizados em Ciclos de Desenvolvimento de Formação Humano, de acordo com a faixa etária: Ciclo I para as idades, de seis, sete e oito anos, Ciclo II, de nove, de dez e onze, e Ciclo III, de doze, treze e quatorze anos. No período noturno, as oito séries atendiam à proposta político-pedagógica para a educação de adolescentes, jovens e adultos (Eaja). A escola contava com 741 alunos e alunas, divididos em três turnos. O Ciclo I era composto por quatro turmas com 31, 39, e 29 alunos e alunas, respectivamente em um total de 128 alunos e alunas; no Ciclo II eram seis turmas com 35, 34, 40, 34, 33, alunos e alunas, respectivamente, com um total de 209 alunos e alunas; e, no Ciclo III, oito turmas com 35, 32, 37, 27, 31, 34, 33, 31 alunos e alunas, respectivamente, com um total de 260 alunos e alunas. Na educação de adolescentes, jovens e adultos (Eaja), eram cinco turmas de 25 alunos e alunas de primeira a quarta séries, 28 alunos e alunas na quinta, 22 alunos e alunas na sexta, 31 alunos e alunas na sétima e 38 alunos e alunas na oitava série, com um total de 144 alunos e alunas.

O quadro funcional era composto por 24 profissionais administrativos e 29 professores e professoras que formavam a equipe pedagógica e um apoio educacional. Eram, na maioria, concursados, e para preencher o quadro de professores e professoras, a SME complementava com contrato especial de professores e professoras graduados em licenciatura plena. A idade média dos

docentes e das docentes que participaram da pesquisa era de 41,7 anos; a professora mais nova tinha 24 anos, e a mais velha, 54 anos. Em relação à graduação, quatro pessoas eram formadas em Letras, duas em História, duas em Pedagogia e duas em Educação Física.

A *Escola A* está localizada no Setor Recanto das Minas Gerais, um bairro de uma região em que predomina a população de baixa renda, segundo informações da Secretaria Municipal de Planejamento. Ressalte-se que a escola tem buscado atender à demanda quantitativa e qualitativa do próprio setor e dos bairros vizinhos.

A *Escola B* foi fundada em 16 de março de 1984. Está situada em um bairro da periferia de Goiânia denominado Jardim Balneário Meia Ponte. À época da pesquisa apresentava-se como uma escola bem organizada e limpa, com dez salas de aula e oito salas administrativas: sala de laboratório de informática, sala de apoio a inclusão, secretaria, almoxarifado, diretoria, biblioteca, sala dos professores e das professoras e a rádio-escola. Possuía banheiros, um para alunos do sexo masculino e outro, para o feminino, um banheiro para funcionários e funcionárias, uma cozinha e um depósito para merenda escolar, uma quadra de esportes simples, sem cobertura, e um galpão coberto para reuniões e atividades extraclasse.

À época da pesquisa, a *Escola B* apresentava a seguinte dinâmica de funcionamento: dez turmas no turno matutino (primeira a terceira séries do ensino médio), nove no vespertino (sexta ao nono ano do ensino fundamental) e nove noturnos (primeira a terceira série do ensino médio), com um total de 28 turmas. Frequentavam a escola, em 2009, 320 alunos e alunas no período matutino, 285 no turno vespertino, e 311 no período noturno, com um total de 916 alunos e alunas. Havia um conselho escolar, composto por pais de alunos e de alunas, professores e professoras e funcionários e funcionárias administrativos da referida escola.

A *Escola B*, no momento da pesquisa, contava com 48 professores e professoras efetivos e apenas uma professora com contrato temporário. A média de idade era de 40 anos, o docente mais novo com 24 anos, e o mais velho, com 55 anos.

Ao historiar como se deram os primeiros contatos com as referidas escolas, vale ressaltar que, para iniciar a pesquisa nas duas escolas, foi necessário um período de três meses de idas e vindas da pesquisadora nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação para obter a autorização para entrar nas *escolas A e B*. Tanto a diretora da *Escola A* quanto da *B* solicitaram ofício das respectivas secretárias para autorizarem a entrada nas escolas.

Após contar com os ofícios que autorizavam a pesquisadora começar a pesquisa nas escolas, ela compareceu nos espaços para iniciar os estudos. Anteriormente, ela fez contatos por telefone com a direção das referidas escolas para agendar uma visita e apresentar o projeto de pesquisa.

Foi necessário realizar uma primeira reunião com a direção das escolas, para a apresentação dos objetivos da pesquisa. Foram momentos em que a pesquisadora ficou angustiada, pois a condução do processo poderia inviabilizar a pesquisa. O primeiro contato com as escolas tinha um significado importante, pois era um momento de sensibilização dos professores e das professoras para adesão e participação na pesquisa.

Foram utilizados para coleta de dados os instrumentos: grupos focais de caráter explanatório⁵⁵ para reflexão da temática referente aos valores que os professores e as professoras expressavam, que é objeto dessa pesquisa, aplicação de questionários contendo perguntas abertas (apêndices 1, 3, 4, 5,8 e 9), e vídeos referentes à temática da ESCCA (apêndices 6 e 7) e a técnica do grupo focal.

Foi interessante constatar que, em cada um dos encontros com o grupo focal, era apresentado e discutido o conceito de ESCCA (apêndices 2), a compreensão e o entendimento em relação a ESCCA parecia ser redimensionado.

Ressalte-se que, na *Escola A*, o primeiro contato foi com a direção, em 5 de junho de 2009 no período matutino, que, após a conversa inicial, encaminhou a pesquisadora para conversar com o coordenador de turno que demonstrou concordância com a pesquisa, sendo receptivo. Logo após essa conversa, teve início o recreio da escola, e ele se prontificou em apresentá-la aos professores e às professoras. A pesquisadora percebeu que precisava ser convincente e mostrar a relevância da pesquisa, para que os docentes e as docentes se dispusessem a dela participar.

Ao final de sua fala, de um total de dez professores e professoras, sete concordaram em participar, então foi-lhes repassado uma ficha (apêndice 1) para que os docentes e as docentes a preenchessem. Em seguida, foi agendado o

⁵⁵ Considerando a definição de Powell e Single (1996, p. 449), Gatti (2005) expõe que *grupo focal* “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, com base na sua experiência pessoal. [E ainda], o trabalho com grupo focal permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, entender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11).

primeiro encontro do grupo focal para o dia 26 de junho de 2009, no período matutino.

Em relação à *Escola B* o processo deu-se de forma parecida. No primeiro encontro, a pesquisadora conversou com a coordenadora de turno do período da manhã, no dia 6 de junho de 2009, o qual sugeriu que a pesquisadora retornasse à escola para conversar com os professores e as professoras no período da tarde, horário mais tranquilo para uma reunião com os professores e as professoras. A pesquisadora retornou a escola no dia 8 de junho de 2009, no período vespertino, e procedeu da mesma forma que fizera na *Escola A*, apresentando o projeto aos professores e professoras e sensibilizando-os para a adesão à pesquisa. Em seguida, foi repassada uma ficha (apêndice 1) para que os professores e as professoras que concordassem em participar da pesquisa a preenchessem. Concordaram em participar da pesquisa seis docentes, de um total de dez pessoas. Ao final de sua fala, foi definido o dia 10 de agosto de 2009 para o primeiro encontro do grupo focal.

Deve-se esclarecer que, no decorrer dos cinco encontros, tanto na *Escola A* como na *B*, houve pessoas que tiveram participação em todos eles e também pessoas novas entraram no grupo para participarem da pesquisa no decorrer dos cinco encontros. Alguns professores e professoras participaram de um, dois ou três encontros, e foi possível trabalhar com essa flexibilidade (GATTI, 2005), porque o grupo era aberto⁵⁶.

A descrição do primeiro encontro da pesquisadora com dirigentes, professores e professoras das *Escolas A e B* indicou que esse momento de sensibilização para adesão à pesquisa foi ímpar para o processo e, caso não desse certo, colocaria tudo a perder, e a pesquisa não aconteceria.

No dia 26 de junho de 2009, foi realizado o primeiro encontro do grupo focal com os professores e as professoras da *Escola A* e, no dia 10 de agosto do mesmo ano, com a *Escola B*. O objetivo era conhecer os saberes na forma de valores, crenças, sentimentos, percepções ou de conhecimentos científicos dos professores e das professoras em relação ao tema da ESCCA. Foi sugerido que os professores e as professoras não se preocupassem com o conceito de certo ou errado, e que expressassem o que lhes viesse à cabeça acerca da ESCCA.

⁵⁶ Foi necessário trabalhar com grupo aberto em razão da dinâmica da escola e das necessidades manifestadas pelos participantes da pesquisa. Com isso, houve pessoas que participaram de um encontro, ao passo que outras participaram dos cinco encontros. Nessa perspectiva, garantiu-se que o próprio grupo fosse flexível, sem perder de vista os objetivos da pesquisa (GATTI, 2005).

Tanto na *Escola A* como na *B*, no início do primeiro encontro, todos os professores e professoras mantiveram silêncio e olhos atentos para a pesquisadora. Em seguida, ela se pôs a esclarecer e a apresentar o conceito de ESCCA, o qual foi trabalhado com base nas idéias de Leal, (2002; 2003). Assim que a pesquisadora terminou sua explanação, em sua maioria eles começaram a falar e a se apresentarem de forma tranquila e expressiva, demonstrando autenticidade em suas opiniões.

Nas duas *escolas*, ao final do processo de discussão foi entregue aos docentes uma folha em papel chamex contendo uma figura que retratava uma situação de ESCCA (apêndice 3), para que escrevessem o que a imagem representava e/ou remetia para cada um e para cada uma, sem se preocuparem com o certo ou errado, simplesmente colocassem e escrevessem o que lhes viesse a mente (pensamento livre sem formalidades).

Na *Escola A* esse momento foi interessante, pois os professores e as professoras, acabaram de escrever e continuaram a tecer comentários.

Ao ser finalizado o encontro, nas duas escolas foi entregue um *mimo*⁵⁷ para cada participante, como forma de agradecimento pela disponibilidade de estarem participando da pesquisa e para sensibilização em relação à cultura da paz.

Vale salientar que, no momento em que a pesquisadora propôs o próximo encontro, os professores e as professoras da *Escola A* propuseram o dia e o horário, tentando garantir a participação de todos. Em razão da dinâmica de trabalho da escola e das necessidades manifestadas pelos professores e pelas professoras, foi sugerido por eles que fosse realizado um encontro por mês, sempre na sexta-feira, no horário do intervalo para o recreio. O próximo encontro ficou agendado para o dia 7 de agosto de 2009, já que o mês seguinte seria julho, período de férias.

Na *Escola B*, no momento final, os professores e as professoras ficaram empolgados com as discussões do grupo e propuseram que os próximos encontros fossem feitos considerando a sequência da semana. Como o primeiro aconteceu na segunda-feira, então o próximo seria na terça-feira e, assim, sucessivamente. Esse encaminhamento foi proposto pelos docentes e pelas docentes para garantir a participação de todos os professores e professoras nos encontros, uma vez que foi

⁵⁷ No vernáculo, mimo significa “coisa delicada, fina que se oferece ou dá, prenda, oferenda, presente”. Em todos os encontros, tanto *escola A* como na *Escola B*, no final do grupo era entregue um mimo a cada participante, sempre com um sentido ou em relação à temática a ser trabalhada no dia do encontro, ou com o propósito de valorizar e cuidar desse docente. Visivelmente, a pesquisadora percebia um cansaço e uma falta de cuidado com aquele que é também cuidador e referencial no processo de socialização da criança e do adolescente.

considerado um momento interessante de discussão e formação. Assim, foram propostos encontros mensais a partir das 16 horas e 30 minutos, e o segundo encontro foi agendado para o dia 1º de setembro de 2009. A direção da escola liberava os alunos e alunas no horário do encontro para que todos os docentes e todas as docentes participassem.

Nesse encontro, trabalhou-se a temática da adolescência com o objetivo de perceber a concepção de adolescente dos docentes e das docentes e como percebiam a adolescência atualmente e, por fim, como foi a adolescência de cada um e de cada uma. Foram apresentadas perguntas: “Como foi a minha adolescência? Como vocês percebem a adolescência de hoje? Como vocês percebem as adolescentes envolvidas com a exploração sexual comercial?”

No processo de discussão do grupo focal na *Escola A*, foi interessante observar os apontamentos feitos pelos professores e pelas professoras, os quais relacionavam uma série de situações que caracterizavam abuso sexual e, à medida que narravam as situações, indicavam as tentativas de intervenção para o problema. Foi notável perceber a vontade em resolvê-los, mas ao mesmo tempo, a pesquisadora percebeu o sentimento de impotência, expresso na fala, por não terem conseguido o resultado desejado em relação à situação de violência. Naquele momento, a pesquisadora reafirmou a importância da denúncia e o papel fundamental dos docentes e das docentes no processo de intervenção e rompimentos do ciclo da violência.

Na *Escola B*, a pesquisadora observou que os professores e as professoras dispunham de pouco tempo para trocarem idéias, conversarem e planejarem de forma conjunta. Eles estavam sobrecarregados de trabalho e pareciam cansados da rotina do dia a dia da escola.

No final desse encontro, tanto na *Escola A* como na *Escola B*, foi solicitado que respondessem ao questionário (apêndice 3), e em seguida, foi entregue o mimo, cuja temática era referente ao dia do amigo, enaltecendo a importância da amizade no processo de sociabilidade das pessoas. O terceiro encontro foi marcado para o dia 28 de agosto de 2009 na *Escola A*, e na *Escola B* para o dia 7 de outubro de 2009.

O terceiro encontro foi um pouco tenso na *escola A*, pois o grupo foi pressionado pela coordenadora de turno que estava substituindo o coordenador efetivo, o qual, por motivos de saúde, estava afastado, a finalizar o mais rápido possível o encontro. Ela entrou na sala em que estava acontecendo o encontro pelo

menos umas três vezes, configurando uma situação desagradável. O interessante foi que as professoras⁵⁸ não deram muita importância às interferências da coordenadora, mas em respeito ao espaço da escola, o grupo finalizou rapidamente o processo.

A pesquisadora iniciou o encontro do grupo tanto na *Escola A* como na *Escola B*, fazendo uma reflexão a respeito do segundo encontro, cuja temática era sobre adolescência. Ela salientou a importância dos docentes e das docentes nesse momento do desenvolvimento humano, apontando que, em grande parte do dia, eles e elas estavam envolvidos com os adolescentes e as adolescentes, que são iguais por estarem na mesma fase de desenvolvimento, mas diferentes porque cada um tem a sua particularidade, o seu jeito, a sua forma de ser. Assim, eles solicitam dos docentes e das docentes muita energia e muita disponibilidade de tempo e paciência, pois a diversidade está presente o tempo todo. Esse momento teve como objetivo abordar a questão da diversidade, e da pluralidade presentes no espaço da escola.

Em seguida, foi apresentado o questionário (apêndice 5) com o objetivo de saber se as famílias buscavam os professores e as professoras para conversarem quando percebiam o envolvimento de suas filhas com a ESCCA. Foi indagado aos docentes e as docentes se tinham iniciativa de conversarem com as famílias quando percebiam alguma adolescente envolvida com a ESCCA, e se conversavam a respeito dessa temática com os próprios alunos e alunas e para finalizar, qual a origem dos saberes docentes para lidar com a ESCCA.

Para dar sequência aos encontros, na *escola A* foi necessário reafirmar com a direção da escola a importância da participação dos professores e das professoras na pesquisa, para que eles e elas fossem liberados para os dois últimos encontros. A pesquisadora compareceu à reunião de planejamento dos professores e das professoras para reforçar a importância da continuidade da pesquisa como também da participação dos docentes e das docentes nesse processo. Foi possível então agendar o quarto encontro para o dia 16 de outubro de 2009. Na *Escola B*, o quarto encontro ficou marcado para o dia 5 de novembro de 2009, e, nessa escola, tanto a direção como os professores e as professoras foram muito abertos e acessíveis para a participação na pesquisa.

⁵⁸ Esclarece-se que, nesse encontro do grupo focal, participaram apenas professoras.

No quarto encontro, foram apresentados na *Escola A* e na *Escola B* dois vídeos referentes ao tema da ESCCA⁵⁹ (apêndice 6 e 7), os quais tinham uma duração de dez minutos, e em seguida, foi iniciada a discussão. Nesse momento, a pesquisadora buscou estimular os professores e as professoras para apontarem os valores que expressam ao verem e ouvirem assuntos referentes à temática da ESCCA. No final, foi aplicado um questionário (apêndice 8) para que os docentes e as docentes os respondessem.

Na *Escola A*, a pesquisadora, ao perguntar se poderia marcar o último encontro, um professor e uma professora sugeriram que fosse definida a data com a coordenadora pedagógica. Nesse momento, a pesquisadora percebeu que poderia haver problemas se a data fosse definida pelo grupo. Então, ela e a coordenadora agendaram o encontro para 13 de novembro de 2009, data em que não haveria prejuízos aos afazeres da escola.

As docentes⁶⁰ da *Escola B*, no final, manifestaram pesar por estar chegando o fim dos encontros do grupo focal, pois faltava apenas mais um. Disseram que o momento das reuniões estava sendo muito bom, pois lhes permitia discussão e trocas de conhecimento. O último encontro foi agendado para o dia 26 de novembro de 2009.

No último encontro, tanto na *Escola A* como na *B*, a pesquisadora iniciou a reunião com agradecimentos pela participação dos professores e das professoras na pesquisa. Reafirmou a importância e a contribuição dos docentes e das docentes nesse processo, e que a realização da pesquisa de campo só fora possível em virtude da sua disponibilidade em participar desse processo. Foi dada sequência ao encontro solicitando que o grupo proferisse frases que lhes representassem o significado de adolescentes estarem envolvidas com a ESCCA. Em seguida, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: “Existem outras situações que podem ser colocadas no lugar dessas que vocês expressaram?” Ao finalizar esse momento, realizou-se uma atividade em que cada um dos participantes, organizados em duas filas, um em frente ao outro, durante dez segundos, verbalizassem apenas coisas boas e qualidades para o outro. Esse momento teve o objetivo de fortalecer a autoimagem de cada um e de cada uma.

⁵⁹ O vídeo foi acessado em 17 de agosto de 2009 às 12h 14m no site – <http://www.youtube.com/watch?v=L996mklRaEg>.

⁶⁰ Nesse encontro do grupo focal, estavam presentes apenas professoras.

Finalizado esse momento, nas duas escolas houve uma breve discussão referente à ESCCA e, posteriormente, foi aplicado um questionário (apêndice 9), com o objetivo de perceber se houve mudança no tocante à percepção dos professores e das professoras, diante do problema da ESCCA, se depois dos encontros os docentes e as docentes vislumbraram uma perspectiva de trabalho com os alunos e as alunas, com os pais e com o conselho tutelar⁶¹ e, para finalizar, quais os recursos teóricos e práticos que poderiam auxiliá-los no lidar com a adolescente envolvida com a exploração sexual comercial. Para encerramento do grupo focal, foi distribuído o último mimo para cada participante.

Na *Escola A*, os professores e as professoras agradeceram e falaram da importância dos encontros para cada um e cada uma e para o dia a dia do trabalho com os alunos e alunas. Na *Escola B*, foi um momento cheio de surpresas. Algumas professoras começaram a falar que iriam sentir falta dos encontros que foram muito importantes para elas, e que tinham aprendido muito, e que haviam sido tratadas com muito cuidado e zelo. No final, entregaram *mimos* à pesquisadora, que ficou muito emocionada, pois não tinha dimensão do significado e da importância dos encontros para elas.

Nas duas escolas pesquisadas, as respostas dadas pelos professores e professoras foram muito semelhantes. Assim, definiu-se por apresentar os dados pelos temas abordados na pesquisa empírica, e não por escola. Os dados da *escola A* e da *B* foram agrupados de forma sistematizada, buscando evitar repetições desnecessárias no decorrer da dissertação e apresentados com base em três categorias: a) os valores dos professores e das professoras e a ESCCA; b) os valores dos professores e das professoras e a socialização de adolescentes; c) os valores predominantes da formação docente e a ESCCA. Os nomes dos professores e das professoras que participaram da pesquisa foram resguardados e substituídos por nomes fictícios.

5.2 Valores dos professores e das professoras em relação à ESCCA

Para iniciar a discussão a respeito dos valores dos professores e das professoras em relação à ESCCA, é necessário considerar a base cultural que alimenta e direciona as atitudes e ações dos professores e das professoras no dia a

⁶¹ Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (ECA, 2007)

dia da escola, para compreender como atuam e porque atuam (SACRISTÁN, 2002). Os dados podem ser considerados por representarem situações inseridas em uma localidade global (BAUMAN, 1999), que faz parte de um contexto social, econômico e cultural o qual está impregnado por valores que compõem o *habitus* em que estão inseridos os docentes, as docentes e as adolescentes envolvidas com a ESCCA. Com base nessa perspectiva Vygotsky (1994) ensina que as transformações históricas na sociedade e na vida material desencadeiam transformações na *natureza humana*. Considerando esse princípio, é possível interpretar que os fatos que levam uma adolescente a se envolver com a exploração sexual comercial estão intimamente ligados à forma com que a sociedade historicamente estabelece relação com o indivíduo e sua vida material, pois o indivíduo é um ser histórico e social, e sua origem tem um lugar e uma particularidade únicas. Essa compreensão possibilita entender o significado que certos valores têm para os professores e as professoras (MAGALHÃES, 2004).

A sociedade moderna tem valorizado o consumo, o imediatismo, a superficialidade, a exposição do corpo como mercadoria e, nessa relação, o sujeito é transformado em objeto de consumo. A professora Rubi⁶² expressa essa característica ao dizer: “Com certeza, imediatismo, superficialidade, são coisas que estão muito presentes. Acho que interferem muito na questão da prostituição”. Em algumas situações, a adolescente envolve-se com a exploração sexual comercial por necessidades de sobrevivência básica, como, por exemplo, alimentação, mas também, algumas vezes pode-se perceber que, por detrás desse envolvimento, existe o desejo de obter algo, ou de ser igual a um determinado ídolo, ou ser inserida no mundo global (BAUMAN, 1999), a qualquer preço.

A necessidade de sobrevivência não significa que a ESCCA seja uma opção de trabalho, pois a exploração consiste em dominação de uma pessoa sobre a outra, que, no caso desta pesquisa, é a adolescente, prostituída⁶³ o objeto de exploração sexual comercial. A professora Turquesa retrata bem essa situação:

Acho que a mídia faz um grande sucesso, um espetáculo [...] e a novela dá um exemplo de vida boa, cheia de coisas novas e interessantes um grande veículo de comunicação que mostra para a sociedade essas coisas boas, e quem não quer participar desse

⁶² Esclarece-se que todos os nomes referentes aos professores e as professoras são fictícios.

⁶³ Prostituída é um conceito definido por Vaz (2009), segundo o qual uma “criança ou adolescente, quando entra na prática da prostituição, não se afasta da norma. Ao contrário, é afastada e empurrada para longe das normas, pelas condições especialmente difíceis. Portanto, não é prostituta, foi prostituída” (p. 1).

mundo [...], daquela vida social, daquela vida familiar apresentada ali no seriado, no desenho. As novelas nossas está bem ligada ao corpo, quem não quer ser igual aos personagens apresentados lá na novela.

O mundo global apresenta a imagem de que ser celebridade significa poder e *status*, e as pessoas desejam viver em um mundo em que tudo parece ser melhor e mais fácil. Não se trata de julgar esse desejo ou essa necessidade, mas tentar compreender como as relações são estabelecidas no mundo atual globalizado e complexo, no qual geralmente as relações são superficiais, pautadas na troca, como se fossem uma troca de mercadorias. Os valores que as adolescentes expressam, quando passam a fazer parte desse grupo explorado, são diferentes dos valores dos professores e das professoras. Para orientar a relação que constroem com essas jovens, os docentes e as docentes buscam suporte em suas histórias pessoais, nos meios de comunicação de massa, no pensamento religioso. Pode-se interpretar que a formação universitária não tem conseguido incluir temas complexos, como o da ESCCA, na grade curricular dos seus cursos de graduação. Como expressa a professora Platina, “o problema está aqui dentro da escola, o profissional da escola, está assim, desamparado e despreparado em relação ao que fazer. Desamparado para lidar com essa situação”. A professora Brilhante também comenta esse fato, ao responder se os docentes e as docentes têm discutido com seus alunos e alunas a respeito da ESCCA (apêndice 8): “Até porque discutir com os alunos sobre este assunto se faz necessário sentir-se bastante seguro, e principalmente entender bem do assunto”.

A necessidade de ser inserida no mundo global com base na aparência, é percebida pela professora Safira. Ela disse no grupo focal que as adolescentes se envolvem com a exploração sexual comercial “por necessitarem comprar coisas para si, que seus tutores não lhe provêm, vendem seu corpo por dinheiro ou objetos”. Vale ressaltar que a professora faz essa afirmação não porque compreenda o processo estabelecido pela sociedade capitalista que transforma as relações em relações de objeto (ADORNO 1988 *apud* GUERRA, 1998), mas por considerar que a adolescente não tem orientação familiar e só dá valores às coisas supérfluas.

Para Bauman (1999), características como controlar, ter capacidade de gerir e negociar com liberdade e mobilidade, constituem o ponto alto do ser global. Neste sentido, compreende-se que a adolescente envolvida com a exploração sexual comercial apresente certo fascínio por essa ilusão que a sociedade capitalista

lhe apresenta em seu contexto, pois consumir, para essas adolescentes, pode significar serem inseridas e valorizadas no mundo global. Essa relação está presente na fala da professora Ágata. Ao falar das mudanças que ocorrem com a adolescente envolvida com a ESCCA, ela ressalta que a jovem se destaca dos colegas, “começa a se vestir bem, usar maquiagem e mostrar que tem condições financeiras para gastos com lanches ou outras bobagens”.

A relação de desequilíbrio entre ser global e ser local (BAUMAN, 1999) são características da contemporaneidade, a qual desencadeia a supremacia do indivíduo global na definição dos valores importantes para a sociedade contemporânea, e se pode concordar que as adolescentes envolvidas com a ESCCA buscam esses valores. Nesse processo, o docente não consegue perceber os significados de tal atitude no mundo em que as relações são estabelecidas, e a adolescente norteia o seu comportamento com a valorização da aparência, julgando que *ter* significa *poder*. Não se desconsideram os indícios de desejos e das vontades, que podem ser percebidos nas atitudes desses jovens, mas deve-se salientar que valores como os mencionados perpetuam o processo de utilização do uso do corpo como mercadoria, para atender às demandas do mercado do sexo.

A professora Água Marinha, ao responder à questão referente à sua percepção em relação à adolescente envolvida com a ESCCA (apêndice 4), relata que percebe certas meninas que do nada começam a usar certas roupas e adereços caros, que elas não poderiam adquirir em razão da precariedade financeira em que vivem.

Percebe-se, na fala dos professores e das professoras, de uma forma geral, a idéia de que as adolescentes envolvidas com a ESCCA procuram o lucro fácil. A professora Turquesa, em resposta ao questionário (apêndice 5), diz:” as adolescentes usam esse meio como profissão de alta lucratividade”. Os docentes e as docentes entendem que as adolescentes consideram que a vida deve ser vivida no aqui e agora, no presente, que não têm preocupação com o significado e com o sentido dados a essas situações vividas, pois o fundamental é o consumo. No entanto, em suas análises, os professores e as professoras não fazem relação com aspectos históricos, sociais e culturais que estão na base desses processos. Quando muito, justificam a ESCCA pelas questões econômicas e familiares (VYGOTSKY, 1994). A professora Ônix (apêndice 3) afirma:

Acredito que a maior parte do que podemos observar nessa cena é culpa dos pais que conduzem suas filhas a esse fim. As questões financeiras os levam a isso, sentem-se incapazes de trabalhar, pois a sociedade distribui muito mal a renda familiar e, conseqüentemente, o desemprego.

Ao pensar em valores, é necessário compreender que o indivíduo é social e histórico, e que os valores expressos por esse sujeito apresentam, em seu cerne, os significados apreendidos e assimilados no decorrer do seu processo de socialização. Assim, determinados comportamentos e atitudes estão repletos de significados dados a determinados valores. É possível perceber, de uma forma geral, tanto na *Escola A* como na *B*, que os valores dos professores e das professoras se fundamentam em questões morais. As falas que se seguem são significativas:

Muitos casos do envolvimento sexual comercial é explicado por necessidade financeira, mas em outros é por prazer, luxúria, etc (Professora Turmalina).

As adolescentes deveriam *permanecer* com princípios morais sólidos e respeitosos (Professor Topázio).

Acredito que há a subversão de valores e princípios básicos da formação humana (integridade física, a liberdade individual, o respeito ao ser humano). O prazer e o consumismo assumem um papel de destruidores desses valores (Professora Jade).

A questão que não é expressa pelos professores e pelas professoras é que, independentemente de qualquer condição, seja econômica, cultural, social, o lugar das adolescentes não é no mercado do sexo (FALEIROS, 2000). Essa condição é inaceitável, uma vez que as adolescentes estão em “diferentes escalas de discernimento, de consciência de direitos, de maturidade psíquica” (RIMOLI, 2005, p. 48).

Pode-se interpretar que, nas falas dos professores e das professoras em relação à ESCCA, na relação deles com suas alunas, eles e elas têm dificuldade em expressar opiniões que indiquem claramente o respeito à adolescente como sujeito que está em fase de desenvolvimento e que precisa ser orientado. Geralmente, os docentes e as docentes pesquisados posicionam-se de forma preconceituosa, moralista, embasando seus argumentos apenas no pensamento religioso, com dificuldades para analisar situações de uma perspectiva laica⁶⁴ ou com

⁶⁴ Laicismo, no vernáculo, é uma doutrina que proclama a laicidade absoluta das instituições sociopolíticas e da cultura, ou que pelo menos reclama para elas autonomia em face da religião.

conhecimentos científicos sobre a adolescência ou a sociedade. Eles não indagam sobre subsídios sociológicos, antropológicos ou psicológicos que poderiam auxiliar a fundamentar seu pensamento e sua ação. Agem como se não fossem profissionais diante de um problema a ser pesquisado, compreendido e transformado. Assim, aumenta-se a distância entre professores e professoras e suas alunas, e a possibilidade de compreender a realidade em que a jovem está inserida torna-se praticamente inexistente. Após a apresentação dos vídeos (apêndices 6 e 7), alguns professores e professoras assim se expressaram

mas já que vai começar a namorar, que seja um namoro santo. Namoro santo é o quê? É um namoro que tem respeito, você preservar o seu corpo [...]! Não é porque você está namorando que você tem que ficar aí agarrando, abraçando, beijando, assim aqueles beijos escandalosos, aquele amassa [...] (Professora Ametista).
 não querendo ser conservadora, mas esses valores assim, que permitem uma convivência harmônica em sociedade, eu acredito. Eu acredito que as crianças que têm essa vivência realmente na religião adquirem isso sim (Professora Rubi).

Nesse processo, em que os valores são influenciados e influenciam atitudes, os meios de comunicação de massa têm cumprido um papel fundamental na divulgação das idéias que defendem a coisificação das relações entre as pessoas e a disseminação de atitudes em que o consumo é hipervalorizado. É interessante como a professora Rubi se posiciona em relação à mídia: “A mídia coloca o modelo que eles querem ter, a roupa, e a conversa [...] e aí eu penso assim, alguns casos de prostituição, os adolescentes se prostituem para conseguirem isso”.

Alguns professores e professoras destacam a influência das novelas na banalização dos costumes e mesmo no incentivo à prostituição:

[Televisão] Incentiva né? É. Incentiva bastante. Então, aquela novela que acabou [...] Até que era uma prostituta, ela incentivou bastante! Ela usava bastante cor, outra hora ela chegava com dinheiro, então, um dinheiro fácil de ganhar. Como é que é o nome da personagem? Era... Bebel. (Professora Turmalina).
 Inclusive a propaganda na televisão e a programação estimulam o tráfico de mulheres. É um mundo que deslumbra qualquer adolescente de baixa renda que tem uma televisãozinha [...] (Professor Turqueza).

A mídia tem desempenhado um papel importante na formação de valores. A valoração da aparência, da exposição do corpo, do consumo, da disseminação do

supérfluo como fundamental para a sobrevivência são as metas veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Essa questão é relatada na fala da professora Platina:

É, mas teve um caso aqui no noturno que a aluna sempre me falava: “Eu ganhei isso, eu ganhei aquilo...”. Igual colônia do Boticário. Ela [a adolescente] um pouco reflete o modelo de sociedade, sociedade consumidora, e é aquela sociedade imediatista: “Eu quero isso pra amanhã”, entendeu? Aí as coisas apertam, ela quer um celular, quer o tênis, quer a calça de marca, entendeu? Ela não tem condições financeiras de adquirir as coisas que quer, eu acho que ela entrou na prostituição pra isso, para tentar manter esse padrão que foi passado pela mídia [...] (Professora Platina).

Para a mídia, o adolescente e a adolescente são consumidores potenciais e preferenciais, caracterizando uma “identidade produzida” (LOURO, 2010) e fortalecida pelo universo do consumo. Ele e ela são úteis ao mercado, por cumprirem uma função social e econômica que estimula a virilidade, um corpo escultural, esbanjando saúde e beleza, representando a vida desejada por todos, independentemente da idade. A utilidade deles e delas está em seu poder de consumir, antes mesmo de ingressarem no mundo do trabalho (CHAUÍ, s. d.), desempenhando a mídia um papel fundamental nesse processo.

Então, para os professores e professoras uma adolescente, ao se envolver com a ESCCA, parece buscar a possibilidade de rendimentos aparentemente fáceis. A prostituição, na atualidade, parece representar uma atividade sedutora e que lhes possibilitará alcançar rapidamente a sua meta de consumo (SANTOS; ARAÚJO, 2009). A alternativa que a adolescente busca para atender à demanda de consumo representa uma solução ilusória, que pode trazer consequências desastrosas para a sua vida. Ela não considera os riscos, a discriminação, o descaso, a intolerância e o desprezo da sociedade e do próprio adulto que a explora. Os professores e as professoras expressaram esses valores no momento em que foi discutido o papel da mídia no processo de formação dos valores das adolescentes envolvidas com a ESCCA.

Na atualidade, o movimento prioritário da mídia, segundo Gohn (2001) e Bauman (1999), é fortalecer e reforçar os ideais do mercado, segregar, discriminar o que é diferente do padronizado pelos globais, fortalecendo ainda mais os interesses de quem detém o capital. Esse papel é também evidenciado por Adorno e Horkheimer (1985), ao dizerem que “as inúmeras agências da produção em massa e

da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais” (p. 40). Nessa perspectiva, os meios de comunicação de massa cumprem de forma eficaz a sua tarefa de alienar e legitimar a hegemonia globalizada em relação aos locais (BAUMAN, 1999).

Nas discussões realizadas nos encontros do grupo focal, ficou evidente que os docentes e as docentes não estabelecem uma análise crítica do papel social, econômico e cultural da mídia na vida das pessoas, na sociedade. Eles mantêm uma atitude moralista, que tem como pano de fundo a sexualidade como doença. Para eles, a mídia influencia o processo de envolvimento da adolescente com a ESCCA, a exemplo da fala da professora Turquesa:

A mídia transformou a coisa [envolvimento da adolescente com a ESCCA] assim, não é uma coisa de que não deva ocorrer, que é prejudicial à saúde do adolescente, mas é uma coisa que serve como uma melhora de vida para o adolescente. Quer dizer, faz um efeito contrário, que essa coisa [a ESCCA] é uma forma deles, adolescentes sobressaírem sobre todos os outros adolescentes (Professora Turquesa).

Duas professoras apontam os efeitos que a mídia televisiva desencadeia nas adolescentes: “acho que é aquele prazer que ela busca lá, na TV” (Professora Rubi); “Ela busca aquela ilusão de quem está vivendo bem lá na televisão, que tem aquela roupa, que se sai bem em tudo, no final ela sempre vai se sair bem” (Professora Turquesa). Essas questões evidenciam o que Bauman (1999) apresenta em relação à influência que a mídia exerce na formação dos valores. Ela contribui para a permanência e continuidade da cultura do consumo, determinando um *status* associado ao ter, ao comprar, ao consumir, e que concretiza e legitima ainda mais as diferenças e a distância entre os globais e os locais.

Como foi apresentado, a indústria cultural tem um papel importante nesse processo, pois a sociedade globalizada tem definido o que é importante para o indivíduo em sintonia com o mundo global (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Na sociedade contemporânea, as relações entre as pessoas são frágeis e superficiais. Criar ligações, criar constância é perigoso, pois se corre o risco de ter que cuidar e ser cuidado (BAUMAN, 1999). A corresponsabilidade, segundo a qual dois ou mais se somam e interagem, não é premissa nesse tipo de sociedade.

Ao abordar a respeito dos valores que os professores e as professoras expressam, não se pode perder de vista como se constitui o processo de

socialização do indivíduo, o qual se dá em determinadas condições históricas, econômicas, sociais e culturais. As mediações materiais que entrelaçam a subjetividade do sujeito, sejam elas de trabalho, familiares, de amizade, e outros, apresentam elementos dessa realidade que influenciam a formação dos valores.

Os valores dão significados e sentido às práticas humanas, que são alteradas e influenciadas de forma especial por eles (REICH, 1976). A atitude do indivíduo em relação à ética, à política, à cultura e em relação a vida é influenciada pelos valores que lhe foram repassados no processo de socialização, uma vez que os valores são constituídos socialmente (RIBEIRO; RIBEIRO, 1993).

Alguns professores e algumas professoras expressam a percepção que eles e elas têm em relação à adolescente envolvida com a ESCCA, indicando elementos que justificam a influência da sociedade na formação dos valores:

Essas adolescentes são alvos fáceis de valores superficiais e deturpados de uma sociedade, consumista e materialista, falta a essas jovens perspectivas de vida fundamentadas a partir de outros valores. Numa sociedade, de valores superficiais, o consumo, a comercialização do próprio corpo torna-se algo natural para essas adolescentes, que acabam não enxergando outras possibilidades para suas vidas (Professora Jade).

Porém, nas entrelinhas, nota-se a pressão que sofrem para estarem dentro do padrão de consumo (Professora Cristal).

Nosso modelo de sociedade capitalista, consumidora, imediatista induz jovens à prostituição, pois como eles não têm perspectivas de ascensão veem esta possibilidade como a única saída (Professora Platina).

Nessa perspectiva, compreende-se que o comprometimento do indivíduo com a ética e a política norteia sua ação na sociedade. As considerações, opiniões e atitudes dos sujeitos diante da adolescente envolvida com a ESCCA constituem a imagem de ser humano que tem sido fortalecida e enaltecida pela sociedade, a de uma pessoa de poder econômico para consumir e competir (ANTUNES, 2001b). A professora Platina apresenta uma situação que evidencia essa imagem:

Eu tenho um caso mesmo, de uma conhecida, que a mãe sempre foi prostituta. Tudo que ela conseguia era através da exploração do corpo, e as filhas com doze anos começaram, e as duas filhas estão super bem no Rio de Janeiro. A mãe agora parou, aposentou [se]. Só que as filhas deram continuidade. Assim, na família, elas são vistas, como pessoas que cresceram na vida, independente do meio que utilizaram para conseguir o dinheiro (Professora Platina).

Nessa fala, pode-se observar que a profissional do sexo⁶⁵ foi aceita e, por vezes, admirada pela família por ter conseguido ascensão financeira, e por fazer parte da sociedade de consumo, mas é recriminada moralmente pela profissão ser considerado uma atividade imoral (RAGO, 1991). Não se considera, porém, que o envolvimento das adolescentes com a profissão do sexo significa exploração.

Os valores em uma sociedade com essas características são pautados em uma lógica cruel. O usar, o trocar e o descartar são as linhas mestras no estabelecimento dos vínculos entre as pessoas e as instituições.

5.3 Valores dos professores e das professoras e socialização de adolescentes

Considerar que o processo de socialização do indivíduo se estabelece com base no contexto social e cultural significa compreender que ele é eminentemente um ser social (VYGOTSKY, 1994), e essas características são fundamentais em sua formação. As relações estabelecidas com outras pessoas ampliam a sua compreensão no tocante às demandas solicitadas pela sociedade, fortalecendo a assimilação dos valores, e, nesse processo, a família e a escola exerce um papel essencial. O padrão de comportamento e de valores repassados pela família e a escola ajuda a constituir, reforçar e repassar a identidade sexual. Considera-se ainda, que, em uma sociedade para compreender as posições e as relações de homens e mulheres é fundamental entender o que se construiu nela a respeito do ser homem e ser mulher (LOURO, 2010). Considerar tal aspecto nesta dissertação é necessário, uma vez que cada sujeito tem uma história e está inserido em um contexto que influencia as suas escolhas, define padrões de comportamento, e o que é certo ou errado, o que é moral ou imoral na sua relação com outra pessoa e com a sociedade.

Para tratar dos valores que os professores e as professoras expressam ao lidar com a adolescente envolvida com a ESCCA, é necessário compreender como se dá o processo de formação dos valores em relação à família e à

⁶⁵ A nomeação profissional do sexo decorreu de uma ampla rede de discussões ocorridas nos Encontros Nacionais das Prostitutas (MORAES, 1996) Assim, tal categoria abrange pessoas que praticam sexo, de modo impessoal, tendo em vista um valor em dinheiro e/ou qualquer outro bem. No projeto de lei do deputado Wigberto Tartuce, consta no parágrafo 1º a seguinte definição: "Considera-se profissional, para fins desta Lei, aquele que, pessoalmente e mediante remuneração ou vantagem, utilizando-se do próprio corpo, exerce o comércio sexual". Disponível em: <http://www.aidscongress.net/article.php?id_comunicacao=349>. Acesso em: 9 de abr 2010.

sexualidade na sociedade moderna. O docente e a docente expressam, em suas atitudes com a adolescente envolvida com a ESCCA, os valores assimilados no decorrer do seu processo de aprendizagem e da sua história de vida.

Nesse processo, a família ideal definida pela modernidade era aquela formada pelo pai, mãe e seus filhos e filhas, era família tradicional e privada, e tinha como meta a procriação e o estabelecimento de papéis sexuais e sociais, e a criança só passou a ser inserida nessa instituição na modernidade (ARIÉS, 1978). A família moderna tem o papel de formar os corpos e as almas de seus rebentos, transmitindo os costumes, estabelecendo as formas e as regras da moral, conforme o direito privado, com a responsabilidade de repassar o nome e os bens para seus herdeiros.

Esse ideal de família era uma realidade apresentada pela burguesia e à medida que a hegemonia do poder burguês se estabeleceu passou a ser o padrão desejado por todos e todas, um modelo do que é família e o que deve ser valorado pela sociedade. Nessa dialética, o ético e o moral estão em movimento e são princípios que justificam as práticas (RIBEIRO; RIBEIRO, 1993). Em um dos encontros do grupo focal, foi aplicado um questionário (apêndice 8) em que se buscava a definição de família, iniciando com a formulação: "para você, família é". Nas respostas dos professores e professoras confirmam-se idéias presentes na sociedade moderna no tocante à família:

a célula da sociedade, é o parâmetro de vida para qualquer cidadão (Professora Opala).

a base sólida, o alicerce onde se constrói a união, o amor, o amparo material e fraternal (paterno e materno), e porque não dizer, o refúgio seguro e confiável que o indivíduo busca (Professora Jaspe).

uma instituição importante na definição da personalidade e do caráter do indivíduo. Deveria ser a base da nossa sociedade (Professora Rubi).

a estrutura básica da formação do indivíduo. A família é o princípio de nossa convivência social e onde se originam e estabelecem nossos valores fundamentais (Professora Jade).

Outras instituições fazem parte no processo de socialização, como a escola, ampliando para além da família a expansão dos referenciais. Mas há aqueles, como a professora Granada, que consideram a família como a principal responsável pelo processo de socialização do indivíduo: "a coisa [instituição] mais importante na vida de uma pessoa". Desconsideram-se, assim, a historicidade, o papel da cultura, como instâncias em que as relações sociais se constituem.

Houve tentativas de intervenção no comportamento das famílias com ações individuais de alguns professores e professoras. No entanto, há rejeição da família se há intervenção do docente e da docente, como relata o professor Topázio: “em duas oportunidades, eu estive com mães que acharam que nós estávamos interferindo onde não deveríamos. Por que a vida é deles, a vida lá fora não nos pertence”. Nessa relação, há compreensão de que a família é um espaço privado (CHAUÍ, s. d.; RIBEIRO; RIBEIRO, 1993) e que não cabe a ninguém interferir na sua privacidade, o que dificulta a aproximação e o desenvolvimento de ações pelo professor e pela professora, com o objetivo de auxiliar e encaminhar essa família para uma orientação e atendimento adequados ao uso dos equipamentos sociais. Essa dificuldade é acentuada, pois são intervenções que não são assumidas como política da educação, da escola e da direção, em relação aos projetos políticos pedagógicos das escolas percebe-se que não conseguem abarcar a temática da ESCCA em seus projetos, mesmo sendo escolas localizadas em regiões em que existe o problema e eles e elas percebem a questão. Ressalte-se ainda, que existe uma precariedade em relação à formação, a intervenção e a execução das políticas públicas de atendimento de proteção e de defesa⁶⁶, pois a implantação e, implementação dessas políticas não são consideradas prioridades pelos seus operadores, e nem sempre, conseguem articular e dialogar entre eles e elas e fazer um atendimento adequado às adolescentes e suas famílias.

A forma de pensar a família provém de um lugar e cumpre um papel na sociedade moderna, pois as estruturas sociais estabelecem-se e funcionam com base no processo de socialização do indivíduo. O modo de agir do indivíduo na sociedade é denominado por Marx (1985) de trabalho, que significa a *práxis*. Assim, os padrões culturais de comportamento reproduzem o modelo e os padrões de valores estabelecidos pela sociedade capitalista, que apresenta em seu cerne a legitimação do poder a partir das relações de gênero (LOURO, 2010).

Na atualidade, novos papéis têm sido solicitados ao homem e a mulher, e a ela coube o ingresso no mercado de trabalho, com redução da prole, assunção das despesas da casa, rompendo barreiras culturais e sociais. Redefine-se assim um

⁶⁶ Política pública, “far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. São linhas de ação da política de atendimento: políticas sociais básicas; políticas e programas de assistência social; serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; serviço de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos; proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente” (ECA, 2007, p. 47)

novo desenho na instituição familiar, até mesmo no que concerne à autoridade e à criação dos filhos (RIBEIRO; RIBEIRO, 1993).

Os atuais limites no plano do privado requerem reversão de valores que possibilitem o exercício da autoridade diante das demandas vivenciadas na configuração familiar, que possibilitem a circularidade do diálogo e da transformação, com uma previsão dialética no que se refere a valores. Os professores e as professoras referem-se a uma família idealizada que deve ter uma determinada *estrutura* e solicitam dos pais uma atitude conservadora correspondente. Algumas falas retratam essa realidade:

A culpa dos jovens terem todas as mazelas, digamos da sorte, é de quem está com o comando, que teria que dar direção, teria que dar limite.

O adulto tem que ser a cabeça, não é deixar se instalar uma inversão de valores. Hoje não se sabe quem manda na casa. É qualquer um (Professor Topázio).

Esse é o problema da família que é desestruturada, que não tem essa estrutura. A estrutura deveria ter o pai ou a mãe, ou uma mãe que está presente na educação, ou um pai que está presente (Professor Rubi).

No final do século XIX e início do século XX, já se apresentava o conflito em relação à figura do sexo feminino que se cuidava e era vaidosa, pois a mulher que tinha tais características dispunha de *status* e poder (RAGO, 1991). Essa idéia permanece no imaginário até os dias atuais. A professora Turquesa, ao referir-se às características das adolescentes atuais, evidencia o desejo, presente no imaginário das pessoas, referente à figura de mulher enfeitada, arrumada, com aparência privilegiada, representando a figura da mulher que se cuida, e se enfeita: “tem alunas que se vestem melhores que nós professores, vêm todas maquiadas, com roupa da moda”.

Essa questão é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que, por questões morais, a atitude de sua aluna é criticada e desvalorizada como algo que é supérfluo e vulgar, há outro sentimento percebido na fala da professora, o desejo de cuidar-se, arrumar-se. Fica implícita a idéia de que quem deveria estar naquele lugar era ela, professora e não a aluna. A professora, muitas vezes, trabalha em três períodos, acompanha os filhos à escola, organiza os afazeres domésticos e ainda é responsável pelo lar. Na atualidade, há situações em que é necessário o trabalho remunerado da esposa para auxiliar o sustento da casa, já que o homem, há muito tempo, deixou de ser o único provedor pelo sustento da família.

Estabelecer uma compreensão dialética, crítica, em relação à família pelos docentes e pelas docentes não é uma tarefa fácil, como aponta Faleiros (1997; 2000), pois um dos aspectos que influenciam essa questão é o mito de que a família é sagrada, como apresenta a professora Prata: “uma criação de Deus pois, foi constituída por ele”,. Para a professora Turquesa, família constitui em porto seguro para enfrentar as mazelas do mundo moderno: “ela é o refúgio, a célula mater da sociedade. A família é o início de vida em grupo”. Por último, a estrutura de poder na sociedade brasileira está alicerçada em uma relação na qual o princípio de autoridade favorece o adulto, sobretudo do sexo masculino, em detrimento da criança e do adolescente. A professora Turquesa percebe claramente essa situação ao falar que “adulto, em geral, lida como se o adolescente já fosse adulto em algumas ocasiões e como se ainda fosse criança em outras. Normalmente de acordo com a conveniência para o adulto”.

A repressão está presente nas relações estabelecidas entre o adulto, a adulta e o jovem e a jovem, e os professores e as professoras, ao referirem-se a sexualidade das adolescentes expressam valores morais por vezes preconceituosos e perdem de vista a necessidade de estabelecer dialogo de forma critica e contextualizada a respeito dessa temática. Percebe-se essa questão nas expressões de professores e professoras, tanto da *Escola A* como da *Escola B*:

Agora já existem casos de meninas de doze anos, que têm relação sexual, imagina outras adolescentes mais velhas (Professor Quartzó).

Meu pai era fazendeiro e eu ia em todas as festas, dançava com todo mundo, não podia dizer que eu era policiada [...]. E nem por isso eu achei que eu tinha que ter relação sexual e eu tinha um namorado. Eu não concordo com isso, que, pela lei, acima dos quatorze é liberado (Professora Pérola).

De repente, hoje o povo [adolescente] sai para transar mesmo (Professora Turquesa).

Para entender o processo de socialização do indivíduo, é necessário compreender a sua complexidade, pois incluem muitas outras variáveis e dimensões, que abrangem aspectos econômicos, sociais e culturais. Assim, deve-se aprofundar a compreensão a respeito dos valores que estão implícitos na relação entre o professor, a professora e a adolescente envolvida com a exploração sexual comercial, pois, nessa perspectiva, as relações podem ser redimensionadas e tanto o *pensar* como o *fazer* laboral fazem parte de uma dialética critica e emancipatória,

subsidiando a compreensão da realidade, visando a sua transformação (MARX; ENGELS, 1991).

O processo de socialização do sujeito sustenta-se em sua própria realidade, ou seja, em sua condição social, econômica e cultural, e a compreensão do mundo e a forma como esse indivíduo concebe a realidade está relacionada à sua consciência (MARX; ENGELS, 1991). Então, a realidade histórica e contextualizada em que acontece o processo de socialização possibilita entender os valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com as adolescentes envolvidas com a ESCCA.

Somando a essa compreensão, é necessário trazer a temática de gênero e sexualidade para essa discussão, pois nessa relação está implícita a forma com que esses professores e professoras internalizaram o que é ser homem e o que é ser mulher para essa sociedade que estabelece claramente uma relação de poder e que coloca o sexo feminino como objeto a mercê de uma sociedade em que o descartável e o consumo regem as relações sociais. Então, para transformar essas relações, é preciso compreender a sexualidade como uma construção social, histórica e cultural, que envolve o corpo, a afetividade e os valores de uma determinada época (LOURO, 2010).

A educação é essencial para entender como as relações se estabelecem entre sujeito e sociedade. Nesse espaço, o indivíduo internaliza novos conteúdos, padrões de comportamentos e valores sociais, que são assimilados e estabelecidos com base em relações que se configuram no espaço escolar, dando continuidade ao processo de socialização do sujeito, que tem início na família. A experiência cultural do docente e da docente é determinante no processo de educar e ensinar, e essa prática social permite o contato com a cultura (SACRISTÁN, 1995), redimensionando a compreensão do aluno e da aluna em relação à cultura e aos contextos sociais a que pertencem.

Assim, compreender que a adolescente envolvida com a ESCCA é sujeito e não objeto e que está em processo de formação contribui para transformar o espaço da escola em um espaço diferenciado e privilegiado, que possa possibilitar a mediação entre a aluna e sua cultura. Trabalhar a educação de valores na formação docente, portanto, é fundamental para esse processo.

Essa perspectiva é essencial para transformar a relação entre professor, professora e aluna, uma vez que há pessoas que responsabilizam a adolescente pelo envolvimento com a ESCCA, retirando a responsabilidade do adulto, e

desconsiderando que ele é o referencial fundamental no processo de socialização dessa adolescente. São significativas as afirmações de um professor e uma professora:

Mas às vezes a gente põe condições, para esses adolescentes, por mais que a gente queira ser racional, a gente já fala: “mas que minha oferecida”, né! Geralmente é a menina então que é mais culpada, né. Na opinião do adulto, ela é oferecida (Professora Turquesa).

O que acontece aqui na escola é isso, as meninas são oferecidas, as meninas vão atrás [...] (Professor Quartzito).

É fundamental considerar que cabe ao adulto dizer *não* à adolescente envolvida com a ESCCA, quando ela oferece seus serviços sexuais. O adulto já está formado e maduro, portanto ele é o mediador na relação do jovem com o mundo (VYGOTSKY, 1994), ao passo que a adolescente está em processo de formação e desenvolvimento; então, cabe ao adulto estabelecer os limites (VAZ, 2009). O conceito apresentado por Leal (2003) apresenta, em sua essência, a concepção de adolescente como sujeito de direitos e em processo de desenvolvimento, tal como dispõe o ECA (2007). Nessa perspectiva, é necessário pensar a respeito do discurso e da prática do adulto com a adolescente, que parece trazer a própria experiência machista e adutorcêntrica, sem compreender de forma contextualizada e histórica os conteúdos que influenciam e definem essa situação. Em relação à figura (apêndice 3) apresentada em um dos encontros do grupo focal, as professoras comentam:

Pelo olhar as adolescentes demonstram um apego muito grande ao homem. Estão querendo dizer: “este é nosso e de mais ninguém”. É a disputa, vença quem for mais gostosa (Professora Citrino).

Na imagem, parece que estão acompanhando o homem por vontade própria (Professora Esmeralda).

Penso que duas adolescentes nesse local e nesse horário com grande probabilidade, estão entregando seu corpo por dinheiro. Vemos isso também pelo modo de vestir vulgar e pelo modo como abraçam o homem (Professora Safira).

A relação que o adulto estabelece com a adolescente envolvida com a ESCCA evidencia a utilização do corpo da jovem como mercadoria, na condição de submissão e obediência, configurando o que Foucault (2007) denomina corpo dócil, e assim, atende à demanda de consumo do mundo global. Essa relação é expressa na fala da professora Ônix:

O agressor entra em cena, pegando esse *gancho*, pois induzem essas crianças, prometendo-lhes dinheiro, roupas, jóias, passeios a *shoppings*, deixando-as extasiadas em viver uma vida melhor. Porém, na maioria dos casos, pedem sigilo para não comprometê-los.

Para o docente e a docente, falar a respeito da sexualidade na sociedade brasileira não é fácil, uma vez que a Igreja e o Estado foram instituições que, ao longo da história, normatizaram e regularam o que era certo e errado em especial, no que diz respeito à sexualidade (CHAUÍ, s. d.). Assim, compreender que a sexualidade é normal e que faz parte do processo de desenvolvimento das pessoas não é tranquilo em razão dessa realidade histórica.

A escola, para a instância do Estado e da Igreja, no início da modernidade, desempenhou o papel de disseminar a concepção de que a família é a *célula-mater* da sociedade (CHAUÍ, s. d.; RIBEIRO; RIBEIRO, 1993), e foi influenciada pela Igreja nos aspectos ligados a moral e a religião. Assim, é possível entender as afirmações dos professores e das professoras em relação aos aspectos morais e aos bons costumes, como agir e se comportar em sociedade.

Apesar de há tempos ter sido instituído o ensino laico, permanece ainda a herança da ascendência religiosa em relação a tabus, sobretudo católicos no tocante à sexualidade, incluindo a descoberta do próprio corpo, e práticas como a masturbação. A respeito do diálogo sobre esse assunto, uma professora comenta:

É, valores, éticos de respeito, de educação, de honestidade, esses valores [...]. Nessa vivência na religião não só evangélica. Qualquer criança que convive em alguma religião, ela adquire essas bases morais, não querendo ser conservadora, mas esses valores permitem uma convivência harmônica, em sociedade (Professora Rubi).

As instâncias de referência para a prática docente, no que diz respeito aos valores, são a família e a Igreja, e embora os professores e as professoras tenham curso universitário, são aquelas instituições que lhes dão sustentação para que expressem os valores, que foram assimilados historicamente. Para que a compreensão dos professores e das professoras em relação à temática da ESCCA se amplie para além da moral e da religião, é necessário que eles e elas compreendam a relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo

natural e social, entre o pensamento e a base material, para que de fato consigam redimensionar a sua prática docente. (MINAYO, 2004).

A Igreja cumpre a sua função de regular e normatizar o comportamento dos indivíduos. Em relação à sexualidade, ela se expressa de forma repressora, embasada em uma moral conservadora (CHAUÍ, s. d.; FOUCAULT, 1982). Essa pesquisa detém-se a examinar os parâmetros que, durante o processo social e escolar, ajudaram a constituir, reforçar e repassar os valores expressos pelos docentes e pelas docentes em relação à adolescente envolvida com a ESCCA.

O ser feminino assimila uma lógica própria de seu gênero, em que a cultura valoriza a erotização do corpo e a sedução, e a sexualidade é utilizada como instrumento de reconhecimento do eu, da identidade de mulher dócil e útil (FOUCAULT, 2007), para assim ser inserida no mundo global. A professora Ametista assinala:

Namoro santo é: é um namoro que tem respeito, você preservar o seu corpo, entendeu, né! Não é porque você tá namorando que você tem que ficar aí agarrando, abraçando, beijando, assim aqueles beijos escandalosos, aqueles amassa, amassa, que eu falei pra elas: “Olha, mulher não tem valor pra homem não, se chupa e joga fora”. Falei mesmo pra elas: “mulher é igual uma bucha de laranja”.

Permanece esse padrão de valor e de comportamento assumido pela sociedade moderna. A desqualificação da identidade feminina está presente na sociedade moderna com base em conceitos discriminatórios e desiguais (RAGO, 1991; CHAUÍ, s. d.; LEAL, 2003).

5.4 Valores, formação docente e a ESCCA

Os professores e as professoras, muitas vezes, podem identificar se uma aluna está envolvida com a ESCCA. No entanto, eles e elas não intervêm, não as orientam acerca do que poderiam fazer. Percebe-se que não existe uma política de educação que trate especificamente desse assunto e nem uma discussão coletiva na escola que permita orientar e subsidiar os professores e as professoras ao lidarem com os adolescentes e as adolescentes. A esse respeito, uma professora comenta: “Na conversa, nem sempre eles colocam o que realmente acontece, ou o que eles fazem, e fica difícil de intervir, porque eles nem sempre assumem (Professora Turquesa).

Tanto o projeto político pedagógico (PPP) da *Escola A* (gestão 2008 a 2011), como o da *Escola B* referente ao ano de 2009, não abordaram a temática da ESCCA. O estudo dos referidos planos, permite perceber que a realidade e o contexto em que estão inseridas as respectivas escolas não foram considerados na elaboração dos planos pedagógicos anuais.

Essa consideração seria fundamental para a definição de ações de enfrentamento da ESCCA, pois são escolas que estão localizadas em regiões em que esse fenômeno está presente. Compreender de forma crítica o sistema educacional, com clareza da abordagem dada aos conteúdos disciplinares, aos papéis organizacionais, às histórias passadas e aos interesses e perspectivas econômicas, políticas e culturais e às temáticas relacionadas a gênero, sexualidade e raça, dentre outros, possibilitam ao professor e a professora perceberem o significado dos elementos que irão definir a condução a ser dada no enfrentamento dos problemas no cotidiano de sua prática (BRZEZINSKI, 2008).

Foi evidenciado que a retaguarda governamental na área da assistência social responsável por atender às adolescentes nessa situação é incipiente. O apoio das instâncias protetoras é muito frágil, como o Conselho Tutelar, para desenvolvimento de ações conjuntas de forma interdisciplinar, e falta conhecimento teórico para as orientações a serem dadas pelos professores e professoras. A professora Rubi evidencia essa questão: “Não temos ação. Assim, o máximo que a gente consegue ter é uma conversa, mas não podemos fazer muita coisa”. O professor Topázio, ao saber que havia um adolescente envolvido com a ESCCA buscou ajudá-lo por iniciativa própria: “não foram uma nem duas vezes não, foram várias que eu soube, eu corria lá na casa dele”.

Os professores e as professoras assumem que estão despreparados para lidarem com o fenômeno da ESCCA. A professora Turquesa diz: “o profissional, a escola, a gente, nós estamos desamparados para saber o que fazer. Desamparado [...]”. Em decorrência desse despreparo, os professores e as professoras acabam por recorrer a atitudes que se originam do senso comum, baseadas em seus valores pessoais, muitas vezes preconceituosos, desenvolvendo, assim, uma prática que não corresponde a uma pedagogia transformadora e emancipadora, como propõe Freire (1996), isto é, uma prática alicerçada em reflexões que possibilitem orientar e encaminhar a adolescente para a busca de alternativas que valorizem o *ser*, em vez do *ter*. Deve-se redimensionar a compreensão em relação ao que é ser homem e o que é ser mulher, de uma forma em que a biologia não seja o eixo condutor na

abordagem de um professor e de uma professora ao trabalharem questões relacionadas à identidade sexual, mas com um entendimento que enfatize a construção social e histórica produzida sobre as características sexuais (LOURO, 2010). O professor e a professora desenvolvem um papel de mediador do processo de aprendizagem de seu aluno e aluna, e para que ele e ela desenvolvam uma prática emancipadora, precisam ser preparados em seu processo de formação docente para que a transformação aconteça (LEONTIEV, 1991).

Essa dificuldade também está presente na fala da professora Pérola. Ela apresenta a necessidade de dialogar com os pais a respeito da ESCCA, mas declara que não sabe como, evidenciando que é necessário enfrentar essa questão com o conjunto dos professores e das professoras da escola, que precisam estar preparados teórica e praticamente. A professora Platina menciona a questão do Conselho Tutelar, dizendo que não sabe como fazer para acioná-lo e pergunta o tipo de articulação que pode ser feita com essa instância para enfrentamento do fenômeno da ESCCA.

Na atuação do professorado, é necessário que, em sua prática, a dialética esteja presente, haja relação entre teoria e prática, com base em sua subjetividade e que a experiência seja cultura compartilhada (SACRISTÁN, 1999).

A professora Platina cita o caso de uma aluna que afirma ter participado de programa sexual com sua prima, e diz: “Assim, eu fico sem ação, falei assim: ‘olha eu jamais faria uma coisa dessas, você se sentiu bem fazendo isso?’.” As atitudes descritas pelas professoras e pelos professores em relação à ESCCA evidenciam que elas e eles se sentem desorientados, não sabendo como dialogar com os adolescentes e as adolescentes, e atuando com base em valores pessoais. É premente, no contexto social em que a escola está inserida, que os projetos de formação inicial ou continuada incluam a temática da ESCCA, tendo como referências conteúdos de gênero, sexualidade, dentre outros, para que possam redimensionar a compreensão em relação a essa temática.

Há afirmação recorrente de que a escola expulsa a adolescente envolvida com a ESCCA. Essa questão precisa ser repensada, mesmo reconhecendo que o professor e a professora se sentem impotentes, despreparados para lidarem com o fenômeno da ESCCA, pois não construíram esquemas estratégicos, que incluam a formação de concepções e valores, que os auxiliem a organizar esquemas práticos. (SACRISTÁN, 1999).

Assim, é necessário considerar que, na profissionalização docente, não basta ter um conhecimento disciplinar e pedagógico apenas. É preciso ir além, definir objetivos, conteúdos e metodologias que possibilitem a compreensão de como os valores se formam e de como podem ser mudados. Conseguir lidar com essas demandas é essencial para a prática docente em sala de aula, uma vez que o professor e a professora são representantes da instituição escolar, da autoridade, responsáveis por transmitirem a cultura para os seus educandos (CHARLOT, 2005).

A professora Rubi diz refletir com seus alunos e alunas a respeito das consequências de suas ações, que é preciso sonhar, mas com responsabilidade, querer buscar coisas novas, considerando sempre que as atitudes irão definir o futuro, no imediato ou a longo prazo. Ela reafirma que é assim que ela trabalha, recorrendo ao seu conhecimento e à história pessoal, para orientar seus alunos e alunas em relação à perspectiva de vida e à sexualidade. A professora busca, com seus recursos pessoais, subsídios para a sua fala. Considerando que o professor e a professora são pessoas fundamentais no processo de socialização do indivíduo, a situação apresentada revela que é necessário incluir a educação de valores como um tema importante no processo de formação docente.

Por isso, para pensar no processo de formação inicial e continuada de professores e professoras é importante superar a ausência desses fundamentos na prática, o que leva os professores e as professoras a atuarem apenas baseados em convicções e valores adquiridos na sua cultura de origem, pela socialização (SACRISTÁN, 1995).

Na tentativa de quebrar o ciclo da violência, os professores e professoras agem conforme a compreensão que têm em relação à infância e à adolescência. No entanto, acabam desconsiderando a história da criança e do adolescente (RIZZINI, 1997; 2007) na sociedade brasileira, e a noção de direito não é compreendida pelo docente e pela docente. Que direito é esse? É um direito que compreende deveres, e que apresenta medidas de intervenção que responsabilizam também o adolescente e a adolescente pelas suas ações e atitudes (LEAL, 2003).

Como prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/Lei nº 8.069/90), ações de intervenção apresentam questões de cunho pedagógico, psicológico, social e econômico, ou seja, não se trata apenas de questão legal, mas que o adolescente precisa ser compreendido como um ser integral e complexo. A fala do professor Topázio esclarece a incompreensão dessa amplitude:

inclusive tem alguns menores que são aliciadores, adolescentes e aí ele se afirma nisso. Porque ele é menor, você não pode fazer grande coisa com ele. [...] Ele havia se iniciado sexualmente muito cedo, e essas meninas eram abatidas, ele ficava sozinho em casa, a mãe trabalhava, e ele reunia essas meninas na casa dele [...]

Os professores e as professoras têm dificuldade em abordar o tema da sexualidade, de compreender que ela faz parte do desenvolvimento do ser humano e que é importante falar dela, discutir sobre ela com os adolescentes e as adolescentes, considerando que precisam ficar atentos e atentas, “sobre tudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2010, p. 64). A ação pedagógica deve lidar com o tema de forma clara e responsável, não com base apenas em valores pessoais, mas com uma fundamentação que não esteja embasada no senso comum e muito menos na banalização da sexualidade, conforme destaca a professora Ônix:

Eu acho que eles estão tendo muita informação e não conhecimento. Porque até para nós enquanto educadores, é difícil chegar em frente de uma turma e falar sobre educação sexual, sobre sexualidade, é sobre esse relacionamento moderno que tem hoje em dia. Nós temos os nossos valores que não são os deles hoje em dia. Esse choque de gerações, pra nós educadores é difícil de lidar.

Dos 27 participantes da pesquisa oito pessoas (30%) expressaram a necessidade de uma melhor preparação para lidar com a sexualidade, em especial com a temática da ESCCA. A professora Brilhante, ao ser perguntada se os docentes têm discutido com os seus alunos a respeito da ESCCA (apêndice 8), responde negativamente e justifica: “Até porque discutir com os alunos sobre este assunto, se faz necessário sentir-se bastante seguro, e principalmente entender bem do assunto”. Diante dessa resposta pode-se dizer que a formação inicial dos docentes e das docentes não tem oferecido subsídios alicerçados na relação dialética entre teoria e prática para lidar com a complexidade presente no dia a dia da escola. Os docentes e as docentes acabam recorrendo aos saberes oriundos da prática profissional, da leitura de revistas e jornais, de conversas entre amigos e colegas da escola, da televisão, da Igreja, de conversas entre familiares.

A necessidade de incluir a educação dos valores nos conteúdos da formação docente reafirma-se com a declaração da professora Rubi, ao falar que

crianças que têm como referência a religião, o pai e a mãe, assimilarão valores morais e terão uma convivência harmônica em sociedade.

A formação e a profissionalização docente são indissociáveis, portanto, o professor e a professora, ao entenderem a sua atuação como uma *práxis* transformadora, com base em uma visão crítica, poderão perceber as intenções e enfrentar o que a sociedade moderna tem estabelecido nas relações entre as pessoas e entre as instituições (NÓVOA, 1992).

No último encontro do grupo focal, os professores e as professoras expressaram-se a respeito da importância dos momentos de discussões e reflexões proporcionados pelos encontros em questão (apêndice 9). O contexto em que ocorreram os encontros possibilitou concretude em relação à capacidade de o ser humano substituir o real pelas representações simbólicas, com uma interação entre o concreto e o pensado (MARX; ENGELS, 1991). A fala da professora Coral apresenta uma importante reflexão relativa à questão da formação e à possibilidade de mudança dos valores em relação à ESCCA. Ela relata que precisa buscar mais conteúdo em relação ao tema da ESCCA, e que atualmente há mais momentos para reflexão do que para julgamento. Ela percebe que ampliou as possibilidades para conversar com a adolescente envolvida com a ESCCA. O professor Topazio diz que eles ficaram mais abertos para lidar com a problemática. Segundo Granada, a ideia que ela possuía a respeito do assunto da ESCCA era *errônea* mas, depois dos encontros, passou a compreender melhor a temática. A professora Brilhante apresenta questões referentes à família: “Mudou todo o meu olhar a respeito desse problema da exploração sexual comercial. No sentido que eu pensava, que a maior culpa cabia aos pais, aos familiares, entretanto, percebo que muitos outros fatores interferem”.

Esses dados revelam que os momentos de encontro do grupo focal foram também formativos, em relação aos valores, pois eles e elas tinham dificuldades em compreender e falar a respeito da ESCCA. Nessa perspectiva, é real a satisfação em perceber que, no decorrer desses encontros, os valores dos docentes e das docentes evoluíram e foram redimensionados com base em discussões abertas e respeitadas, possibilitando aos professores e professoras desvendarem a realidade (MARX; ENGELS, 1991). Assim, evidencia-se a importância desse momento de formação, indicando que é possível incluir a educação de valores como tema para a formação docente.

A relação dialética entre o pensado e o concreto desempenha um papel fundamental no processo de redimensionamento dos valores do professor e da professora em relação às temáticas apresentados no cotidiano. Quando se estabelece uma relação que se baseia na realidade, que respeita o sujeito na sua diferença e na sua igualdade, o indivíduo pode perceber a alienação e as contradições nos valores assimilados por ele no processo de socialização (MARX; ENGELS, 1991). Esse processo propicia novas formas de lidar com as demandas apresentadas na relação do professor e da professora com seu aluno e aluna, estabelecendo possibilidades para que a identidade do sujeito, que é histórico e dinâmico, possa se transformar, considerando que ela é múltipla, plural e não é fixa, e que traz em seu cerne possibilidades para repensar e transformar de forma dialética as relações (LOURO, 2010).

No que se refere ao papel do adulto em relação à ESCCA, os professores e as professoras passaram a compreender, com base nas discussões realizadas, que a responsabilidade em dizer o *não* é do adulto, uma vez que ele é a referência para o adolescente e a adolescente no seu processo de socialização (VAZ, 2009). Também conseguiram perceber que cabe ao adulto dizer à adolescente que existem outras possibilidades e alternativas para ser inserida e aceita na sociedade globalizada, embora ela valorize o *ter* em vez do *ser*. A fala da professora Cristal deixa clara essa responsabilização: “A definição é que o adulto é o responsável pela situação ou seja ele sempre será o explorador”. A professora Turquesa diz: “Após os encontros, o que mudou foi a informação que seja como for, a situação envolvendo adolescente e sexo é ilegal, e o adulto de qualquer forma é culpado”. A professora Pérola reafirma que na “exploração sempre há um adulto por trás do comércio”. A professora Rubi menciona o que está presente nas situações de exploração sexual comercial: “a exploração acontece por alguém que tem algum ‘poder’ sobre a adolescente”.

Nos primeiros encontros do grupo focal, outra questão que estava presente era a atitude dos professores e das professoras em relação aos adolescentes e as adolescentes. Os docentes e as docentes referiam-se a eles e elas como sem limites, irresponsáveis, imediatistas e inconsequentes. Quando expressaram a mudança de atitude em relação ao adolescente e a adolescente, depois dos encontros do grupo focal, revelaram a importância em desenvolver momentos de formação pautadas no respeito, na abertura para falar das dúvidas, do que pensam em relação aos valores, sem correr o risco de serem julgados. Pérola Negra, assim

respondeu à pergunta “O que mudou na sua percepção diante do problema da exploração sexual comercial de adolescentes depois de nossos encontros?” (anpêndice 9): “O olhar diante dos adolescentes, de uma forma valorizada, como pessoa [...]”. Outra fala significativa é da professora Cristal em relação à pergunta “Depois de nossos encontros, você vislumbra alguma perspectiva diferente de trabalho com o adolescente”: “Sim. Estabelecendo vínculos que permitam um diálogo aberto e melhorando as informações que eles necessitam em torno da sexualidade e outras que julgarmos necessárias”. Em resposta a essa pergunta, a professora Rubi disse: “Sim. Trabalhos que envolvam ‘sentimentos’ e emoções. (Os meninos acham que sentimentos só podem ser demonstrados para meninas). Trabalhar questões de gênero, de valorização e respeito com próprio corpo”.

Outro aspecto que foi redimensionado no decorrer dos encontros do grupo focal foi em relação à ESCCA. No início, os professores e as professoras não entendiam essa realidade (apêndice 8) na perspectiva da exploração: “Exploração Sexual Comercial de Adolescentes é uma busca de fuga” (Professora Opala), “Exploração sexual é a troca de favores” (Professora Ouro). Em um momento de discussão, o professor Quartzo, referindo-se a prostituição, diz: “Então eu acho assim, se a pessoa quer fazer aquilo, então aí eu já vejo mais pela prostituição, ela está tendo aquela opção, ela quer”. Ele faz essa mesma consideração em relação à adolescente.

No decorrer dos encontros do grupo focal, de uma maneira geral, os professores e as professoras afirmavam que, com as discussões, passaram a compreender, a identificar e a valorar de outra maneira a situação da ESCCA. A professora Cristal falou da importância dos encontros e que antes ela não prestava atenção nas situações de ESCCA, mas que essa é uma situação que não lhe passará mais despercebida. É como se tivesse modificado o *olhar* em relação a violência. Essa mesma percepção aparece em outros depoimentos:

Primeiramente, mudou o meu conceito em relação ao que pode ou não ser definido como exploração sexual. Hoje em dia consigo enxergar melhor sua existência e me posicionar de modo mais crítico em relação a tal fato (Professora Jade).

Aprendi muita coisa mesmo, porque realmente a gente não sabia o que era exploração sexual, o que é o abuso. A gente realmente não sabia diferenciar, mas agora, com o trabalho que a gente vem fazendo junto, em grupo, a gente vem sabendo diferenciar (Professora Ametista).

Exploração sexual: a própria palavra já diz explorar, abusar, desrespeitar, ignorar o ser humano (Professora Brilhante).
Exploração sexual é usar a criança ou adolescente em troca de coisas que venha atender seus anseios (Professora Turmalina).

Para que a proposta de formação de professores e professoras se concretize, provocando mudanças na prática docente diante das demandas da contemporaneidade, é necessário que se tenha como eixo a reflexão sobre a prática, assumindo reflexões sobre a experiência, entendendo que esse processo ocorre durante toda a prática docente. Deve-se estabelecer uma relação dialógica com base na reflexão em grupo, e considerar a contextualização sociopolítica e cultural (GERALDI, FIORENTINI; PEREIRA, 1998). Desta forma, o professor e a professora podem desenvolver a consciência crítica de sua própria realidade, contribuindo para o enriquecimento de sua ação, em uma relação de possibilidades, que se mantém aberta, constituindo-se em momentos distintos e necessários para que o processo dialético se concretize (MARX; ENGELS, 1991, p. 37).

A experiência vivenciada nesses grupos permite reconhecer a importância de redimensionar e incluir o tema relativo à educação de valores na formação docente. A discussão referente ao desenvolvimento infantil, adolescência, sexualidade, dentre outros, deve ocorrer no dia a dia da escola, para que esse processo consiga formar esquemas estratégicos (SACRISTÁN, 1999) que orientem as atitudes, a forma de agir, de expressar dos docentes e das docentes diante das situações mais diversas que acontecem no cotidiano da escola, como as situações de violência, dentre elas, a ESCCA. É necessário abordar os aspectos valorativos implicados na relação entre alunos, alunas, professores e professoras, pois ela apresenta arraigados valores assimilados histórica, social e culturalmente. Lidar com um objeto tão complexo, isto é, os valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com a adolescente envolvida com a ESCCA, permite compreender a formação docente como indissociável da profissionalização e da prática (SACRISTÁN, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado não buscou respostas que apontassem o certo e o errado, nem avaliar ou julgar os professores e as professoras, mas identificar conteúdos que possibilitassem compreender quais e como são os valores que os professores e as professoras expressam ao lidarem com meninas envolvidas com a exploração sexual comercial.

Ter como objeto desta pesquisa identificar quais são os valores que permeiam a prática docente referente à temática da exploração sexual comercial de adolescentes do sexo feminino significa considerar que a escola se configura como um dos espaços essenciais para entender como a violência se estabelece na sociedade, por ser um dos *lócus* fundamentais de socialização da criança e do adolescente. Nessa perspectiva, é necessário entender que o professor e a professora têm uma história, se constituem como autoridade no contexto de suas práticas, influenciam seus alunos e alunas em suas atitudes, na formação de critérios do que é certo ou errado, do que é moral ou imoral, ético ou antiético.

A sociedade contemporânea tem valorizado a aparência, a exposição do corpo como mercadoria de troca, e cada vez mais o superficial e o descartável passam a ser atitudes naturais nas relações, e o que é diferente é colocado à margem de forma excludente e conflitante, tendo como aliada em potencial e avassaladora, a mídia. O valor maior nessa sociedade é a capacidade de consumo, de *ter*, que é estabelecido como fundamental, movimento que vai na contramão dos direitos sociais de cidadania. Como salienta Bauman (1999), a mídia tem contribuído para a permanência e a continuidade da cultura do consumo, determinando *status* associado ao *ter*, ao comprar, ao consumir, concretizando e legitimando ainda mais as diferenças e a distância entre os *globais* e os *locais*. Trata-se de uma realidade em que o descartável e o supérfluo caracterizam o comportamento a ser valorado e legitimado pela sociedade.

Em semelhante contexto, os adolescentes e as adolescentes são alvos fáceis para atender à demanda de mercado, pois são seres em formação, repletos de desejos, fantasias, inseguranças e temores que buscam na afirmação pela aparência a identidade que querem construir, que se caracteriza como *identidade produzida* (LOURO, 2010). Almejam ser consumidores e consumidoras, desejam consumir para serem viris, sensuais, prontos a esbanjarem beleza e longevidade, serem aceitos e escolhidos.

A mídia exerce um papel essencial na vida dessas adolescentes, o de provocar de forma eficiente a alienação e a legitimação da hegemonia globalizada (BAUMAN, 1999), o que não passa despercebido pelos professores e pelas professoras. Os cursos que eles e elas freqüentaram, no entanto, não abordaram esses aspectos, o que evidencia a necessidade de realização de projetos de formação docente continuada que incorpore conteúdos de gênero, de sexualidade, de raça, de violência, dentre outros, para que se amplie a compreensão a respeito dos alunos e das alunas.

Os professores e as professoras apontam que o fato de meninas estarem envolvidas na ESCCA está relacionado à falta de família, de uma pessoa com autoridade que comande, seja o pai, ou a mãe, pois, para eles e para elas a família constitui o espaço de construção da identidade, a célula- mater, e a família e a Igreja, o lugar de repasse de valores éticos de respeito, de educação e de moral. Esses pensamentos reproduzem a concepção de família normal e estruturada e da religião redentora como responsáveis pela *salvação de meninas desviantes e anormais*. Além disso, em seus discursos, os docentes e as docentes que participaram da pesquisa não conseguiram construir uma análise que levasse em conta o processo imposto pela burguesia para garantia do seu poder e a historicidade social, econômica e cultural em que esse processo ocorre.

Os resultados encontrados na pesquisa apresentam a compreensão que os professores e as professoras têm em relação à adolescência e a sua transformação ao longo do processo compartilhado. Um dos aspectos que chama a atenção está relacionado à identidade sexual. A professora Jade verbaliza que ela não fazia diferença entre adolescente do sexo feminino e do sexo masculino, que os tratava de forma igual, porém com as perguntas dos questionários e as discussões do grupo focal, foi percebendo que existem particularidades que distinguem os alunos e as alunas, e que eles e elas lidam de formas diferente com a sexualidade.

O discurso apresentado em relação ao gênero baseava-se em uma visão machista, e, no início dos encontros do grupo focal, a adolescente era percebida como *sem vergonha* e oferecida, com uma compreensão adultocêntrica. À medida que as discussões foram acontecendo, no decorrer da pesquisa, eles e elas começaram a entender que o lugar das adolescentes não é no mercado do sexo (FALEIROS, 2000). Passaram a apropriar-se das idéias que consideram essa condição inaceitável, uma vez que as adolescentes estão em momentos diferentes de discernimento e de maturidade psíquica e emocional, e que se deve reconhecê-

las como sujeitos de direitos que estão em processo de desenvolvimento físico, moral e psicológico, precisando de um adulto que as compreendam. Esse redimensionamento das concepções dos professores e das professoras é fundamental, uma vez que eles e elas são mediadores na relação das estudantes com o mundo (VYGOTSKY, 1994); conseqüentemente, suas formas de agir e suas atitudes irão influenciar os valores e escolhas que elas irão assumir.

O agir e o pensar do sujeito obedecem a padrões estabelecidos e normatizados pela sociedade. Assim, como decorrência de uma formação que não os questionou nem os preparou para exercerem a criticidade e a construção da emancipação, os docentes e as docentes expressam acriticamente valores que foram sendo repassados de gerações a gerações referentes à família, à identidade feminina, à concepção de infância e adolescência, dentre outros, e esses conceitos são reeditados nas relações com seus alunos e alunas. Sem muita consciência, os professores e as professoras contribuem para a reprodução de um processo em que as relações sociais foram estabelecidas, de forma a transformarem a diversidade em desigualdades naturais.

Ressalte-se ainda, que os educadores e as educadoras pesquisados apresentam muitas dúvidas, muitas dificuldades de entendimento, evidenciando despreparo para lidarem com a realidade da ESCCA, pois falar sobre sexualidade é ainda uma experiência que não foi totalmente incorporada na dinâmica escolar. Pode-se dizer que prevalece a concepção de que a sexualidade precisa ser controlada e vigiada, mas não estudada e compreendida. No entanto, para compreender as posições e as relações entre homens e mulheres, é fundamental entender o que eles e elas construíram a respeito de ser homem e ser mulher (LOURO, 2010). Somente uma formação que leve em consideração os valores e conhecimentos prévios dos docentes sobre essas questões pode possibilitar que compreendam a si mesmos e a seus alunos e alunas, e, assim, criem maneiras de lidar pedagogicamente com essa realidade.

O contexto atual estabelece claramente uma relação de poder em que se apresenta o sexo feminino com uma lógica que valoriza a erotização do corpo, a sedução e a sexualidade. Valoriza-se a mulher dócil e útil como um objeto que está à mercê de uma sociedade em que o descartável e o consumo regem as relações sociais. As adolescentes estão sujeitas às influências desses modelos. Os professores e as professoras são chamados a desvelarem os sentidos que se ocultam nas imagens, nas músicas, nas danças, na publicidade que predominam na

sociedade e que estão presentes na mente socialmente formada (VYGOTSKY,1994). Para tanto, devem ter fundamentos que desconstruam essas crenças e viabilizem a compreensão de cada um sobre sexualidade, que “no seu sentido mais amplo deve ser compreendido como uma energia que revitaliza e deve ser vista como um todo que envolve o corpo, o afeto, a emoção, à vontade, o desejo, o prazer, a busca e as práticas sexuais” (SANTOS, 2002, p. 135). Precisa ser entendida como uma construção histórica e cultural que envolve o corpo, a afetividade e os valores de uma determinada época.

Os resultados encontrados na pesquisa constataram que os professores e professoras têm construído os seus saberes a respeito da ESCCA subsidiados em informações oriundas de leitura de revistas e jornais, de conversas com amigos e colegas da escola, com familiares, da televisão, da Igreja. Essa realidade não desqualifica os professores e as professoras, mas evidencia a necessidade de redimensionar o processo formativo, incluindo conteúdos que abordem adolescência, sexualidade, gênero, raça, violência e as suas diversas formas de manifestação, dentre outros. Nesta perspectiva defendemos a idéia que há que se priorizar a educação de valores, para assim possibilitar a formação de esquemas estratégicos (SACRISTÁN, 1999) que orientem atitudes, formas de agir, de expressar dos educadores e das educadoras diante das situações mais diversas que acontecem no cotidiano da escola, como as situações de violência, dentre elas, a ESCCA. Para que o professor e a professora desenvolvam uma prática emancipadora, precisam ser preparados em seu processo de formação docente para que a transformação aconteça (LEONTIEV, 1991), e eles e elas consigam desenvolver a mediação do processo de aprendizagem de seu aluno e de sua aluna.

Há, portanto, a necessidade de desenvolver estratégias que busquem enfrentar os problemas vivenciados na escola, na sala de aula, em especial os que estão relacionados à ESCCA, mas, para que isso aconteça, não são apenas os professores e professoras que devem pensar as formas de intervir nessa realidade. Trata-se de uma questão que precisa ser assumida como política pelo Estado, pelas Secretarias Estaduais e Municipais. São estratégias que exigem articulação entre os diversos setores (executivo, legislativo, judiciário e segurança), uma vez que a realidade é complexa e envolve uma rede de pessoas que visam o lucro e o mercado do desejo sexual, pois é fato comprovado, embora clandestino e ilegal, que o corpo da criança e do adolescente constitui objeto de venda no mercado sexual, ferindo os direitos prescritos pelo ECA (2007).

O papel das secretarias de educação é de orientar e subsidiar os profissionais que estão na escola na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) que, de fato, possa ser executado, e que considere a realidade social econômica e cultural do contexto em que a escola se insere, tendo como base o georreferenciamento, sistema de informação geográfica que possibilite à gestão elaborar estratégias que considerem as situações sanitárias, a avaliação de risco populacional, a realidade sociodemográfica e a realidade da organização dos serviços existentes na localidade. Essas questões são evidenciadas nesta pesquisa, uma vez que o PPP das duas escolas não aborda a questão da violência sexual, apesar de serem escolas em que a ESCCA está presente.

Existem instâncias de defesa e proteção que estão distantes da escola, ou, quando se aproximam, estabelecem relações frágeis e equivocadas, a exemplo do conselho tutelar (CT), instância que deveria informar à sociedade o seu papel e a forma de acioná-lo. Os dados da pesquisa apontam o desconhecimento do papel do CT, e de como se estabelece articulação com essa instância, instrumento de defesa e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, que deveria funcionar de forma articulada com os equipamentos sociais e a comunidade, mas que não vem cumprindo de forma efetiva a sua missão.

Essa realidade evidencia a necessidade de gestores estaduais e municipais colocarem em sua agenda, como prioridade, o tema da violência, em especial, a ESCCA, e estabelecerem ações que respaldem os profissionais das diversas áreas de atendimento no desenvolvimento de ações responsáveis e resolutivas. Nas situações em que crianças e adolescentes estejam em situação de violência (psicológica, física e sexual) no espaço escolar, os professores e as professoras necessitam ter garantia de proteção e suporte necessários para que possam desenvolver suas ações de proteção e encaminhamento de forma segura, pois essa realidade é complexa.

Ao término, pode-se reportar a Freire (1996), a Sacristán (1995) e a Louro (2010), lembrando que, para lidar com um objeto tão complexo, como a ESCCA, é necessário compreender a formação docente como indissociável da profissionalização e da prática e que, para desenvolver estratégias de enfrentamento, é necessária uma prática alicerçada em reflexões que possibilitem orientar e encaminhar a adolescente para a busca de alternativas que valorizem o *ser* em vez do *ter*. Esse processo propicia novas formas de lidar com as demandas apresentadas na relação do professor e da professora com seu aluno e aluna,

considerando que a identidade do sujeito é histórica, dinâmica, e para que ela possa se transformar, é necessário entendê-la de forma múltipla, plural, e apresentar possibilidades para repensar e transformar de forma dialética as relações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 108-123.
- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA (Andi). **Exploração sexual de crianças e adolescentes – guia de referência para a cobertura jornalística**. Brasília: Veet Vivarta, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 35-48.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001b.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRZEZINSKI, IRIA. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1139-1166. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 fev. 2010.
- CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artimed, 2005.
- _____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002, p. 01-07. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 jul. 2010.
- CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: a nossa (des)conhecida**. São Paulo: Círculo do Livro, s. d.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Ana Maria Nicolaci. **Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro: Campos, 1987.

DUARTE, Rodrigo. Indústria cultural hoje. *In*: DURÃO, Fábio Akcelrud.;ZUIM, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 97-110.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Goiânia: Cepaj/IDF, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Fundamentos e políticas contra exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes**: relatório de estudo. Brasília: Ministério da Justiça, 1997.

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

FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. 4. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: Encontro Regional de Pesquisa Sudeste. **Anais...** Vitória, 1987.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. *In* GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-11.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 28-40.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-124.

GRUSCHKA, Andréas. Escola, didática e indústria cultural. *In*: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIM, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. **A indústria cultural hoje**. São Paulo, 2008. p. 173-183.

GUERRA, Viviane N. de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores** – saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. **Globalização e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília, 2003. Disponível em: <cecria.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2009.

LEAL, Maria Lúcia; LEAL, Maria de Fátima P. **Pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial (Pestraf): Relatório nacional – Brasil**. Brasília: Cecria, 2002.

LEONTIEV, Alexei N. *et al.* **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro: *In*: PIMENTA, Selma G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAGALHÃES, Solange M.O. **“Vos sois os arcos dos quais vossos filhos são arremes-sados como flechas (...)”** : um estudo sobre a socialização da infância : valores, princípios e possibilidades de um educar transformador. 2004. 285 f. Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985, v. 1.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**. 8. Ed São Paulo, Hucitec, 1991.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política de classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

- MINAYO, Maria Cecília de S. DESLANDES, Suely F. NETO, Otávio Cruz & GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MIRANDA, Marília Gouveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. *In*: LANE, Silvia T. M.; GODO, Wanderlei (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 125-135.
- NÓVOA, António (org.). Formação de professores e profissão docente. *In*: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-43.
- _____. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.15-33.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-51.
- PINHEIRO, Veralúcia. Para sempre Lilya: a reinvenção da miséria no país que abalou o mundo em 10 dias. *In*: MACIEL, David; MAIA, Cláudio; LEMOS, Antônio Henrique (org.). **Revolução russa: processos, personagens e influências**. Goiânia: CEPEC, 2007.
- PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-88.
- RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite: prostituição e código da sexualidade feminina em São Paulo (1890 - 1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- REICH, Bem. **Valores, atitudes e comportamento**. Tradução de Eduardo D’Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- REIS, Sérgio. R. G. **A crítica dos valores e o conceito de vida em Nietzsche**. Disponível em: <http://chacombolachas.wordpress.com/2008/09/11/a-critica-dos-valores-e-o-conceito-de-vida-em-nietzsche>>. Acesso em: 24 jan. 2009.
- RIBEIRO. Ivete; RIBEIRO Ana Clara Torres. **Família e desafios na sociedade brasileira: valores como um ângulo de análise**. Rio de Janeiro: Loyola, 1993.
- RIMOLI, Josely. **Direito à delicadeza: crianças e adolescentes livres da exploração sexual**. 2005. 212 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil**: revisitando a história. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula/Amai, 2000.

_____. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula/Amai, 1997.

ROBERTS, Nickie. **As prostitutas na História**. Rio de Janeiro. Record: Rosa dos Tempos, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1995. p. 63-88.

_____. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre Artmed, 1999. p. 70-98.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: Pimenta, Selma G. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-88.

SANTOS, Andréia Mendes dos; GROSSI, Patrícia Krieger. Mídia e consumismo na infância: crivagens da violência invisibilizada. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, 2005, v. 83. p. 116-127.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar**: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2. ed. ver. e atual. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil**: uma análise de situação. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; ARAÚJO, Rogério. **O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil**: metodologia de trabalho e intervenção. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SANTOS, Joseleno Vieira. **A exploração sexual comercial de adolescentes na Região Metropolitana de Goiânia**: um estudo de depoimento da CEI. 2002. 149. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, 2005. p. 11-26.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desingn para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Maria Aparecida Alves da. Notificação compulsória dos casos de violência no Sistema Único de Saúde: contribuições de Goiânia. *In*: OLIVEIRA, Maria Luiza Moura; SOUSA, Sônia M. Gomes (orgs.). **(Re) descobrindo faces da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 53-74.

_____. **Rousseau e sua proposta de educar as crianças sem violência**. Goiânia: Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás/UFG, 2009. Não publicado.

SOUZA, Ruth C.C. R. de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. *In*: MONTEIRO, Filomenea M. de. **A educação como espaço da cultura**. VII Encontro de pesquisa em educação da região centro-oeste. (ANPED), EDU/FMT, 2006. p. 145-161.

VAZ, Marlene. **Exploração sexual comercial**. Disponível em: <<http://www.cedeca.org.br>>. Acesso em: 31 ago. 2009.

_____. A situação do abuso sexual e da exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes no Brasil. *In*: COSTA, João de Jesus da (coord.). **Rompendo o silêncio**. São Luís: Estação Gráfica, 1997.

VIANA, Nildo. **Os valores na sociedade moderna**. Brasília: Thesaurus, 2007.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente: desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE 1

APÊNDICE 1

Informações pessoais

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Profissão: _____ Curso: _____ Período: _____

Instituição que trabalha: _____

Idade: _____ Estado civil: _____

APÊNDICE 2

APÊNDICE 2

De acordo com Maria Lucia Pinto Leal (2003), a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes constitui-se em uma relação de mercantilização (exploração/dominação) e abuso (poder) do corpo de crianças e adolescentes (oferta) por exploradores sexuais (comerciantes) organizados em rede de comercialização local e global (mercado) ou por pais ou responsáveis, ou por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda).

APÊNDICE 3

APÊNDICE 4

APÊNDICE 5

APÊNDICE 5

Nome: _____

1 Já houve alguma família que veio procurar vocês para falar a respeito desse assunto – exploração sexual comercial de adolescentes?

Sim () Não ()? Se sim, qual?

2 Você já tomou alguma vez a iniciativa de falar com algumas das famílias sobre esse assunto? Sim () Não ()? Se sim,

2.1 Com qual membro da família?

2.2 Como abordou o assunto?

2.3 Qual a reação da família?

3 Você tem discutido a questão da exploração sexual comercial de adolescentes com seus alunos? Sim () ou Não ().

3.1 Quais são os temas mais frequentes quando você discute essa questão com seus alunos e alunas?

3.2 Quem toma a iniciativa para a conversa é você ou é o adolescente?

3.3 Nas conversas, o que os adolescentes e as adolescentes mais apresentam?

3.3.1 Dúvidas, Angústias ()Sobre o quê?

3.3.2 Curiosidades ()..... Sobre o quê?

3.3.3 Medo ()..... Sobre o quê?

3.3.4 Dificuldades ()..... Sobre o quê?

3.3.5 Vergonha ()..... Sobre o quê?

3.3.6 Outros (quais) _____

4 Onde você tem buscado subsídios para lidar com a exploração sexual comercial de adolescentes?

4.1 Formação acadêmica ()

4.2 De cursos de extensão () (quais) _____

4.3 De cursos de especialização () (quais)_____

4.4 De sua prática profissional ()

4.5 Da televisão () (quais são os programas)_____

4.6 De revistas () (quais)_____

4.7 De jornais ()

4.8 De conversas entre amigos ()

4.9 De conversas entre familiares ()

4.10 De conversas com colegas da escola()

4.11 Da igreja ()

4.12 Outros (quais)_____

5 - Você considera que a prostituição é uma alternativa de trabalho? Sim () Não ()

Por quê?

APÊNDICES 6 e 7

APÊNDICES 6 e 7

Dois vídeos referentes a ESCCA:

6 Título: Prostituição infantil. Disponível em:

<<http://www.youtube.com/watch?v=L996mklRaEg>>.

Acesso em: 17 set. 2009.

7 Título: Prostituição. Disponível em:

<<http://www.youtube.com/watch?v=L996mklRaEg>>.

Acesso em: 17 set. 2009.

APÊNDICE 8

APÊNDICE 8

Nome: _____

1 Para você, o que é adolescência?

2 Qual tem sido papel do adulto ao lidar com adolescente? E qual deveria ser?

3 Para você:

A família é _____

4 Para você, quem é o responsável por acontecer a exploração sexual comercial de adolescentes? Por quê?

5- Quando você pensa em uma adolescente envolvida com a exploração sexual comercial, quais são os valores que estão envolvidos?

6 Você acredita que há diferença entre a prostituição e a exploração sexual comercial de adolescentes? _____

7 Quais?

8 Você pensa que para seus alunos existem diferenças entre as duas?

9 Você conhece os valores que os alunos e as alunas têm em relação à exploração sexual comercial de adolescente?

Os alunos:

As alunas:

10 Em relação à prostituição?

Os alunos:

As alunas:

APÊNDICE 9

APÊNDICE 9

Nome: _____

1 O que mudou na sua percepção diante do problema da exploração sexual comercial de adolescentes depois de nossos encontros?

2 Depois de nossos encontros, você vislumbra alguma perspectiva diferente de trabalho com

2.1 Os alunos _____. Quais? _____

2.2 As alunas _____. Quais? _____

2.3 Os pais _____. Quais? _____

2.4 O conselho tutelar _____. Quais? _____

2.5 Outros, especifique _____

3 Quais recursos teóricos e práticos auxiliariam o professor a lidar com a adolescente envolvida com a exploração sexual comercial de adolescentes?

_ QUESTÕES DE DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

Vocês trouxeram uma série de **experiências, condições e situações** que são desencadeadas para a adolescente que está envolvida com a Exploração Sexual Comercial: discriminação, preconceito, intolerância, indiferença, vergonha, exposição, desprezo, dentre outros.

Existem outras situações que podem ser colocadas no lugar dessas que vocês expressaram?

Existem outras situações que podem ser colocadas no lugar dessas que vocês expressaram?