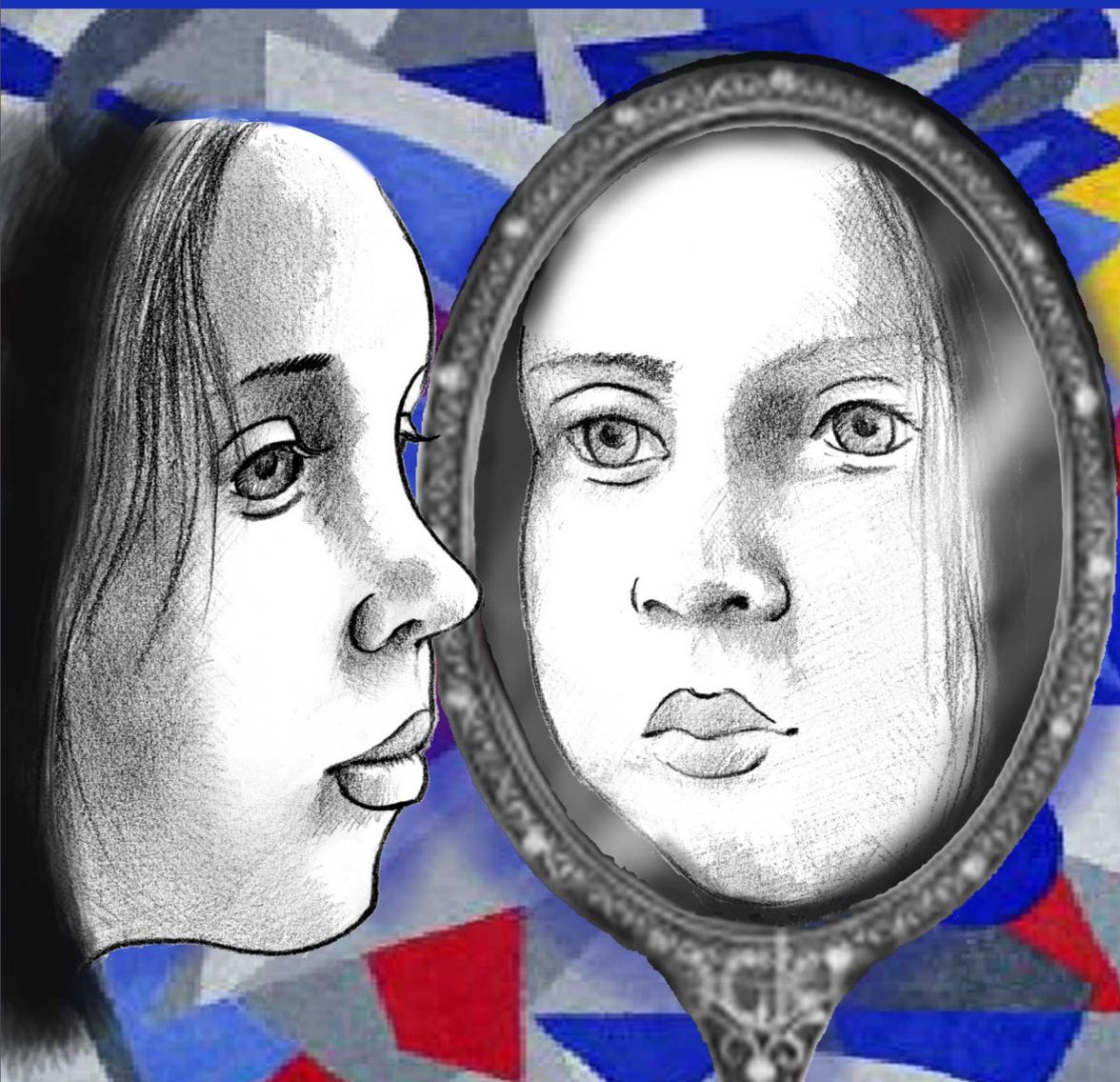


Raquel Martins Fernandes

Menina dos Olhos de Deus

um olhar a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty
sobre exploração sexual em interface com a educação



Menina dos olhos de Deus:

um olhar a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty
sobre exploração sexual em interface com a educação



Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Reitor
Evandro Aparecido Soares da Silva

Vice-reitora
Rosaline Rocha Lunardi

Coordenador da Editora Universitária
Francisco Xavier Freire Rodrigues

Supervisão Técnica
Ana Claudia Pereira Rubio



Conselho Editorial

Membros

Francisco Xavier Freire Rodrigues (Presidente - EdUFMT)

Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)

Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)

Carla Reita Faria Leal (FD)

Divanize Carbonieri (IL)

Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SNTUF)

Elizabeth Madureira Siqueira (UHGD)

Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)

Hélia Yannucchi de Almeida Santos (FCA)

Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)

Joel Martins LUZ (CUR - Rondonópolis)

Josiel Maimone de Figueiredo (IC)

Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)

Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)

Lenir Vaz Guimarães (ISC)

Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)

Mamadou Lamarana Bari (FACC)

Maria Corette Pasa (IB)

Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)

Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)

Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)

Neudson Johnson Martinho (FM)

Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)

Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)

Oswaldo Rodrigues Junior (DEP/HIS)

Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)

Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)

Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)

Sérgio Roberto de Paulo (IF)

Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)

Zenesio Finger (FENF)



**INSTITUTO
FEDERAL**
Mato Grosso

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MEC - SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Reitor - Willian Silva de Paula (GABINETE)
Diretora de Planejamento Executivo - Gláucia Mara de Barros (DPE)
Pró-reitor de ensino - Carlos André de Oliveira Câmara (PROEN)
Diretor de Ensino Médio - Luciano Endler (PROEN)
Diretor de Graduação - Saulo Augusto Ribeiro Piereti (PROEN)
Pró-reitor de pesquisa e inovação - Wander Miguel de Barros (PROPES)
Diretor de Pesquisa e Inovação Tecnológica - José Luiz Siqueira (PROPES)
Diretor de Pós-graduação - Jeferson Gomes Moriel Junior (PROPES)
Pró-reitor de extensão - Marcus Vinicius Taques Arruda (PROEX)
Diretor de Extensão - Elson Santana de Almeida (PROEX)
Pró-reitor de administração - Túlio Marcel Rufino Vasconcelos de Figueiredo (PROAD)
Diretor de Planejamento e Orçamento - Vandervanio Osni Pacheco dos Santos (PROAD)
Diretor de Administração - Thiago Costa Campos (PROAD)
Pró-reitor de desenvolvimento institucional - João Germano Rosinke (PRODIN)
Diretor de Políticas, Projetos e Articulação Institucional - Adriano Breunig (PRODIN)
Diretor sistêmica de tecnologia da informação - Rafael Bezerra Scarcelli (DSTI)
Diretor sistêmica de gestão de pessoas - Fernanda Christina Garcia da Costa (DSGP)
Diretor sistêmico de relações internacionais - João Felipe Assis de Freitas (DSRI)

COLÉGIO DE DIRIGENTES - CODIR

Cristovam Albano da Silva Júnior - Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva
Lívio dos Santos Vogel - Campus São Vicente
Salmo César da Silva - Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo
Deiver Alessandro Teixeira - Campus Cuiabá - Bela Vista
Stéfano Teixeira Silva - Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste
Leandro Miranda - Campus Barra do Garças
Fábio Luís Bezerra - Campus Campo Novo do Parecis
Giliard Brito de Freitas - Campus Confresa
João Aparecido Ortiz de França - Campus Juína
Laura Caroline Aoyama Barbosa - Campus Rondonópolis
Sandra Maria de Lima - Campus Várzea Grande
Julio César dos Santos - Campus Alta Floresta
Claudir Von Dentz - Campus Sorriso
Dimorvan Alencar Brescancim - Campus Primavera do Leste
Gilcélvio Luiz Peres - Campus Avançado Tangará da Serra
João Vicente Neto - Campus Avançado Lucas do Rio Verde
Gilma Silva Chitarra - Campus Avançado Sinop
Valdenor Santos Oliveira - Campus Avançado Guarantã do Norte
Leandro Dias Curvo - Campus Avançado Diamantino

Raquel Martins Fernandes

Menina dos olhos de Deus:
um olhar a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty
sobre exploração sexual em interface com a educação



Cuiabá, MT
2020

© Raquel Martins Fernandes, 2020.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFMT segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Douglas Rios – Bibliotecário – CRB1/1610

F363m
Fernandes, Raquel Martins.
Menina dos Olhos de Deus: um olhar a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty sobre exploração sexual em interface com a educação [e-book]. / Raquel Martins Fernandes. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020.
239 p.
ISBN 978-65-5588-029-8
1. Fenomenologia – Merleau-Ponty. 2. Exploração sexual comercial. 3. ESCCA 4. Programa Menina dos Olhos de Deus. I. Título.
CDU 316:36

Coordenador da Editora Universitária
Francisco Xavier Freire Rodrigues

Coordenador do Projeto Edições IFMT:
Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica:
Ana Claudia Pereira Rubio

Revisão e Normalização Textual:
Paruna Editorial

Ilustração da Capa:
Marcelo Velasco

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367 – Boa Esperança
CEP: 78.060-900 – Cuiabá, MT
Fone: (65) 3631-7155
www.edufmt.com.br

Esta obra foi produzida com recurso do Governo Federal



Dedicatória

Dedico este trabalho a quem me tem
como a menina dos seus olhos...

A lâmpada do corpo são os olhos. Se os teus olhos forem bons, todo o teu corpo terá luz. Se, porém, os teus olhos forem maus, todo o teu corpo estará em trevas. Portanto, se a luz que em ti há são trevas, quão grandes são essas trevas!

(Evangelho de Mateus 6:22-23)

Prefácio

É com imensa satisfação e indisfarçável orgulho que me vejo na condição de prefaciador a obra que a Dr^a Raquel Martins Fernandes, aqui apresenta. Um brilhante trabalho, uma leitura que permeia pelas várias fronteiras das nossas próprias vidas e nos leva a refletir sobre a nossa existência, nossa corporeidade como parte essencial da vida, da educação dentro e fora da escola, como agente de transformação social, como um instrumento que pode salvar e libertar crianças e adolescentes dos malefícios que podem interromper sonhos, frustrar planos e deixar cicatrizes às vezes para o resto da vida. O texto leva a enxergar a sua sexualidade como fonte de prazer e conforto e não uma história da decepção e desprazer.

Ela traz o tema instigante permeado pela filosofia de Maurice Merleau-Ponty, entre outros, e do seu próprio olhar observado no projeto social “A menina dos olhos de Deus”, pelo qual se sente tocada por amor a essas crianças que vivem em vulnerabilidade social, espiritual e familiar. Então vai em busca de aprofundar a sua pesquisa com intuito de entender e nos incomodar com questões graves que acontecem em nosso país, ou até mesmo ao nosso lado, como a Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA).

A minha admiração pela autora reside no fato de que, além de encarar os desafios da vida, expor a sua fé sem se preocupar com todo o exército de julgamentos ou olhares avaliadores, a autora não tem medo de amar e de se doar pelo próximo. Assim, a qualidade dos comentários de Raquel ultrapassa aquela que adviria apenas de um mero conhecimento acadêmico, mas posso dizer isso com base na coletividade de escrita que a mesma já produziu e, em quase todas elas, o amor e a fé estão presentes. A vontade de gritar ao mundo por esses pequeninos está em seu olhar, no seu dia a dia, então considero a sua escrita um grito de socorro para que outros despertem também por essa causa que ela não chama de política, mas sim, da vida humana.

A meu ver este estudo expressa a intersecção de dimensões histórico-política sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes em um mundo onde cada vez mais nossos olhos estão virados para a tela da ignorância. A ESCCA é uma realidade dolorosa constituindo,

assim, altas taxas de mortalidade e de morbidade nessa faixa etária, em experiências vividas desfavoráveis nessa fase que vão refletir na personalidade adulta, como comprova a autora, que a violência gera sentimentos como o desamparo, o medo, a culpa e a raiva que, não podendo ser manifestados, se transformam em comportamentos distorcidos perpetuando-se por gerações seguidas, deixando uma cicatriz capaz de marcar toda uma existência.

Segundo Alberto (2002), a inserção de crianças e adolescentes das classes populares no trabalho é pensada como uma forma de disciplinamento por ser concebida como uma alternativa para as crianças pobres, como uma forma de prevenir a marginalidade e adestrá-las para o mundo do trabalho. Além de resultar em uma série de fatores prejudiciais ao desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial dessa criança, é vista como um trabalho precoce uma vez que se refere ao processo de tirar proveito do trabalho sexual de outros, forjando um mercado do sexo. Tempo em que essa criança ou adolescente deveria estar vivenciando as etapas normais do desenvolvimento humano, respeitando cada fase, desenvolvendo-se através da educação, como pensa também a autora.

Raquel Martins procurou, nesta obra, integrar um conjunto de estudos realizados por outros pesquisadores e faz um panorama com marcos históricos e políticos que auxiliam a compreensão de como a sociedade e as instâncias políticas têm visto a Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA) no Brasil ao longo da história, através do programa “Meninas dos Olhos de Deus”, também, sua fonte de inspiração, e nas situações de vulnerabilidades que vivem essas crianças ao nosso redor. A autora aguça a reflexão sobre os fatores que levam essas vítimas a chegarem nessa condição: são origens familiares, sociais, econômicas, carência de políticas públicas, demais vulnerabilidades como a falta de condições básicas de existência e dignidade humana, dentre tantos outros fatores.

Convido a debruçar nessa leitura pois, com certeza, assim como eu, você vai mudar a maneira de olhar para uma criança em situação de risco e será também um agente de transformação, no sentindo mais humano, a “Menina dos Olhos de Deus”.

Por tudo isso, com o auxílio da obra que Dr^a Raquel Martins nos presenteia, é possível imaginar a ampliação do exercício dos direitos relacionados ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que a proteção dos mesmos não é uma tarefa só do Estado, mas também da família e da sociedade.

Que projetos de excelência continuem, não importando a bandeira partidária, concretizando-se cada vez mais no comando legal pertinente à proteção integral infanto-juvenil, não com promessas de discurso político, mas com você e eu colaborando decisivamente para que a nação brasileira venha a alcançar um dos seus objetivos fundamentais: que a educação saia da sala de aula, ensinem as crianças e adolescentes a amar os seus corpos, a se conhecerem, a limitar-se. Para que essas crianças e adolescentes tenham a oportunidade de serem adultos sem cicatrizes na alma e também possam construir uma sociedade mais justa para as crianças que estão por vir.

Maria de Jesus Siqueira de Almeida Correa
Pedagoga e Psicóloga Clínica de Crianças e Adolescentes

Sumário

Apresentação	13
CAPÍTULO 1 – Marcos históricos e políticos sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes	27
CAPÍTULO 2 – Contextualização da fenomenologia enquanto aporte teórico-metodológico	43
2.1. Fenomenologia, objetividade, subjetividade e intersubjetividade.....	48
2.2. Natureza, cultura e método	54
CAPÍTULO 3 – Perspectivas teórico-metodológicas a partir da fenomenologia Merleau-Pontyana	65
3.1. Considerações sobre a fenomenologia merleau-pontyana na dimensão <i>corps propre</i>	65
3.2. Considerações sobre a apreensão de categorias a partir de estudos merleau-pontyanos na dimensão abordada	79
CAPÍTULO 4 – Revisão sistemática sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes	93
CAPÍTULO 5 – O programa “Meninas dos Olhos de Deus”	120
5.1. Contextualização do Programa “Meninas dos Olhos de Deus”	124
5.2. Compreensão fenomenológica do “Programa Meninas dos Olhos de Deus”	135
CAPÍTULO 6 – O olhar, a menina dos olhos, única e total – singularidades do invisível ESCCA	183
6.1. Das singularidades	186
6.2 Educação como ponto de encontro singular	203
6.3 Contexto atual	207
Considerações finais	210
Referências	217

1. Apresentação

Sem querer “historicizar” muito, visto não ser esta uma tese baseada em história de vida, mas, cumprindo o estilo do movimento pós-moderno: “o que fala, fala de si”, na qual procuro em poucas palavras e não muitos rodeios dizer o que pode ser dito. Mas, antes de falar de mim, eis o grito do meu coração:

Deplorável!

Fim dos tempos!

Pensar que nossa febre pelo lucro, doença do capital, fosse chegar a este ponto!

Vender o corpo de uma criança ou adolescente para satisfação sexual; simplesmente porque a ordem é lucrar em toda e qualquer situação e de qualquer forma... é deplorável... sem palavras para me indignar... me desculpem, mas o que engasga qualquer coração é saber a que ponto chegou o nosso sistema: vender o corpo de crianças ao prazer alheio, inocentes quanto ao que se faz delas; obrigadas a ceder – seja por ameaça ou necessidade ou como forma de poderem consumir mais; roubadas na sua infância; simplesmente porque TUDO, absolutamente TUDO, foi convertido em objeto de consumo.

A Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes para mim é o ápice da voracidade mortal do maior dos males, o amor ao dinheiro; que chegou ao auge com o sistema capitalista cosmopolita.

Raquel de Jesus (Pô esia)

Falar de Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA), no contexto em que vivemos, revolve as experiências vividas e ao mesmo tempo as dimensões propostas pelo filósofo lido (Maurice Merleau-Ponty). O processo singular que vivemos no mundo em nossa existência com o outro é inegável e começa com o corpo, “começa” por nosso corpo não se separar do que somos. Nossos desejos satisfeitos e a satisfação do desejo do outro através de nós no (des)conforto do prazer e da dor, do ser e do não ser são únicos; são processos vividos

que nos constroem, não podemos fugir de nós mesmos, do outro e do mundo, enquanto partes de nossa história vivida; da intencionalidade de nossa consciência.

Assim introduzo dizendo: fui fisgada pelo tema porque já me encontrava lá. Acredito existir algo a aprender sobre educação quando se mistura a nossa carne, nossas experiências, ao desvelar do fenômeno da sexualidade que vai do desejo ao prazer, passando pelo gozo, pelo amor, pelo abuso, pela violência e chegando até mesmo à exploração¹; há algo a ser ensinado, há uma sabedoria no modo como pensamos e corporificamos estas experiências. Espero contribuir com o tema ao propor o diálogo entre Maurice Merleau-Ponty e o *Programa Meninas dos Olhos de Deus*² no contexto da ESCCA. Interessante perceber que, na delimitação dos sujeitos pesquisados, optamos por recolher depoimentos dos líderes³ do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* e não das crianças. Em meu processo de mestrado, o mesmo ocorreu, com o projeto inicial focado na Filosofia para Crianças, no entanto, realizei uma pesquisa sobre a metodologia comunidade de investigação da filosofia para crianças aplicada a adultos. Penso que ao olhar para as crianças aprendemos e percebemos como nós, adultos, deixamos de ver o mundo, que o “problema” não estaria nelas, mas em nós que racionalizamos. E do mesmo modo Merleau-Ponty nos convida a ir ao mundo da criança, para entender mais sobre reflexão nas sombras da razão⁴. Nesta pesquisa, como no mestrado, focamos nos adultos que cuidam das crianças e/ou apoiam o projeto e não nas crianças, como pensado inicialmente. Perguntamos aos líderes o sentido do *Programa* para eles, e observamos este sentido na leitura dos materiais, na visita a algumas casas e na percepção da concepção de educação do *Progra-*

1 As diferenciações dos termos serão abordadas oportunamente, percebe-se que os processos estão interligados, não podendo enfocar só a ESCCA, embora este seja o recorte da pesquisa.

2 *Programa* que envolve várias ações em relação à ESCCA, desenvolvido pela ONG Mobilização Mundial. Dentre as ações inclui a criação de casas de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e atividades de prevenção à ESCCA.

3 Cabe uma breve nota sobre o termo líder. No caso, não se encontrou outro termo para referir-se às pessoas que desencadearam o processo de constituição e manutenção do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*; assumem posição de autoridade, sem, no entanto, exercer uma ingerência autoritária, mas com uma autoridade de função – gestores das atividades das associações beneficentes da qual fazem parte, visam facilitar o funcionamento dos interesses da comunidade.

4 “[...] esta zona de sombra revela o caráter inconcluso da reflexão filosófica. Daí por que, entre outras coisas, ele elevou à dignidade filosófica a psicologia infantil, os povos primitivos e a obra de arte.” (SILVA, 2009, p. 14).

ma, bem como em sua relação com os conceitos abordados⁵. Propomos neste trabalho um breve comentário teórico-vivencial⁶ das vicissitudes desta situação degradante a que chegamos na sociedade capitalista.

A partir do interesse acadêmico em pesquisas na área da Educação, bem como a perspectiva da inserção da pesquisa no campo de atuação do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), focaliza-se o objeto de pesquisa na questão da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA), tendo em vista a sua relação com a educação.

O quadro de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no Brasil e no mundo tem preocupado vários segmentos sociais por revelar condições existenciais e sociais extremamente degradantes, em termos de usurpação de direitos ao ser humano que sofre esta situação. Há pesquisadores de áreas diversas que se ocupam com a temática constituindo projetos de pesquisa, grupos de pesquisa e núcleos. Em 2010, após algumas reuniões iniciais, surgiu o projeto Invisível ESCCA de um grupo de pesquisadores do GPMSE, que tem sua origem na necessidade de contribuir de forma científica com o estudo desta realidade e com discussões que deem visibilidade às ações de enfrentamento da problemática. Ao constituir o projeto de pesquisa, o grupo envolveu-se com o estudo das informações disponíveis sobre o assunto e em conhecer as redes socioassistenciais em Cuiabá, Mato Grosso. Realizou-se em 2010 (06 e 07 de dezembro) o 1º Fórum sobre Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, com o objetivo de congregar atores da rede de proteção e conhecer as atividades de vários segmentos sociais, desde institucionais ou não, do poder público, iniciativas privadas, bem como religiosas e/ou de movimentos sociais. Atualmente o projeto Invisível ESCCA está em andamento e procura desenvolver intercâmbios com outros grupos de pesquisa no Brasil sobre o tema (escca/luizaugustopassos.com.br).

5 Foco principalmente no Brasil, mas observando conteúdos de outros locais apenas para esclarecimentos.

6 Chamo o trabalho de breve comentário teórico-vivencial devido à ESCCA abranger várias áreas e uma complexidade de dimensões e não ser possível contemplar a todas; e pelo fato de não realizarmos uma fenomenologia da corporalidade, mas apenas uma compreensão interpretativa dos discursos dos líderes a partir do conceito de corporalidade. Na pesquisa vamos dialogando nos âmbitos históricos, sociológicos ou psicológicos, mas sem tê-los como referenciais. Sendo licenciada e bacharel em filosofia, neste limite circunscrevo o meu olhar para o fenômeno e, se muito, um olhar pedagógico, no sentido paidêutico do termo.

A interlocução com outros grupos de pesquisa também contribuiu para a construção da identidade do tema e para o andamento da pesquisa. Citamos as atividades do Grupo de Estudos, Educação & Merleau-Ponty (GEMPO/UFMT), no qual estudamos o filósofo e suas principais contribuições. O Grupo de Pesquisa em Filosofia do IFMT (GPFIF/IFMT⁷) tem como objetivo estudar a sociedade contemporânea à luz de referencial teórico-metodológico de filósofos diversos, realiza estudos sobre a sociedade do conhecimento, contando com a participação dos bolsistas do IFMT que integraram esta pesquisa. Também o Programa de Filosofia (PROPHIL/Departamento de Filosofia da UFMT), cujas ações refletem sobre o ensino de filosofia, é parceiro no projeto *Corpo e Mente – Corpo Pensante*, atividade interdisciplinar realizada em 2011 no campus Cuiabá Bela Vista do IFMT, na integração das disciplinas de Filosofia e Educação Física, com a participação de estagiários do curso de Filosofia da UFMT. Estas atividades auxiliaram na perspectiva de estudo e vivência das dimensões propostas na pesquisa direta ou indiretamente.

Estima-se⁸ que mais de 100 mil meninas são vítimas de exploração sexual no Brasil (OIT). Abuso que movimenta cerca de nove bilhões de dólares no mundo, sendo que, dos 5.561 municípios brasileiros, pelo menos em 937 (17%) encontra-se a ESCCA. Segundo dados da Polícia Rodoviária Federal (PRF) no Brasil há pontos da ESCCA a cada 26,7 quilômetros e corpos sendo oferecidos até por R\$ 2,00. Existe um nível de adoecimento, ausência de higiene e cuidados que são ignorados nas relações sexuais objetais, pois falta-lhes carinho, ternura e compartilhamento. Primeiro, pela incapacidade de a criança poder responder à agressão. Segundo, a própria violência, estranhamento, medo dos seus sentimentos e sensações, e ao mesmo tempo a desproteção. Isso implica lesões físicas e simbólicas, que geram enfermidades, algumas graves e permanentes, com risco à vida, o que impede a criança comunicar o ocorrido, gera depressão e medo e, ao mesmo tempo, a queda de fatores biológicos que mantenham o sistema imunitário sem quebras.

Recortamos para objeto de estudo a exploração sexual comercial infantojuvenil e visamos a uma contribuição específica com pesquisas

7 Atualmente o grupo de pesquisa encontra-se cadastrado no CNPq com o nome Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT, e é pela autora coordenado.

8 www.mcmpovos.com.

educacionais que permeiam a temática. Acreditamos que o ambiente acadêmico pode contribuir com estudos que vislumbrem uma inserção social digna de ser vivida a crianças e adolescentes em vista de uma nova dinâmica social, que os aproxime do gosto e da vontade de viver, pela valorização do ser e do corpo como direito, bem como o suprimento de necessidades afetivas. Procurar-se-á caminhar em conjunto, quando possível, em busca de contribuições de diversas instituições sociais afinadas a uma dinâmica educacional de caráter libertador e popular.

Com a pesquisa, pretende-se contribuir para o desvelamento das questões teórico-práticas que abarcam esse fenômeno social em interface com a educação; no recorte específico: qual o sentido de educação presente nos depoimentos dos líderes do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*? Qual a relação deste com a dimensão⁹ *corps propre* de Merleau-Ponty no contexto da ESCCA?

Utilizamos, em termos metodológicos, de uma pesquisa qualitativa de base fenomenológica, referenciada nos estudos específicos do GPMSE e na concepção filosófica de Merleau-Ponty. Realizamos duas etapas consecutivas de pesquisa: 1) Pesquisa documental indireta (investigação bibliográfica e documental). 2) Pesquisa de campo com entrevistas (25) e observação assistemática¹⁰. De início os instrumentos de pesquisa não foram delimitados, uma vez que emergiram da atenção e escuta da experiência vivenciada junto com os sujeitos em uma compreensão fenomenológica. De forma que o contexto e as pessoas nele situadas é que orientaram os instrumentos adequados de investigação. Consideramos como recorte pontual: a dimensão *corps propre* de Merleau-Ponty e a centralidade do PPGE/IE: a educação; aspectos a serem compreendidos através da observação do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* no contexto da ESCCA. O aporte teórico constituiu-se de revisão bibliográfica sobre o tema e a fenomenologia de Merleau-Ponty.

9 Fez-se a opção de utilizar o termo *dimensão*, ao invés do termo *conceito*, para fazer jus à interpretação que Pascal Dupond (2010) faz da proposta de Merleau-Ponty em *Visível e invisível* (1992), em que o filósofo, contra a divisão metafísica entre o sensível e o inteligível, propõe a noção de dimensões, nível, configuração; ao invés de conceito, ideia, espírito; para fugir de uma compreensão subjetivista do pensamento (p. 18).

10 Terminologia extraída de Eva Maria Lakatos (1991); esta consiste em observar os sujeitos investigados em seu campo de atuação sem um instrumento prévio, apenas o foco da pesquisa.

A pesquisa foi realizada dentro dos limites de possibilidades e das vivências da pesquisadora. Tivemos o apoio institucional do IFMT, com bolsistas de iniciação científica,¹¹ e bolsistas do PIBIQ/CNPq. Ao ser convidada para participar do fórum para líderes, realizado pelo *Programa*, é que se percebeu a possibilidade do recorte da pesquisa a partir da visão dos líderes.

Com isto, o objetivo da pesquisa é compreender o sentido da educação presente no discurso dos líderes do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, sua relação com a dimensão *corps propre* de Merleau-Ponty e, com isso, contribuir para o desvelamento de questões que permeiam o fenômeno social da ESCCA.

Pretende-se perceber o sentido da concepção de educação compreendida nos discursos, rumo a uma compreensão vivencial das dimensões e não uma verificação de conceitos em campo. O que se pretende é perceber como as dimensões se expressam na relação corpo/carne/mente e educação no interior dos discursos; através da leitura de literaturas produzidas pelo *Programa* (jornais, textos do site, livros), entrevistas e observação assistemática.

Pressupomos a educação como ponto de encontro singular em um movimento pessoal¹², onde a pessoa encontra-se consigo mesma, com o outro e com o mundo; em possibilidades diversas e singulares. Neste processo fenomenológico, o ser se constitui e o conhecimento é gerado pelo ato da consciência. No processo há um *eros*, que envolve o corpo, a afetividade, a sexualidade, o conhecimento, banhados pela sensibilidade e a (ou não) dominação dos desejos (propósitos, poder ou liberdade). Este ponto de encontro evidencia a necessidade que o ser humano tem de intimidade e leva ao esclarecimento sobre a sua busca e as possíveis distorções. Neste movimento pessoal há uma universalização, percebida na intencionalidade da pessoa, na busca, vontade, desejo de achar o ponto de interseção. Daí a relação entre *corporeidade*, sexualidade e identidade; o corpo que deseja é, à medida que se encontra com outros corpos na percepção, ação e doação. A noção de pertencer ou despertecer (a dialeticidade do eu) constrói a

11 Programa Institucional de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (PROIC).

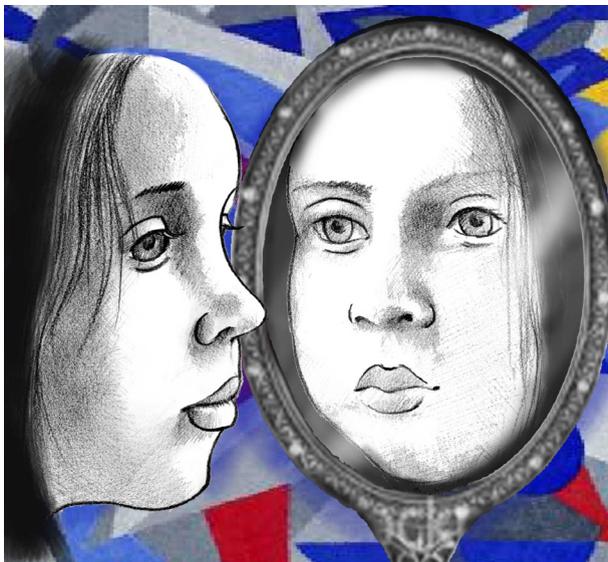
12 Valemos da perspectiva do personalismo de Mounier, pensando a educação como processo que leva à realização da pessoa em seu sentido pleno.

identidade; que pode ser afetada em situações de abuso ou exploração, que leva a uma desfragmentação da percepção do ser, do pertencer a si. O corpo se encontra no abusador e é usurpado do direito de posse e escolha de si mesmo; torna-se alvo do desejo alheio, que lhe diz o que e quem é, interferindo no processo de conhecimento.

Para a exposição do fenômeno estudado, o texto apresenta-se dividido em partes que se inter cruzam compondo o olhar fenomenológico sobre a ESCCA. Do ponto de vista fenomenológico, o trabalho iniciaria-se pelas vivências e não se separaria teoria e método; contudo, visando a facilitar a leitura, a estrutura do texto segue um formato um pouco mais formal.

O texto perpassa a questão da *outridade* e da *corporeidade*, em que há a centralidade da mesma na própria vida. O ser e a carnalidade são percebidos na relação de *outridade*, o eu que se constitui a partir da relação com o outro, fatalidade de estarmos imersos no mundo, encarnados nele e na fruição dos sentidos, em constante comunicação. Fui fisgada pelo tema, pois minha história, em recíproca com as meninas exploradas, gerou identificação e transformação, num exercício de aprendizagem plena, gratificado pelo anseio de uma vida que valha a pena ser vivida.

Figura 1 - “O olhar, a menina dos olhos, única e total”
Ilustração de Marcelo César Velasco e Silva



Fonte: SILVA, Marcelo César Velasco e, 2012.

Cabe ressaltar alguns elementos que compõem o texto e suas significações. A noção de dimensão será utilizada em substituição do termo conceito, por expressar a compreensão que Merleau-Ponty tem de conceito que emana das vivências, não idealista. Pela dimensionalidade o ser é percebido em particular, mas como irradiando o todo. Segundo Dupond:

Contra a divisão metafísica entre o sensível e o inteligível ou entre o fato e a essência, a dimensionalidade esboça uma compreensão não subjetivista do pensamento, e é, por isso que Merleau-Ponty propõe “substituir as noções de conceito, ideia, espírito, representação pelas noções de *dimensões*, articulação, nível, charneiras, pivôs, configuração...”¹³. (DUPOND, 2010, p. 18, grifo do autor)

A dimensionalidade corresponde à propriedade da carne de irradiar-se.

Ao investigarmos sobre o termo *corps propre*, enquanto uma dimensão proposta por Merleau-Ponty, percebemos como esta irradia sobre outras dimensões do autor e apreendemos suas noções em vista de utilizá-las como tecido das relações para perceber a realidade da ESCCA.

A noção de gênero foi cogitada na pesquisa, contudo, o recorte fez com que a discussão, apesar de envolver o trabalho com meninas, se concentrasse na dimensão *corps propre*. Entendemos que as relações com o feminino se constroem pela *corporalidade*; os corpos dizem as relações, espelham as mesmas singularmente, não necessariamente por serem corpos femininos. A questão da ESCCA permeia os meninos também; há atendimento de meninos pelo *Programa* e o mesmo não considera as atividades na perspectiva de gênero. Reconhece a questão de gênero, principalmente no Nepal, devido à condição da mulher, que até antes da instauração de um governo democrático, em 2006, não tinha direito nem à cidadania e era vendida livremente como escrava prostituta. Como estamos estudando a concepção de educação do *Programa* a partir dos depoimentos dos líderes e não suas atividades ou como se dá o processo de exploração sexual das meninas, não focamos a questão de gênero, que é pertinente, mas taria outro recorte possível à pesquisa.

Para facilitar ao leitor, as dimensões trabalhadas conforme Merleau-Ponty e as categorias são trazidas em itálico, quando referem-se

13 O autor cita Merleau-Ponty (*Visível e invisível*, 1992, p. 277).

à concepção do autor. Outros termos aparecem em itálico: em que o mesmo é assim disposto no texto lido e quando se trata de expressão em outra língua diferente da portuguesa.

Inusitada e ambígua, a palavra programa reflete o ser de duas faces, os dois lados de uma moeda, confere sentido a ações e/ou uma conotação ética em relação ao nosso tema.

O *Programa Meninas dos Olhos de Deus* chama-se *Programa*, em alguns documentos aparece a expressão projeto¹⁴. Ao perguntar nas entrevistas sobre o termo, a resposta foi que o uso do termo projeto referia-se a iniciativas que ainda estavam em implantação; e o termo programa para um conjunto de atividades já em andamento. Portanto, *Programa Meninas dos Olhos de Deus* designa um conjunto de atividades de atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, principalmente no que tange à violência sexual.

A palavra programa é utilizada em outros contextos. Uma plataforma de governo de um candidato é chamada de programa. Como um grupo de atividades a serem executadas com um objetivo em um período de tempo.

Na área de computação, a palavra programa é usada como um sistema pré-definido que permite o equipamento funcionar de determinada forma.

As meninas e os meninos que estão a oferecer seus corpos nas ruas respondem à pergunta “quanto é o programa?”, um tempo destinado à satisfação sexual dos desejos alheios cujo valor depende dos atos programados.

A dubiedade de sentido desta palavra fez-me inclusive pensar em retirá-la, pois ela se repete muitas vezes no texto. Quando me refiro ao *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, uso a expressão *Programa*, em itálico. Poderia ter usado uma abreviação MOD, mas não teria uma referência direta.

14 Os líderes não usam o termo na mesma acepção de Merleau-Ponty. Se pensarmos a palavra programa no contexto da noção de processo-projeto para o autor, o mesmo não seria um processo imediato e circunstancial, mas construído pelos sujeitos em busca do bem comum. Não ficaria o sentido da ação contido apenas no processo e o projeto não seria apenas o resultado do processo. “Somente o projeto questiona o processo, evidenciando não apenas suas contradições internas, mas as contradições de todo o sistema com outra coisa que o questiona.” (REZENDE, 1990, p. 56).

Uma mesma palavra pode referir-se à venda do corpo ou à liberdade do corpo; referir-se a uma ordem, a uma máquina ou a deliberação de um programa político. Extremos que mostram dimensões éticas e políticas que resgatam ou não a condição de pessoa a pessoa. Percebemos que as crianças e adolescentes que têm seus corpos vendidos na exploração sexual comercial são tidas como objeto, e as mesmas assim se identificam. Ao receberem um programa, devem cumpri-lo sem desprogramar – como um robô, um sistema operacional já previamente constituído por outro que não o é.

Quando a palavra programa refere-se ao contexto do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* ou de uma ONG ou ao de uma política pública, não pode ser pensada como algo a ser vendido ou estabelecido unilateralmente, de modo que só resta o cumprimento da ordem pré-estabelecida. Também não deve evocar algo circunstancial, que muda conforme o governo, que não extrapola os limites dos interesses políticos para instauração de reais direitos humanos. Neste contexto, a palavra programa deve anunciar um fórum deliberativo, um grupo de pessoas, que escutam a si e a outros aos quais querem atender (querem servir e não serem servidos), e deliberam ações eficazes para promoção de um bem comum, em termos do que é útil a um maior número de pessoas. Programa, no contexto, revela a centralidade da vida pela alteridade e não pelo egoísmo. Tem uma ação ético-política que vai contra a comercialização do que deveria ser liberdade, a liberdade e autonomia que as crianças e adolescentes têm, em termos de direitos, de programar os seus corpos para a vida saudável.

Isto se relaciona com os “programas” nos sentidos abordados. Há uma responsabilidade social a ser discutida, respeitada e exigida nos meios sociais:

- no uso das mídias;
- no desenvolvimento de novas tecnologias;
- na expansão das ONGs;
- nas plataformas de governos;
- no trabalho infantil mais degradante, mais indecente – a ESCCA.

Esta discussão pode permitir objetivos, regras, princípios para uma convivência harmoniosa; ao invés, de manutenção do mesmo e a naturalização da violência pela inevitabilidade do progresso e da liberdade (ou libertinagem) sexual.

Para Merleau-Ponty o íntimo vivencial é observado e não o íntimo essencial. A coisa se expressa e nós nos expressamos com ela, em termos existenciais. Quando falamos, falamos nós e as coisas; então importa além do que é percebido, de onde parte a percepção e como ela se realiza (Cf.: Entrevista com Luiz Augusto Passos, JUNGES 2011, p. 45).

Fui indagada sobre minha intencionalidade no processo de qualificação. Se for falar sobre minha intencionalidade a partir das minhas vivências, em termos de *corporalidade*, *temporalidade* e *espacialidade*, em que meu ser historicamente se constitui, surge uma intencionalidade que caminha na mesma direção da do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*. Eu tenho como intencionalidade *o amor de Deus em ação*, que produz transformação pela fé. Em termos fenomenológicos, há um processo intersubjetivo que legitima minhas escolhas, que permite uma consulta à interioridade, aos meus sentidos e aos significados que construo. Ou seja, com Merleau-Ponty, não nos assentamos em bandeiras sólidas¹⁵. E nos imergimos nos mistérios.

A única bandeira sobre mim é o amor (Cânticos dos Cânticos 2:4).

O lema do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* é *o amor de Deus em ação*. A compaixão move-me em relação à temática da ESCCA, me encontro nos olhos destas meninas que sofreram um dia e que hoje têm uma nova oportunidade. Por congregar em uma igreja cristã evangélica filiada à Missão Cristã Mundial¹⁶ e que esteve com uma casa *Meninas dos Olhos de Deus* em processo de abertura, por conhecer o *Programa Meninas dos Olhos de Deus* desde o seu surgimento e por contribuir com o *Programa*, estes seriam os olhares que me movem em direção à temática. Não falo de um lugar neutro, embora não esteja tão imersa quanto os líderes que compõem o movimento.

Do ponto de vista acadêmico, considerarei instigante a temática da ESCCA, por ser socialmente relevante, e desafiador o trazer um autor contemporâneo à discussão. Em termos da pesquisa em educação, a temática é pertinente e produz elementos novos para se pensar a educação de modo abrangente, dentro e fora da sala de aula. Estes são

15 Constatação do professor Dr. Marcos Macedo Fernandes Caron, durante o processo de qualificação, que denota a abertura para *outridade* no processo de construção de conhecimento na perspectiva compreensiva de Merleau-Ponty.

16 Igreja Missão Evangélica Vinde.

meus compromissos pessoais e acadêmicos, enquanto pesquisadora, que justificam a pesquisa.

Surgiu também, durante a banca de defesa, um relato fenomenológico sobre minha própria religiosidade. Não é uma tarefa fácil, devido ao contexto e à forma; talvez algumas expressões seriam de todo incompreendidas pela dimensão de construção pessoal de sentido no âmbito da vivência da fé. Tomo como pressupostos a liberdade poética e a significação possível ao discurso por se tratar de um relato fenomenológico, considero então, que posso falar, mesmo sem pretensão acadêmica, posto que a minha expressividade é, toda ela, permeada e dotada de um sentido íntimo desta dimensão, cujo sentido não posso emprestar e exigir das outridades que se alimentam por sentidos íntimos, por vezes, não expressos.

A princípio trata-se de um breve relato sobre minha espiritualidade e não sobre minha própria religiosidade, estas dimensões não se confundem. Interpreto que minhas vivências não são religiosas, expressões de uma religião tangenciável na sua organização social; mas fruto do amadurecimento do meu espírito que se inspira nos dizeres de João Batista, “arrependei-vos que é chegado o Reino de Deus”, “importa que eu diminua e Ele [Jesus] cresça”¹⁷; ou seja, experiências que envolveram o meu ser em direção ao conhecimento de Cristo.

Nascida na tradição católica mineira, com dedicação lia a Bíblia (2000) e seguia os sacramentos e festas. Não era devota a nenhum santo, conservava uma medalhinha da minha falecida bisavó. No entanto, buscava compreender quem era Deus e achava que deveria haver algo mais, visto que a Bíblia relata um Deus poderoso e presente. Cria em Deus, mas queria ter relacionamento com Ele, não queria que Ele me fosse um desconhecido¹⁸. Busquei respostas em experiências místicas, rezas, simpatias, horóscopo e na filosofia. Durante a graduação em filosofia, buscava nos filósofos alguma resposta que desse sentido à minha existência. Todas pareciam ser limitadas em algum ponto, dada

17 Mateus 3:2; João 3:30, respectivamente.

18 Reproduzimos a explicação de Ángela Ales Bello sobre a dimensão da espiritualidade na fenomenologia de Husserl: “Através das vivências ou atos podemos falar também de Deus, porque encontramos uma série de atos muito específicos que indicam como somos limitados, são atos reativos a uma *busca de totalidade*. A busca de totalidade é uma busca religiosa, é o elemento mais profundo da busca religiosa.” (ALES BELLO, 2006, p. 88). Atos intelectuais, racionais, atos morais, ligados à vontade são atos espirituais (p. 97).

à multiplicidade de sentidos possíveis observados na própria história da humanidade; mas o relativismo ou o niilismo também não me seduziam. As experiências místicas que havia vivenciado revelavam que havia algo mais, em termos de um mundo espiritual.

Nesta incessante busca me envolvi em práticas rotuladas como Nova Era, sem deixar o catolicismo. Depois de muito experimentar (frequentei também o espiritismo de Allan Kardec), um dia fui confrontada por três alunos da UFMT. Dois deles do curso de Direito perguntaram a mim: “Professora, a senhora sabe como são os que confiam no Senhor?”, como não sabia, eles responderam: “São como o monte de Sião, que não se abala, mas permanece para sempre.”¹⁹. Perguntaram três vezes em dias diferentes, no terceiro dia eu acertei a resposta. Naquele mesmo dia atravessei a rua para fazer um lanche e encontrei outra aluna do curso de História, conversei bastante com ela e me abri sobre algumas experiências místicas que vivenciava. Ela pegou um guardanapo e fez um risco dividindo-o ao meio e disse: “o que separa o que você vive do que eu vivo é uma linha assim; mas, do modo teológico como entendo a questão, só um caminho leva a Deus e este caminho é Jesus.”²⁰. Neste momento “caí da cadeira” – uma figura metafórica de sentido espiritual²¹. As revelações anteriores (sonhos e visões) diziam que todos os caminhos levavam a Deus. Naquele momento o meu espírito entendeu o que ela dizia como verdade, simplesmente porque vi que aquela aluna tinha o que estava buscando, um relacionamento com Deus, ela conhecia Deus. Mas nesta singularidade existencial, pela fé, meu espírito foi tocado; não é algo na alma, no intelecto; apesar de ser perfeitamente inteligível o sacrifício mediador de Jesus.²² Após essa conversa, queimei tudo o que

19 Salmo 125:1.

20 João 14:6 – “Disse-lhe Jesus: Eu sou o caminho, e a verdade, e a vida. Ninguém vem ao Pai senão por mim”.

21 Em referência ao ocorrido na conversão do apóstolo Paulo, que caiu do cavalo, Atos 9:1-14, ao ter uma visão de Jesus.

22 Na nossa condição irremediavelmente histórica e limitada não temos como redimir o nosso próprio pecado que nos afasta de Deus (que é bom, justo e fiel). O sacrifício de Jesus tornou possível religar o homem a Deus, de uma vez por todas – não necessitando mais de nenhum ritual ou misticismo ou sacrifício ou mediador. Quem aceita o seu sacrifício aceita juridicamente a liberação de sua sentença de culpa. No cristianismo a carne é uma realidade ontológica inegável, mas oriunda da condição decaída do homem, transubstanciada pela encarnação do verbo vivo (João 1:1) que diferencia o indiferenciável e faz entender o indizível (Hebreus 4:12). Há uma profundidade como um magma de relações – um ser de duas faces – na expressão de Merleau-Ponty, no cristianismo este tecido das relações pode trazer um vínculo de amor e paz pelo espírito (espírito, não no sentido de mente em oposição ao corpo, mas de realidade espiritual).

tinha como atalho para Deus e escolhi me relacionar em aliança exclusiva com o Espírito Santo de Deus através do nome de Jesus e da leitura da Bíblia. Minha vida não foi mais a mesma. Experimentei um novo nascimento, uma nova vida.²³ Assumi uma visão cristocêntrica após uma busca racional e vivencial, após experiências concretas de fé, e com um assentimento consciente e decisivo que me fez crescer como pessoa. Não tenho uma fé cega em uma religião que dita normas, mas tenho um relacionamento íntimo e sincero com Deus, um Deus que tudo pode, me ama incondicionalmente e me chamou para uma missão. Por isso, não prego uma religião ou uma segregação, mas um Deus que é amor. Resumiria a minha fé como: um evangelho integral (corpo, alma e espírito), uma cosmovisão cristã (inclusiva e personalista)²⁴ e um dogmatismo crítico (dogmático, por não negar os dogmas de fé²⁵, mas crítico enquanto postura em relação ao caminhar da fé – “Examinai tudo, retende o que é bom”²⁶).

23 Novo nascimento, se usarmos a linguagem de Husserl, seria um despertar de atos espirituais. Este se dá, para os cristãos, via a ação do Espírito Santo; neste caso um poder que transcende a carne (para Husserl, Deus é transcendente, conforme Ales Bello, p. 89). Este eu-transcendente é uma pessoa; tem uma identidade.

24 A visão do *Programa* é chamada por Silva (2010) de cosmovisão, uma vez que inclui um evangelho integral que envolve atitudes nos âmbitos espiritual, social e psíquico: “Já tive inúmeros problemas com pessoas assim, de cosmovisão fechada, que confundiam cultura com pecado entre outras coisas, que achavam que o evangelho é algo meramente ocidental, que valorizam somente seus valores pessoais.” (p. 56). Neste ponto, ele destaca também o egoísmo e o egocentrismo, uma vez que os padrões de uma cultura eram impostas a outra. Pessoas que não conseguem ver as situações por outro ângulo (p. 178-179). A cosmovisão incluiria a pessoa ser portadora do Reino de Deus e levá-lo por onde for, onde chega a pessoa, chega o Reino de Deus, e traz “toda sorte de bênçãos e mudanças na sociedade que vai trazer dignidade, comida, enfim...” (p. 176). “Sem dúvida, o aspecto espiritual da obra de Deus é o mais importante. A comunhão com Ele e sua Palavra são os elementos básicos para a ministração, pois somente através do poder do Espírito Santo algo de valor eterno será realizado.” (p. 218).

25 A Bíblia (2000) como a palavra de Deus e Jesus Cristo como único Senhor e Salvador.

26 I Tss 5:21.

CAPÍTULO 1

Marcos históricos e políticos sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes

Apresentamos alguns marcos históricos e políticos referentes à questão dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ênfase na temática da ESCCA. Para elaboração deste texto foram consultados alguns artigos, teses e documentos do Governo Federal, tais como: Cruz; Silva (2010); Faleiros; Faleiros (2008); Guia de Referência para o Diálogo com a Mídia Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (ANDI, 2008); Melo; Francischini (2010); Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil (2002); Barros (2005). Consultamos a dissertação de mestrado da psicóloga Josiane Tomaz da Silva (2012), que, como participante do GPMSE na pesquisa do projeto Invisível ESCCA, apresentou um relato histórico sobre a situação de como jovens em conflito com a lei foram assistidos ao longo dos anos no Brasil, com elementos do processo de instituição de direitos de crianças e adolescentes que influenciam nas questões da ESCCA.

Os marcos históricos e políticos auxiliam a compreensão de como a sociedade e as instâncias políticas têm visto a Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA) ao longo da história. Para entender as conquistas nesta área é preciso retomar o processo histórico que levou à percepção da criança e do adolescente como sujeito de direitos.

Localizaremos durante o século XX e XXI a criação de leis, implantação de projetos, conferências que influenciam direta ou indiretamente para transformação do contexto da ESCCA e o cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes.

Em 1890, o Código Penal trazia as primeiras considerações jurídicas acerca da criança e do adolescente como objetos do Estado, então percebidos como delinquentes, noção que perpassa o século XX.

Em 1902, o Congresso Nacional discutia a implantação de uma política chamada de “assistência e proteção aos menores abandonados e

delinquentes”. Em 1903, foi criada a Escola Correccional 15 de Novembro. Em 1923, foi autorizada a criação do Juizado de Menores, e, em 1924, foram criados o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores e o Abrigo de Menores. Em 1927, toda essa legislação é consolidada no primeiro Código de Menores. (FALEIROS; FALEIROS, 2008)

Em 12 de outubro de 1927, surge o Código de Menores, no Brasil, pelo decreto 17.943-A, que consolidou as leis relativas a menores, sendo o primeiro da América Latina. Cria-se a figura do juiz de menor, a criança e o adolescente continuam vistos como “objeto de Estado”, tratados da mesma forma que o adulto; reforçando a ideia de que o menor infrator deveria ser tratado com internação. No código de Menores fica estabelecida a diferença entre “abandonados” e “vadios”; entre 14 e 18 anos, eram avaliados em processo penal especial; o juiz definia se eles tinham uma “boa ou má conduta” e buscava uma regeneração através da disciplina, sendo que, dependendo da infração, sendo maior de 16 e menor de 18, poderiam até ir para prisão de adultos em lugares separados destes. O Código tratava também de higiene da infância e estabelecia a *vigilância pública* sobre a infância (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

O Código Penal, em 1940, trouxe à criança e ao adolescente um novo tratamento jurídico, mas só diz que são responsabilizados por crimes aos 18 anos. Não avança em relação ao Código de Menores, pois este não são percebidos como sujeitos de direitos e deveriam ser internados, em caso de delito. A agressão física à criança segue o previsto no artigo 129 que prevê como crimes as lesões corporais dolosas e culposas.

Em 1941, foi criado o Serviço Nacional de Assistência aos Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, para extirpar a ameaça dos meninos “perigosos e suspeitos”, e funcionava como uma penitenciária para menores.

No contexto mundial surgem declarações que confrontam as leis brasileiras. Em 1924, a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança e do Adolescente denota, em âmbito internacional, a necessidade de cuidados especiais com as crianças.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, teve como resultado o processo histórico de reconhecimento dos direitos fundamentais, que têm fundamentação nas concepções jusnaturalistas

e resultam de luta histórico-social. Segundo Terra (2001, p. 144), a Constituição Federal Brasileira de 1988, posteriormente, reconhece estes direitos em um “caráter materialmente aberto dos direitos fundamentais” que se encontram no texto.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, criada em 20 de novembro de 1959, sob influência das duas declarações anteriores, parte dos pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no entanto, inclui condições especiais considerando a imaturidade física e mental e a necessidade de cuidados para com a criança. Enuncia um padrão a ser aspirado em termos de direitos e liberdades. Traz um conceito sob o qual a criança necessita de um meio de desenvolvimento normal em níveis espiritual e material. Esta Declaração é fiscalizada pela UNICEF, tem o objetivo de integrar as crianças na sociedade e zelar pelo seu convívio e interação social, cultural e até financeiro conforme o caso, dando-lhes condições de sobrevivência até a sua adolescência.

Em 1969, ocorreu o Pacto de São José da Costa Rica, ocasião em que o Brasil incorporou o pacto à legislação interna, em que se previa responsabilidade perante a criança e designou aos países envolvidos o uso interno dos princípios da Convenção, que determinavam sobre a proteção à família e os direitos da criança.

O Brasil respondeu tardiamente aos apelos internacionais. Com a extinção do SAM, no início de 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), independente do Ministério da Justiça. Com autonomia e propósitos próprios, tais como evitar a internação de menores, a Funabem estabeleceu um sistema de combate à marginalidade, fazendo convênios com entidades privadas, estados e alguns municípios – em Mato Grosso ela assumiu este papel como Febemat. Contudo, estas entidades visavam mais às internações e à “distribuição de *per capita*” (valor pago por pessoa atendida). Esta medida criava mais problemas do que soluções, devido a situações de isolamento, aos maus tratos ou à aprendizagem de condutas contrárias à lei, pois as instituições visavam ao número de atendidos e não à qualidade do atendimento.

Em 1979, criou-se um novo Código de Menores, que estabeleceu a teoria da “situação irregular”; nele as crianças e os adolescentes tidos como criminosos estariam em uma situação irregular e precisariam ser internados. O novo Código abandonou as antigas terminologias

que designavam o menor infrator, tais como: exposto, abandonado, delinquente, transviado, infrator, vadio, libertino. As crianças e os adolescentes em situação irregular eram os que foram privados de condições mínimas de sobrevivência, que viviam em ambiente pouco propício ao seu desenvolvimento ou autores de infrações. O juiz, pelo Código, tinha o poder de decidir quais eram os interesses do menor nessa situação. O poder do juiz era tal que agia sobre os destinos da criança e do adolescente fundamentalmente decidindo as questões relacionadas à sua internação, colocação ou adoção.

Na década de 1980, em oposição às doutrinas da “situação irregular”, desenvolveram-se concepções e movimentos que apontavam a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, de acordo com a “doutrina da proteção integral”, em primeiro lugar, pela própria Organização das Nações Unidas (ONU); em segundo lugar, através dos juristas e dos movimentos sociais brasileiros, com a mobilização da sociedade e de alguns setores do Estado, inclusive setores da própria Funabem. Essas mobilizações levaram à Assembléia Constituinte de 1987 uma proposta que considerava a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. Nos anos das décadas de 1980 e 1990, observou-se o resultado de anos de luta dos movimentos sociais, através de leis e mudanças institucionais, significando um avanço em termos de direitos humanos na sociedade brasileira. Em 1985, pela primeira, vez falou-se em protagonismo juvenil. Havendo a atuação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva, na discussão das propostas; desta forma, crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos participativos; contudo os documentos não acompanharam esta mentalidade.

As contradições da legislação internacional e a interna só terminaram em 1988. Devido à mudança de Estado, a Constituição de 1988 revogou a constituição anterior. Pelo artigo 227 sob o princípio da prioridade absoluta, a criança e o adolescente não devem ser tratados como objetos. O cuidado em relação ao menor passou a ser dever do Estado, da família e da sociedade simultaneamente e em corresponsabilidade compartilhada. Ocorreu a constitucionalização dos direitos da criança e do adolescente.

Na Constituição Federal de 1988, o art. 227 diz a respeito dos direitos das crianças e adolescentes:

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

A Constituição revogou o Código de Menores, mas não produziu uma legislação apropriada em relação às crianças e adolescentes. Situação que levou a uma mobilização da sociedade civil em prol do cumprimento do artigo 227.

Vale ressaltar naquele período a mobilização em Cuiabá do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), o qual, com a participação dos meninos e meninas, discutia propostas e se manifestava em prol da regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal através da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em Cuiabá, a discussão principal era sobre o trabalho infantil. Nas diversas regiões do Brasil havia discussões e mobilizações em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes, contando com a participação do movimento MNMNR.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1989, organizada pela ONU, teve como principais princípios o direito à vida e à liberdade; as obrigações dos pais, da sociedade e do Estado em relação à criança e adolescente; a proteção dos menores contra as agressões, exploração e violência sexual. Um marco internacional na concepção de proteção social à infância e adolescência, pois gerou o documento de representatividade no que concerne aos direitos humanos para a infância e juventude na história mundial. É o mais completo tratado internacional sobre os direitos da criança, colocando-a, ao longo de seus 54 artigos, em posição de absoluta prioridade na formulação de políticas sociais e na destinação de recursos públicos.

Foi ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 e constituiu um dos alicerces que consubstanciou a doutrina de Proteção Integral, e um marco para a formulação jurídica e para a implantação do Estatuto da

Criança e do Adolescente, que se tornou uma referência de política de proteção social e legislação para os países da América Latina e Caribe.

Em 1990, pela a Lei 8069/90, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente com o objetivo de trazer a proteção integral dos mesmos.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Segundo Rodrigues (2010), a consolidação jurídica deste movimento paradigmático da mudança de postura em relação à criança e ao adolescente se dá com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir do qual as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos universais; eles não são mais um objeto, mas um sujeito. Reconhece não só seus deveres como antes, mas também seus direitos. Rodrigues se declara pessimista sobre a questão da recuperação da criança e do adolescente no Brasil, devido ao grande paradoxo existente em relação ao papel do Estado e às conquistas jurídicas, para efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Segundo Rodrigues, no Brasil temos uma moderna legislação sobre os direitos da criança e do adolescente, oriundas de um processo árduo.

Este processo histórico faz com que o olhar sobre a criança e o adolescente marginalizados se torne diferenciado e contribui para novos cuidados em relação às crianças e aos adolescentes vítimas de violência sexual.

[...] na Constituição Federal, no ECA e na Normativa Internacional adota como referencial a teoria dos direitos humanos universais e dos direitos peculiares da infância e da juventude, como sujeitos em desenvolvimento e objetos da proteção integral. Todas as formas de violência são violação de direitos humanos e transgressão, portanto, são crimes.

O paradigma jurídico, que tem por base a teoria penal brasileira atual, considera os crimes sexuais como crimes contra os costumes e não crimes contra a pessoa, ou seja, a violência sexual não é considerada uma violação de direitos humanos individuais, mas transgressões aos costumes sexuais coletivos. (FALEIROS, 2012, p. 04)

Segundo a autora, isto gera uma incompatibilidade da base paradigmática do Direito Penal Brasileiro, com a doutrina da Proteção Integral instituída na Constituição Brasileira de 1988 e no ECA/90. O que torna difícil a responsabilização do autor de crime de abuso sexual.

O enfrentamento da ESCCA tornou-se alvo de atenção pública recentemente, quando, em 1993, houve a conclusão da CPI da Prostituição Infantil. Anteriormente à CPI – Prostituição Infantojuvenil tendia-se a classificar a ação de prostituição como voluntária, ocultando as violações que a criança ou a adolescente sofreram. Com a CPI e os Congressos Mundiais sobre “Exploração Sexual infantojuvenil” passou-se a pressupor que há a ação ou omissão de um adulto sobre o adolescente prostituído.

Segundo Terra (2001), o Estado deve cumprir sua obrigação de garantir um desenvolvimento sadio à infância e à adolescência, conforme a Constituição. Contudo, não interessa para o processo de globalização um Estado forte e promotor de igualdade social.

O ECA cria um impasse visto que as medidas socioeducativas e a internação são a última opção. O menor está em fase de desenvolvimento e não pode ser internado. O ECA criou a ideia da política de atendimento com o apoio de vários profissionais, psicólogos, assistentes sociais.

O professor Rodrigues (2006, p. 11) chama o Brasil de “país esquizofrênico”, alegando que precisamos de uma mudança nas estruturas social, jurídica e pública do Estado; e não somente acreditar que apenas uma mudança na lei resolverá o problema social. Para o autor, não se tem uma família estruturada, não se tem uma sociedade organizada e nem o Estado organizado; somente a lei não garante a solução. Segundo Rodrigues, as pessoas que defendem a criminalização do menor infrator, ao apoiar a menoridade penal, o condenam duas vezes, pois eles já são penalizados por não terem condições econômicas e sociais de se desenvolverem. O ECA transfere a responsabilidade para a sociedade, sendo que o Estado deveria no mínimo garantir condições de sobrevivência. O ECA,²⁷ por ser uma legislação complexa sobre crianças e adolescentes, funcionaria muito bem em outro contexto social, em que o Estado realmente garantisse o mínimo de direitos.

27 Não é uma crítica ao ECA, mas pontuamos a dificuldade de que ele se torne exequível numa sociedade como a nossa, que, mesmo com os avanços sociais, econômicos e de direitos, carece de sustentabilidade para as ações e de aparato jurídico que viabilize estes direitos.

Internacionalmente a atenção à ESCCA é tema recente. Na tentativa de combater o turismo sexual na Tailândia, formou-se um movimento que engendrou a criação do *End Child Prostitution and Trafficking* (ECPAT) no início da década de 1990.

Em 1996, aconteceu o 1º Congresso Mundial Contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças, em Estocolmo, na Suécia. Esse congresso contou com a participação de 122 países. O 2º ocorreu em Yokohama, no Japão, em 2001, este Congresso consolidou as parcerias e reforçou o comprometimento global pela proteção de crianças e adolescentes contra a exploração sexual, aumentando para 161 o número dos países comprometidos com a Agenda para a Ação de Estocolmo.

O III Congresso Mundial de Enfrentamento à Exploração Sexual ocorreu no Brasil, em 2008, sediado no Rio de Janeiro. O tema de abertura foi a Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e a sua Proteção contra a Exploração Sexual – Por uma Visão Sistêmica. O evento contou com a presença de 192 países. Nesses congressos ficou definido que a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes inclui quatro ações: prostituição infantojuvenil; turismo sexual; pornografia e tráfico de crianças e adolescentes com fins sexuais. A prostituição infantil “Consiste no uso de uma criança em atividades sexuais em troca de remuneração ou outras formas de consideração” (ECPAT, 2002); o turismo sexual “É a exploração sexual de crianças por pessoas que visitam outros países, geralmente países em desenvolvimento, para ter atos sexuais com crianças” (ECPAT, 2002); tráfico de crianças com fins sexuais “É a promoção da saída ou entrada de crianças e adolescentes do território nacional para fins de prostituição” (Código Penal art. 231, Brasil, 1940, ECA art. 83, 84, 85, 251, Brasil, 1990) e a pornografia infantil:

trata-se da representação por qualquer meio (fotos, vídeos, revistas, espetáculos, literatura, cinema, publicidade, internet, etc.) de crianças ou adolescentes dedicadas a situações sexuais explícitas, simuladas ou reais, ou a representação das partes genitais destes com a finalidade de oferecer gratificações sexuais ao usuário/consumidor destes materiais. (ECPAT, 2002)

Após estes debates, a ESCCA foi estabelecida como violação dos direitos humanos e crime contra a humanidade. As propostas do congresso favoreceram contextos interdisciplinares, comprometendo os países participantes na elaboração de Planos Nacionais.

No evento se observou a proposição de descentralização dos Planos Nacionais, destacando a necessidade de estabelecimento de parcerias com a Cooperação Internacional com os governos locais, para dar sustentabilidade às ações e coibir a ESCCA. O Brasil apresentou os resultados de acordos estabelecidos no I Congresso Mundial e das ações desenvolvidas de forma articulada entre a sociedade civil e o poder público, dentre elas a elaboração e publicação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil.

Em 1997 foi disponibilizado no Brasil um número de telefone gratuito para denúncia de turismo sexual no Brasil, coordenado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA). Em 2000 foi aprovada lei 9970/00 que instituiu o dia 18 de maio como dia nacional de luta pelo fim da violência sexual contra criança e adolescente. Seguindo a determinação do Plano, o Governo Federal lançou em 2001 o programa Sentinela em prol da erradicação da violência sexual em várias cidades do país.

Em 2002, foi desenvolvido o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil, que teve por objetivo estabelecer um conjunto de ações articuladas que permitam a intervenção técnica, política e financeira para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Os Projetos Sentinelas foram implantados a partir de 2002. É um Programa de Combate ao Abuso Sexual e Comercial de Crianças e Adolescentes. O programa atua nos eixos de prevenção e de atendimento, promove campanhas de informação, mobilização e sensibilização da comunidade. O programa é um conjunto de ações sociais especializadas e multiprofissionais que atende crianças, adolescentes e famílias envolvidas com a violência sexual. Tem como objetivo construir redes de atenção para garantir seus direitos fundamentais e buscar o fortalecimento de sua autoestima e o restabelecimento à convivência familiar e comunitária que seja digna da vida. Visa ao resgate e à garantia dos direitos, como o acesso aos serviços de assistência social; saúde; educação; justiça e segurança; esporte, lazer e cultura e entre

outros. Desempenha funções que ajudam a extinguir atos de violência, proteger, dar assistência e trabalhar na recuperação das vítimas de todo o país. Em 2003, houve a Implantação do Comitê Nacional, projeto que prevê a criação de um Sistema Nacional de Prevenção e Enfrentamento ao Tráfico de Seres Humanos, com ações integradas entre Governo Federal, Estados e Municípios.

Em 2003, houve a criação do Programa de Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual (PESTRAF), que investigou a prática da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no país.

O Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-juvenil no Território Brasileiro (PAIR) foi criado em outubro de 2002, a partir de uma iniciativa conjunta do Governo Brasileiro e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), visando à coordenação e execução das ações previstas no programa, compreendendo inicialmente os municípios de Pacaraima (RR), Manaus (AM), Rio Branco (AC), Corumbá (MS), Feira de Santana (BA) e Campina Grande (PB). Em fevereiro de 2003, foram retomadas as ações decorrentes do protocolo assinado, tendo sido estabelecido um Grupo de Gestores para a operacionalização do Programa, sendo que as ações interministeriais que atuam envolveram 14 Ministérios.

Em 2005, ocorreu a aprovação de mudança no Código Penal, objeto da Lei nº 11.106/05, com a alteração no art. 231, e o acréscimo do art. 231-A. O crime “tráfico de mulheres” passou a ser “tráfico de pessoas”; pelo art. 231-A, foi inserido o tipo penal “tráfico interno”. Com estas alterações, o tráfico de pessoas no Brasil compreende dois delitos: o “tráfico internacional de pessoas” (art. 231) e o “tráfico interno de pessoas” (art. 231-A).

No ano de 2006 foi desenvolvido um trabalho de extensão da Universidade Federal de Roraima sobre a Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (SIEMS; PIMENTEL, 2006), tendo como alvo o Município de Pacaraima, em Roraima, através da solicitação da OIT/USAID em parceria com a Fundação Ajuri de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Roraima. Iniciativas como estas foram realizadas em vários locais do Brasil e grupos de pesquisa e de extensão foram constituídos para discussão direta ou indireta do problema da ESCCA.

Citamos alguns grupos:

- Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV) UFS-CAR, site www.laprev.ufscar.br.
- Caminhos – UFMS, cuja meta consiste em “Mobilizar a sociedade e dar visibilidade ao fenômeno da violência sexual praticada contra crianças e adolescentes, a partir de métodos e meios de que dispõe a comunicação, provocar reflexões e discussões sobre o assunto²⁸”).
- Setor de Estudos e Pesquisas sobre Crianças e Adolescentes (SEPAC) UFPB²⁹. Na mesma universidade, o Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA), com a linha de pesquisa Violência e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes, componente de um dos núcleos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, coordenado pela professora Dr^a Maria de Fátima Pereira Alberto.
- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente da PUC/SP (NCA- PUC –SP)³⁰, ; coordenado por Myrian Veras Baptista.
- TSI (Turismo Sustentável e Infância) – UNB³¹.

Em Cuiabá, a prefeitura conta com projetos que auxiliam na prevenção à ESCCA: Siminina, Cantinho do Pirlimpimpim e Tocando com Bolinhas.

Em maio de 2010, ocorreu o Encontro Estadual de Enfrentamento à Violência e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes em Mato Grosso, promovido pelo Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes.

Observa-se de um modo geral, no século XXI, a ampliação de ações institucionalizadas de combate à ESCCA como resultado do longo trabalho dos movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990. Contudo, os debates e manifestações tornaram-se mais espaçados.

Observando as atividades da rede socioassistencial sob um olhar das dimensões de uma práxis transformadora do contexto de violência sexual contra crianças e adolescentes em Cuiabá, percebemos movi-

28 www.caminhos.ufms.br.

29 www.ppgssufpb.com.br.

30 www.pucsp.br/nca/index.html.

31 www.cet.unb.br/turismoef infancia/portal/.

mentos incipientes adiante da realidade a ser enfrentada. Contudo, havia em torno da década de 1980 muita determinação e participação, pelo Movimento dos Meninos e Meninas de Rua, e de formas de acompanhamento das crianças pela Pastoral do Menor que teve importante atuação na defesa, inclusive física, contra o extermínio que vigorou na época.

Em Cuiabá, podemos citar algumas instituições que auxiliam no combate a ESCCA, em 1997 surgiu o Projeto Nossa Casa, entidade beneficente que abriga e promove crianças e adolescentes, do sexo masculino, na faixa etária de 12 a 17 anos, que estejam em situação de risco pessoal ou social. Casa de Retaguarda é uma instituição da rede de proteção a crianças e adolescentes do sexo feminino, contra todo o tipo de violação dos seus direitos, acolhe meninas na faixa etária de 7 a 17 anos, que estejam em situação de risco social, gestantes ou não que residem no município de Cuiabá. Em 2005, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) foi implantando em Cuiabá por meio do programa Sentinela, que era coordenado pela Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) e tinha por finalidade atender crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Recebia financiamento do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Prefeitura Municipal de Cuiabá através da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social, hoje Secretaria Municipal Assistência Social e Desenvolvimento Humano (SMASDH) (ASSUNÇÃO, 2011).

Ressaltamos algumas iniciativas de vários segmentos sociais, tais como, o Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Estado de Mato Grosso (em andamento desde 2011), o Projeto de Prevenção à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Turismo (envolvendo várias secretarias do Estado iniciado em dezembro de 2010).

Ocorreu, de 18 a 20 de abril de 2011, o Seminário Nacional de Enfrentamento e Sensibilização à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes nas Rodovias Federais, organizado pela Polícia Rodoviária Federal implementando estratégias de erradicação da ESCCA, juntamente com outras atividades de conscientização e formação de agentes de prevenção e erradicação. Aconteceram também atividades na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), dentre outros órgãos públicos. A estas ações específicas soma-se o trabalho de casas de acolhimento, Conselhos Tutelares, CREAS, dentre outros.

No ano de 2012, em Cuiabá, houve a retirada de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade e ações como o “Faça Bonito”, da Secretaria de Assistência Social e Desenvolvimento Humano (SMASDH), ocorrido no dia 18 de maio, no auditório da Polícia Rodoviária Federal (PRF), Dia Nacional de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Vale comentar que há várias iniciativas em setores religiosos, a partir das pastorais eclesiais e sociais da Igreja Católica, de igrejas protestantes, de grupos espíritas e de espiritualidades inspiradas nas tradições orientais. Nesta pesquisa, estudamos o *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, que possui casas de acolhimento a crianças vítimas de violência sexual ou submetidas à exploração ou em situação de risco, em diversas regiões do Brasil; e em Cuiabá está em fase de implantação.. O movimento *Meninas dos Olhos de Deus* surgiu por iniciativa de missionários brasileiros que se sensibilizaram com a causa da ESCCA na Índia e no Nepal, sendo posteriormente iniciado o trabalho no Brasil.

Percebemos ao longo do processo histórico descrito que houve avanços em relação à questão da ESCCA, em prol do enfrentamento da problemática. A compreensão que se tem da infância e da adolescência alterou-se e permitiu uma ampliação da concepção da infância em direção a uma compreensão de “criança sociológica” (SARMENTO, 2008), que se constitui como sujeito. Considera-se o período do Código do Menor como uma compreensão da “criança pré-sociológica”, e no contexto do ECA, a criança já é vista em desenvolvimento. Segundo Sarmiento (2008), a concepção que temos de infância foi construída historicamente com imagens sociais da infância, que ocultavam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança; apesar de esclarecerem os produtores destas imagens. As imagens da criança no período considerado como “criança pré-sociológica” trazem uma concepção de criança como uma entidade singular abstrata (2008, p. 29), tais como, criança má, criança inocente, criança imanente, dentre outras. Paralelamente a estas imagens, a infância foi definida pela sua negatividade, como idade da não fala, idade da não razão, idade do não trabalho.

[...] os processos de qualificação da infância por negação constituem, efectivamente, um ato simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológi-

cas essencialistas sobre a condição humana [...] A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. (SARMENTO, 2008, p. 35-36)

Segundo o autor, considerar as crianças como sujeitos ativos significa que as crianças não deveriam estar excluídas dos direitos políticos expressos. “A invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações” (SARMENTO, 2008, p. 38). Sendo as crianças que mais sofrem com os problemas sociais. O autor propõe a redefinição da cidadania da infância. Os fatores históricos que apresentamos, tais como a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, apontam para ampliação da compreensão jurídica e social da infância, apesar de estar em construção. A construção das imagens sociais da infância ao longo da história resulta de concepções epistemológicas que pensam a infância como uma fase de incompletude e imperfeição, sem perceber as crianças como sujeitos do conhecimento. As compreensões epistemológicas atuais têm avançado na perspectiva de escuta da voz das crianças, um possível esclarecimento, se avançar na via da alteridade e não ser apenas ser “o outro da voz dos adultos” (SARMENTO, 2008, p. 38). Na mesma direção apontam os estudos a partir de Merleau-Ponty sobre a infância, em que a criança seria descentrada do mundo do adulto e de suas teorias do desenvolvimento: “Neste sentido a fenomenologia da criança é feita de um trabalho antropológico bastante cuidadoso, denso, significativo. É preciso focar na criança mesma, descentrando o olhar adulto e seus contextos teóricos.” (MACHADO, 2011, p. 16). O que permite repensar sua dimensão social, a partir do contexto próprio à criança mesma, considerando-a como uma “criança mundocentrada”, com suas próprias inserções criança/tempo, criança/outro, criança/mundo; pensando-a não mais a partir do adulto; ambos estão mergulhados no mundo, as apreensões dele é que são diferentes. Estas considerações epistemológicas têm seus desdobramentos sociais e até jurídicos.

Segundo Di Clemente (2011), quando Merleau-Ponty demonstra que por trás da pessoa há o ser de toda pessoa, num movimento de resistência, que lhe agrega o *princípio de autodeterminação e autodiferenciação*, esta perspectiva abre para um discurso sobre os direitos que

confrontam a injustiça. Este princípio está na condição originária da pessoa, neste caso, a criança, como pessoa tem um valor moral, que não depende do que ela faz. A *autodeterminação* não necessariamente seria um subjetivismo ou individualismo/relativismo, mas “uma ‘consciência de si’ como ‘consciência de um mundo diferenciado’”. Praticar a justiça não seria elevar-se a uma ordem objetiva, mas a expressão originária da alteridade em seu instante pré-reflexivo.

Assim, é sempre a partir de uma condição originária na qual eu estou preso, é sempre a partir de uma correspondente “dimensão” ou “generalidade” (ambiental e intersubjetiva, natural e cultural, biográfica e sócio-histórica, a saber, corpóreo e carnal) praticada, “vívida” (não deliberada egologicamente, nem dada no exterior), que eu posso me reconhecer tanto titular de valores e direitos quanto destinatário de regras e deveres. (DI CLEMENTE, 2011, p. 138)

A compreensão dos direitos humanos, bem como de cidadania, é ampliada para além de uma racionalidade que a constitui de modo abstrato. Nesta mesma direção, propõe Pereira (2012), a partir da ética da alteridade, a perspectiva de se abandonar a noção oriunda do papel do direito, em que se pensa que o formalizar já está resolvido. Para o autor é preciso uma crítica radical, visto que, quando num determinado grupo uma norma não é aplicada, é devido à existência de outra mais forte; não adianta uma afirmação de direitos humanos, que no âmbito internacional se constitui em uma vigência sem significado. Segundo ele seria preciso:

Uma racionalidade onde o outro seja reconhecido pela concretude de sua singularidade, e não pela ideia de cidadania, pois no momento em que inventamos a ideia de “cidadão” imediatamente inventamos também a figura do “não cidadão”. Pensando dessa forma podemos ver que o conceito de cidadania é excludente. (PEREIRA, 2012, p. 76)

Nesta proposta, que parte da concretude da alteridade, o autor posiciona-se contra a racionalidade ocidental, que pela “vontade conceituante” pretende que o rosto do outro possa ser conceituado por quem observa; assume a “total impossibilidade de reduzir o outro ao

poder conceituante do mesmo.” (PEREIRA, 2012, p. 74). Para se pensar dignidade ou direitos humanos é preciso se radicar na vivência e não na abstração.

Deve-se reestruturar este fundamento para que se possa voltar a falar em dignidade de forma consistente, ou seja, uma dignidade humana ancorada na ideia de paz, que adentre de fato na crise de sentido que a humanidade atravessa, pois só adentrando na crise é que se pode sair dela e transformá-la em crítica, remontando as palavras de Ricardo Timm de Souza. Uma dignidade que comporte o não ser, o nada, o impuro, o sem pátria... o diferente – e um pensamento dos direitos humanos que tenha como ponto de partida a concretude da alteridade; antes mesmo da abstração comum atribuída a ideia de dignidade humana (PEREIRA, 2012, p. 76).

De um modo geral, podemos perceber que a concepção de infância tem avançado e as iniciativas de garantir direitos e condições sociais às crianças e adolescentes também. Lutas iniciadas na década de 1980 pelos movimentos sociais redundaram em conquistas, leis e institucionalização de uma rede social de proteção à criança em estado de vulnerabilidade. As organizações não governamentais cresceram em número e em atuação. O país cresceu economicamente e o acesso aos bens de consumo e à informação e à escolarização ampliou-se. No entanto, a entrada no novo século não erradicou a ESCCA e outros problemas sociais relativos à infância e à adolescência. A institucionalização de valores permitiu o resgate dos direitos humanos de certa forma e o início de uma práxis transformadora. Vivências precisam ainda ser geradas para dar à criança e ao adolescente o seu lugar e compreendê-los como sujeitos de direitos e autores de sua história. Mudanças sociais e culturais precisam ser conquistadas. A luta continua. É preciso ampliar a visão.

CAPÍTULO 2

Contextualização da fenomenologia enquanto aporte teórico-metodológico

Figura 2 - Recorte da fig. 1 - O olhar, a menina dos olhos, única e total



Fonte: SILVA, Marcelo César Velasco e, 2012.

Apresentamos os referenciais que servem de fios condutores ao processo; em uma compreensão fenomenológica do fenômeno, que parte das experiências mesmas vividas, sem desvinculá-las do âmbito teórico. Os aspectos teórico e metodológico são vistos em um sentido de unidade e complementariedade, nesta concepção filosófica. As divisões do texto em capítulos e subtítulos pretendem tornar mais didática a compreensão do processo de pesquisa; mas salientam-se, no entanto, a impossibilidade de começar pela teoria/pelo pensado e então alcançar o real e a impossibilidade de falar de método separadamente da teoria, dentro de uma visão fenomenológica merleau-pontyana.

Consideramos que com este aporte na fenomenologia avançamos na perspectiva conceitual-metodológica sobre o fenômeno educacional em termos de apreensões epistemológicas, estéticas e políticas. Percebe-se, portanto, o imbricamento entre dois eixos o epistemológico-metodológico e o ético-político, no processo de conhecimento, na relação sujeito-objeto, ao se ter como referência a intersubjetividade; o segundo eixo passa a ser indispensável para a execução do primeiro.

O eixo ético-político propulsiona possíveis práticas de inclusão que evidenciem as pessoas, suas relações e transformações sociais, e permitam pensar modos de intervenção pela inclusão democrática sem diminuir a autonomia do sujeito. A partir do viés fenomenológico, Paulo Freire defende uma educação emancipadora³²: “Como prática

32 Citamos o autor que é de referência em nosso grupo de pesquisa GPMSE e apresenta consolidada concepção de educação a partir da fenomenologia. O presente trabalho referencia-se em Merleau-Ponty, que possui interface com Paulo Freire, no entanto, estas relações não serão esmiuçadas.

social, a prática educativa em sua riqueza, em sua complexidade, é um fenômeno típico da existência e, por isso mesmo, um fenômeno exclusivamente humano” (FREIRE, 1996a, p. 54). Paulo Freire ressalta o caráter educativo como consequência da compreensão do diálogo entre a dimensão política e a epistemológica, e da opção filosófica feita pelo pesquisador-educador, ainda que a questão epistemológica seja uma questão política, e que não se trate da adesão à teoria, implica corporeificação da mediação teórica assumida como opção ético-praxiológica de diálogo com os educandos; perspectiva que está para além da sala de aula, um movimento dialético que permite reações ulteriores, tanto por parte do educador quanto do educando.

Segundo Passos (2008), a perspectiva educacional proposta por Paulo Freire coaduna com a fenomenologia na noção de amplexo definitivo entre o mundo, o outro, o eu; centralizando a educação na dimensão ética:

A fenomenologia, ao investigar, afirma que a essência das coisas como tais é a da relação delas até o fim conosco; amplexo definitivo entre o mundo, a materialidade e o espírito: essa é a grande teia a partir da qual Freire também se orienta, porque, nesse caso, responsabilidade pessoal que não se prolongue até o fim, junto aos outros, com eles e com o mundo, e no sentido levinasiano, a filosofia primeira é a ética. (PASSOS, 2010, p. 188)

Quatro elementos aparecem como principais na abordagem fenomenológica do ser: a vida, a pessoa, a história e a educação. O ser é vivo, a vivência é que o funda. O ser é uma pessoa, com singularidades, vive uma história com outros seres; e para que concretize suas vivências ele está em constante processo de educação, aprendendo nas relações com outros seres. Pensar educação a partir da fenomenologia, não somente em termos de escolarização, é pensar a relação ser-estar-no-mundo, os significados desta relação, ressignificando-a e gerando um método e conseqüentemente um conteúdo. A prática educativa, no caso, independente do nível em que se encontra, não está dada, mas é construída e permite a constituição do ser enquanto ser inacabado.

Rezende (1990) apresenta elementos para compreendermos a educação a partir da fenomenologia. A princípio a própria fenomenologia envolve um teor pedagógico, pois é um método que não impõe o caminho; ressalta a liberdade e permite, ao pensar o fenômeno educação, entendê-lo como um contexto que envolve um mundo e a percepção de que o discurso humano é inacabado numa polissemia de sentidos. Por outro lado, o autor adverte que nenhum dos grandes autores da fenomenologia escreveu diretamente sobre educação (REZENDE, 1990, p. 13), no entanto, é possível à luz desta corrente filosófica pensar a educação, assim como outros fenômenos. O autor se baseia em Merleau-Ponty e Paul Ricoeur ao mostrar que “o estilo característico da fenomenologia consiste também em cada um buscar o seu próprio, como estilo de trabalho, de pensamento, de ação, de discurso e posicionamento diante dos homens, do mundo, da história e da sociedade.” (REZENDE, 1990, p. 14).

Na direção de uma filosofia da educação, segundo Rezende (1990), a fenomenologia traz a noção de cultura, como forma de entender o sentido de existência na maneira de ser dos homens, ao compreender a “existência humana como fenômeno histórico, social, concreto” (REZENDE, 1990, p. 95). A educação, como uma aprendizagem humana e humanizante, em um nível significativo, seria a “aprendizagem da cultura”, embora esta significação seja diversa, conforme as diferentes culturas. A cultura como forma histórica da existência tem a ação social como serviço e expressa os aspectos social e ideológico que permeiam a cultura. O autor salienta “a ação cultural como fator de uma revolução cultural permanente” (REZENDE, 1990, p. 95). A política passa a ser entendida como um lugar de manifestação do projeto coletivo, onde se busca um sentido que expresse o bem comum.

Como fenômeno, a educação é uma experiência profundamente humana, visto que só o ser humano se educa, há uma coincidência entre humanização, história, cultura e aprendizagem. Para perceber esta complexidade é preciso entender a estrutura do fenômeno humano, não o reduzindo ao comportamento animal ou o associando a modelos matemáticos (tecnológico); mas o percebendo a partir da experiência humana da existência que se dá de modo simbólico, através da noção corpo-sujeito (REZENDE, 1990, p. 47-48). “Para fenomenologia, ao falar de aprendizagem humana, queremos dizer que se trata, finalmente,

de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais.” (REZENDE, 1990, p. 14). O que envolve o fato de a aprendizagem ser uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa permite que a educação não seja uma mera reprodução, contudo, há vários sentidos inerentes à noção de significação, que vão desde perceber o sentido da existência, os diversos sentidos do sentido até apreender os sentidos. Uma aprendizagem significativa tem um componente cognitivo de aprender a pensar, desenvolver a capacidade de refletir e a de dar sentido, próprias do humano. Acrescemos a isso a noção de que a ação e seu sentido permeiam não só o processo, mas também o projeto:

A liberdade, o projeto, a u-topia, a revolução, são diversas manifestações do sentido como rumo e orientação da existência, tanto individual quanto coletiva, que a aprendizagem não pode deixar de lado, sob pena de não mais se verificar como humana e significativa. Semelhante “aprendizagem” seria antes um processo de desumanização e de perda do sentido. (REZENDE, 1990, p. 57-58)

O autor, ao definir a educação como aprendizagem da cultura, faz uma caracterização do que seria cultura a partir da fenomenologia, e contrapõe a esta outras concepções historicamente constituídas. A cultura, como palavra vivida³³, é a forma própria da existência, seus elementos não são ideais, mas reais e históricos, gerados pelo trabalho, pela práxis, nas relações sociais. A existência tem um sentido a ser redescoberto e a educação deveria permitir ao educando ser um sujeito da cultura, como agente, que responde significativamente ao mundo e percebe o sentido de sua própria vida.

A educação é um fenômeno que se refere aos sujeitos, ao *corpo próprio*, à “dimensão consciente do sujeito humano em sua condição corporal” (REZENDE, 1990, p. 68). Um processo-projeto que leva à humanização do sujeito, que é um sujeito-ativo da história e da cultura:

33 Cita Merleau-Ponty.

Na perspectiva de uma filosofia da educação, a fenomenologia introduz a noção de cultura como aquela que melhor nos permite entender a existência humana como fenômeno histórico, social, concreto, num mundo humano. O sentido da existência se fenomenaliza na cultura, isto é, manifesta-se nela de modo global, atingindo de fato a maneira de ser dos homens, seus sujeitos. (REZENDE, 1990, p. 95)

Para compreender a pessoa imersa na condição social da ESCCA, bem como os movimentos sociais como agentes de transformação, além dos elementos pedagógicos que emergem no/do contexto, necessita-se de uma abordagem teórico-metodológica que abarque a dinâmica processual desta realidade social de maneira qualitativa e ampla. A interpretação que o pesquisador faz do contexto, em uma pesquisa qualitativa, pressupõe a recriação do objeto de estudo que no caso é também um sujeito com projeções e percepções interpretativas. Consideramos, por isso, como orientação pertinente ao estudo deste objeto: a fenomenologia. Nesta concepção teórico-metodológica, toma-se o fenômeno que se apresenta a uma consciência perceptiva e intencional que estabelece uma relação dialética intersubjetiva – sujeito pesquisador e sujeito pesquisado na relação com o mundo vivido e como referência que precede a ambos.

Para facilitar a compreensão, o capítulo foi dividido em três subtítulos: 2.1. Fenomenologia, objetividade, subjetividade e intersubjetividade; no qual abordamos características elementares da fenomenologia enquanto teoria e método em diálogo com outras tradições filosóficas, mostrando o deslocamento da questão objetividade X subjetividade; para a inauguração da intersubjetividade como pressuposto epistemológico da pesquisa em educação. 2.2. Natureza, cultura e método, em que abordamos as questões epistemológicas sobre a pesquisa em educação, a partir de algumas discussões históricas. Este item mostra o desdobramento vivencial da pesquisadora em busca de uma metodologia que possibilite encontrar diversas dimensões do ser de modo intersubjetivo, indo para além das dicotomias, para evidenciar a escolha pela fenomenologia merleau-pontyana.

Nestes dois subitens Merleau-Ponty é citado, mas sua compreensão será mais detalhada no capítulo seguinte. No presente capítulo apresentamos considerações gerais da abordagem fenomenológica que historicamente parte de Edmund Husserl em sua origem, no entanto, este trabalho não se circunscreve a este autor. Referenciamos Husserl por ser gênese do pensamento de Merleau-Ponty; consideramos algumas obras de Merleau-Ponty e artigos/teses de pesquisas sobre o mesmo nas questões a serem discutidas.

2.1. Fenomenologia, objetividade, subjetividade e intersubjetividade

As metáforas, ou modelos de compreensão, que o homem cria para interpretar o real por meio da teoria vêm do “esforço para encontrar uma ordem no caos do mundo, a teoria científica opera segundo o mesmo princípio do mito: explicar o mundo visível por forças invisíveis” (JAPIASSU, 1983, p. 25) ao estabelecer dois pólos: a teoria e os dados, “a pesquisa científica começa sempre pela invenção de um mundo possível, ou de um fragmento do ‘real’ possível” (p. 26). Contudo, o “mundo possível” não deve objetivar uma cristalização da teoria como um ideal referencial exterior inflexível ao próprio real, o que seria um pretenso rigor idealista³⁴, inviável em qualquer tipo de ciência ou técnica/instrumento de pesquisa: “A imagem do mundo que as ciências elaboram, de forma alguma pode ser confundida com uma espécie de instantâneo fotográfico da realidade tal como ela é percebida. De uma forma ou de outra, ela é sempre uma ‘interpretação’.” (p. 32).

Dentre as alternativas de interpretação do real ao longo da história da filosofia, temos: • a *relativista-objetivista* e • a *idealista-subjetivista*. Para evitar a *cristalização ideológica da teoria* (exacerbação do idealismo) e a *arbitrariedade das escolhas e decisões* (exacerbação do realismo) é preciso perceber que o saber científico não é infalível e é metódico. A pesquisa é algo humano, não é neutra, mas nem por isso poderá ser transformada em juízos aleatórios e circunstanciais.

34 Nota-se que a crítica ao idealismo refere-se a uma postura de incontestabilidade dos resultados científicos tanto das áreas naturais e/ou humanas, tanto como a dados quantitativos ou qualitativos.

A discussão acerca da natureza da pesquisa em educação reporta à dicotomia: *teoria e prática*, e às questões filosóficas sobre o fundamento do conhecimento e da realidade (problema epistemológico e ontológico), respondido historicamente nas duas concepções tradicionais: *realista-objetivista* e *idealista-subjetivista*. Sobre a possibilidade de articulação teoria e prática, nos diz Gamboa (1995, p. 100): “a proporção de utilização de fatores quantitativos ou qualitativos, subjetivos e objetivos, dependem da construção lógica que o pesquisador elabora, nas condições materiais, sociais e históricas que propiciam ou permitem o trabalho de pesquisa.”

A dicotomia *sujeito cognoscente* frente ao *objeto a ser conhecido*, para alguns autores já foi superada com o *criticismo* kantiano. Immanuel Kant (1987) defende que não existe certeza a respeito do conhecimento do objeto, não haveria, assim, a garantia de que conhecemos a *coisa em si*. O conhecimento da *coisa em si*, a representação fiel de um objeto, a objetividade, portanto, pertence ao realismo ingênuo, enquanto o realismo crítico se contenta com a intersubjetividade, com aquilo que *entre (inter) sujeitos competentes* é possível reconhecer como características prováveis comuns de um objeto. O realismo crítico é a busca de critérios de cientificidade entre saberes, opiniões, pensamentos, sentimentos e crenças que são, em última análise, as bases para a intersubjetividade. A relação epistemológica de produção de significados oscila entre objetividade e subjetividade.

Martin Heidegger e Merleau-Ponty procuram suplantam estas dicotomias epistemológicas, para a pergunta: o que é realidade?, responderiam:

é justamente a existência do mundo material, natural, ideal, cultural e a nossa existência nele [...] A realidade ou o Ser não é o Objeto-Coisa, sem a consciência (realismo). Mas, também, não é o Sujeito-Consciência, sem as coisas e os outros (idealismo). A realidade ou o Ser é o cruzamento e a diferenciação entre sensível e o inteligível, entre o material-natural e o ideal-cultural, entre o quantitativo e o qualitativo, entre o fato e o sentido, entre o psíquico e o corporal, etc. (CHAUI, 1989, p. 241-2)

A resposta a esta pergunta, segundo os autores, não estaria somente nos fatos, como preconiza o positivismo, mas na busca pelo sentido das coisas que vem pela intuição do sentido; que percorre toda história da filosofia. Onde na fenomenologia busca-se o sentido do próprio existir, para eles, a busca do sentido deve ser feita em relação à existência³⁵ e este se constitui um método para o estudo da realidade social.

A fenomenologia estuda o fenômeno pelo fenômeno em si, caráter de recursividade próprio ao fenômeno cultural, onde não há uma causalidade objetiva na relação com o fenômeno. O problema da objetividade, em termos de rigor e clareza, é deslocado, sai do objeto em si, cujas qualidades não são acessíveis em sua essência. No caso da pesquisa em educação, as qualidades do objeto são observadas na relação intersubjetiva. A questão do rigor não se coloca na perspectiva da mensuração. Na pesquisa em educação há três elementos a serem observados: a ambiguidade, a axiologia e a vontade; que perpassam o processo e são inevitáveis; daí a necessidade de uma práxis, que permita a abertura ao que se mostra, espontaneidade, criatividade, imaginação, fantasia. Neste ponto, o pensamento é, ele não fecha a realidade, e a essência da verdade estaria na liberdade, em que o rigor tem um caráter histórico, visto que a caracterização do que seria o mesmo faz parte da construção do diálogo de pesquisadores no contexto histórico em que vivem (IV SIPEQ, 2010).

Fábio Di Clemente (2008) discute as relações epistemológicas estabelecidas, ao longo da história da filosofia, entre a filosofia e a ciência; mostra que a discussão tem como pano de fundo o problema do fundamento. Sobre as teorias do conhecimento anteriores à fenomenologia, considera que: “Por detrás dessas dinâmicas, acreditamos que agiu a incapacidade de pensar coerentemente a ‘imbricação’ dos dois lados da problemática do fundamento: referimo-nos ao vínculo teórico da experiência e à implicação ontológica da subjetividade” (DI CLEMENTE, 2008, p. 06).

35 Os fenomenólogos franceses, tais como Jean-Paul Sartre e Merleau-Ponty, partem de Heidegger, que trabalha o fenômeno da existência (interessa-se pelo fenômeno da existência humana, o *Dasein*), e do fenômeno da existência para buscar o sentido. Já Husserl, admite a existência, mas busca o sentido não por meio da factualidade da existência, mas na essência. Husserl e Edith Stein interessam-se por adentrar os fenômenos através dos atos, seguindo uma análise da subjetividade, diferentemente dos outros autores citados que trabalham a existência e até a questão dos atos, mas sem adentrá-los. Esta diferença marca uma diferença metodológica (ALES BELLO, 2006, p. 93-96).

Segundo o autor, Merleau-Ponty avança na discussão sobre as relações dicotômicas em uma resposta à problemática do “fundamento” ao pensar o Ser como diferença, conservando uma raiz de uma subjetividade corpórea, que para além do dualismo realismo/idealismo mostra a impossibilidade de uma redução completa; em que o fundamento de direito nunca é realizável de fato como algo positivo. A interpretação merleau-pontyana do:

fenômeno mostrado por Husserl do sentir uma mão por meio da outra, em que se produz o momento ativo (apalpar) e o passivo (ser apalpado), ele evidencia um “entrelaçamento reversível”, o qual aponta o duplo registro do passivo-ativo como modelo teórico. Dessa maneira, a percepção se afasta de uma ordem de mera “correspondência frontal” (quer realista quer idealista) entre sujeito e objeto e de uma ordem de “conhecimento pontual” e “localizável”. (DI CLEMENTE., 2008, p. 14)

A dupla relação em recíproca seria a reversibilidade do vidente e do visível possível pela “imbricação” carnal de um com outro, segundo “transgressão”, qual forma dialética de relação ou de não-coincidência entre sujeitos.

Na concepção teórico-metodológica fenomenológica não se separa o objeto de estudo do sujeito pesquisador, o objeto de uma pesquisa é sempre para um sujeito que lhe dá significado, a consciência é consciência de algo, visa algo fora de si, é intencional, não é separada do mundo. A consciência se move de/para; move-se pela intencionalidade da busca, que dá sentido; e neste processo transforma o mundo e a si própria. A experiência existencial do mundo precede a sua consciência, vive-se o mundo para pensá-lo. Não existe pensamento do mundo sem experiência do mundo. Sendo assim, um pesquisador em ciências humanas e sociais não pode negar a intersubjetividade na relação dos sujeitos: pesquisador/pesquisado. A fenomenologia reconsidera o estatuto de cientificidade das ciências humanas ao propor a superação da dicotomia sujeito/objeto em uma descrição direta de nossa experiência; opõe-se à perspectiva positivista de explicação do objeto, que predomina nas ciências da natureza.

Sob a perspectiva fenomenológica, ficará sempre interdita a separação entre micro e macro, dentro e fora, profano e sagrado, material e imaterial, particular e universal, ética e política. Talvez a diferença resida no fato de que a fenomenologia não crê em sínteses finais na história. Parte do inquieto mundo vivido (*Lebenswelt*), mundo circunstanciado na relação com a incompletude do sujeito de olhar datado, que emerge no tempo e no espaço, dramáticos, com um *corpo próprio* “historiador”. **E o lugar do encontro e do engajamento é só um: se chama fenômeno.** Não há transparências, não há essências puras, nuas para humanos; espaço-e-tempo-e-mundo é o lugar da transfiguração; do velamento-revelação – a teologia falaria de *sacramento* – isto é, o encontro possível, definitivo e dinâmico do sujeito com o mundo e com as demais outreidades. É no fenômeno (*fai – noumenon*) – **lugar da ambiguidade** – que nos encontramos mediados: o mundo-em-nós-e-para-nós e nós-em-mundo-e-para-o-mundo, sem que haja uma só fronteira átimo ou membrana que nos possa separar do *continuum* que nos constituímos, um para o outro, irreduzivelmente fundidos. (PASSOS, 2010, p. 187, grifos do autor)

A fenomenologia permite o trabalho com categorias abertas ou convergência; “abertas porque são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno na região do inquerito investigada” (BICUDO, 1994, p. 22). Com novas interpretações, em que o resultado da pesquisa fenomenológica não é conclusivo, mas perspectival, os resultados são obtidos via interpretação, ou seja, são transcendentess³⁶. O aspecto vivencial e a relação com o sujeito pesquisador são imprescindíveis. O rigor, no caso, estaria na própria relação pesquisador/sujeito pesquisado; na ambiguidade que permeia as relações; visto não ser possível esta-

36 O transcendental, diferente de Husserl, não é a subjetividade, mas “a ambiguidade originária da transcendência” (mundo natural e mundo social).

belecer uma generalização quando se trata de pesquisas nas ciências de cultura, e que as pessoas dotadas de singularidades não podem ser inteiramente compreendidas por um outro. Não se buscam constâncias e generalidades, no sentido de explicações de uma causalidade determinada, mas singularidades a serem confrontadas com a totalidade; em termos de aspectos universais em relação ao fenômeno. Por outro, toda a singularidade pessoal constitui o que há de mais universal em todos os seres humanos. Todos somos diferentes. O pesquisador não é o único a promover sentidos ao fenômeno observado, mas o próprio sujeito pesquisado compõe a interpretação do vivido, na relação com o grupo e com o pesquisador. Os resultados são, por isso, fruto da intersubjetividade de ambos.

Na fenomenologia percebe-se o ser sintetizado (corpo/mente). Esta noção contemporânea de síntese não é uma lógica do claro e evidente. A perspectiva vivencial e valorativa das ciências humanas e sociais remete o pesquisador a uma descrição perceptiva, ou seja, de caráter estético; uma foto³⁷ focada por um pesquisador em determinado ângulo; um recorte epistemológico que permite uma prática-teórica que extrai o que é visível no real, que envolve valores, mas não deixa de ser rigoroso na medida em que se foca e desfoca a mesma foto e encontra elementos antes não percebidos e se aprofunda no *foco* focado, na compreensão do real como um processo em que o pensamento e as coisas se entrecruzam, em uma metodologia de cunho existencial-fenomenológica. A dúvida persiste, há abertura e precisão; mas não fechamento. Os fenômenos enquanto intersubjetivos permitem campos simbólicos ricos em significações nos quais se constroem variantes interpretativas. Com isso, o posicionamento do GPMSE seria uma “fenomenologia dos trópicos”, mais existencial; não fenomenologia existencial, mas existencialismo fenomenológico, no qual predomina a vivência e radicaliza-se a intersubjetividade, numa escolha rigorosamente praxiológica:

Não há sujeito cujo ser não seja feito pela relação com seus objetos, porque se é verdade que não existe objeto que não seja feito do jeito da relação

37 Pensando a foto como resultado de uma escolha, um olhar, em visão de conjunto, e não algo estático ou como uma representação da realidade a partir do nosso olhar.

com um sujeito, também não existimos como sujeitos se não formos sequestrados de nós mesmos, pelos objetos de nossa eleição. Ambos, na intencionalidade, se escolhem. (PASSOS, 2008, p. 2)

Esta radicalidade existencial mostra a impossibilidade de não haver intencionalidade no processo de escolha em pesquisa fenomenológica, além de que o rigor durante o processo da pesquisa se estabelece na intersubjetividade, onde a relação pesquisador/sujeito pesquisado permite dizer quem o outro é na relação, sem estabelecer categorias cristalizadas e sem afirmações aleatórias. Os valores podem desviar um juízo de fato de sua objetividade, portanto, as categorias não são valorativas. Para isso o método científico nas ciências de cultura possui critérios lógicos decisivos e é regido por uma escolha moral, a escolha do mais universal dos valores: a verdade, segundo Max Weber (1993). É preciso reconhecer que a ciência, assim como outras ações humanas, é passível de erro e de correção. No momento inicial da pesquisa, o rigor da descrição é marcado pela *époche*, suspensão do juízo, mas que se estabelece no encontro com o outro, ao ir-ao-mundo-do-outro, e não pela neutralidade e rigor positivista utilizado nas ciências naturais, visto não ser possível partir de ideias claras e distintas ou de um referencial totalmente neutro.

A perspectiva da pesquisa em ciências humanas assume uma dimensão de compreensão do fenômeno estudado, diferentemente das ciências naturais que buscam uma explicação causal do fenômeno. O próximo item evidencia estas relações.

2.2. Natureza, cultura e método

O desmembramento das ciências humanas da filosofia remonta ao século XIX, neste período surge também a ciência da educação, com reconhecimento tardio – somente em 1954 nos EUA foi aprovada a atribuição de bolsas a instituições com programas de pesquisa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 19). Considera-se que as ciências humanas e sociais diferenciam-se das ciências da natureza em objeto e método. Cada ciência possui uma construção “lógica própria que se identifica com uma visão de mundo e com os interesses que comandam o processo cognitivo” (GAMBOA, 1995, p. 98) e que leva à utilização

de métodos e técnicas mais adequados aos contextos específicos da pesquisa. O que não significa um radicalismo epistemológico entre as ciências numa incompatibilidade total entre áreas e metodologias.

Um outro aspecto a ser observado diz respeito à *natureza da pesquisa* em educação. A princípio a epistemologia positivista foi utilizada como parâmetro para pesquisa em educação e julgava-se possível apreender o fenômeno educacional de forma isolada, separando-se rigorosamente o sujeito a ser pesquisado do pesquisador, isolando possíveis variáveis e alcançando resultados neutros, permanentes, necessários e universais. Isso gerou uma tradição de uso da metodologia estatística nos campos da ciência social (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23). Contudo, a fragilidade dos resultados mostrou aos pesquisadores que o estudo empírico do fenômeno educacional é possível, porém não produz relações de causalidade necessárias como nas ciências naturais, trata-se de distinguir as ciências quanto à *natureza do objeto*, o que afeta diretamente a *natureza dos resultados*.

“Assim, o problema posto para a teoria pedagógica é o do estabelecimento de critérios que sejam pertinentes à constituição de algum conhecimento confiável da prática educativa” (MAZOTTI; OLIVEIRA; 2000, p. 13). A prática pedagógica não é um amontoado de ações circunstanciais, sem reflexão, inferências e antecipação de condutas a partir das próprias vivências. Por outro lado, uma teoria pedagógica que pretende, como uma generalização das ciências naturais, ser uma formulação de validade universal, pode ser uma utopia. A teoria pretende ser realizável e há teoria na prática. A educação, principalmente em um ambiente que se diz democrático, caracteriza-se (ou pelo menos deveria) pelo *diálogo*, ou seja, a possibilidade da inter-relação teoria e prática e não no domínio ou exclusão de algum desses polos. O que não significa que não haja procedimentos metódicos e argumentativos que regulam os discursos quanto à crítica de seus enunciados (MAZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 19) fazendo com que a pedagogia tenha um estatuto de cientificidade por garantia.

O que está em questão, portanto, é a adequação teoria-fatos no caso da pesquisa experimental em educação que pode ser vista sob duas óticas: 1) a natureza dos resultados; 2) a natureza dos instrumentos de pesquisa.

Sobre o item 1, pode-se observar uma ponderação a partir de Max Weber (1993). Em linhas gerais o autor discute a garantia de que os critérios utilizados na análise empírica possam produzir leis universais e necessárias sobre o fenômeno cultural, ou seja, a possibilidade de classificar o necessário e o contingente (ou o essencial e o acidental) dessa realidade cultural por meio de um critério decisivo, único e absoluto, que se pretende lei. Com isso, o autor revê o conceito de objetividade das ciências de cultura e coloca a questão do método para a análise cultural. Dado que a realidade cultural constitui-se de singularidades, a ordenação da mesma se dá de forma exterior, um recorte da diversidade, que o pesquisador faz. Para Weber é possível uma relação de causalidade entre teoria e fatos na pesquisa das ciências de cultura, causalidade que oscila da acidental à adequada, mas não é necessária ou absoluta. “Em suma, juízos probabilísticos formados objetivamente através de uma adequação causal, para Weber, constituem o fundamento do conhecimento histórico-social, ainda que das irregularidades, do acaso e da contingência” (TRAGTENBERG, 1993, p. XXVIII). No caso, a natureza dos resultados da pesquisa em educação. Esta proposição valorativa da natureza dos resultados remetem às questões de rigor epistemológico ao item 2, que enfoca os métodos e instrumentos de pesquisa. A natureza do objeto pesquisado nas ciências de cultura leva a uma natureza dos resultados limitada à compreensão³⁸ do fenômeno observado, e não à explicação objetiva própria das ciências naturais. A insatisfação quanto a não identidade entre as ciências perante a natureza dos resultados levou os pesquisadores sociais de um modo geral a reverem seus métodos no que tange à pesquisa experimental ou de documentação direta:

Foram aparecendo então novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação. Assim surgiram a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesqui-

38 Esta “limitação” é que reflete a virada epistemológica das ciências humanas e sociais (em relação às ciências naturais) na perspectiva da compreensão, defendida por autores como Weber, Merleau-Ponty, Clifford Geertz.

sa-ção, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Surge a necessidade, nas ciências de cultura, de métodos e técnicas que trabalhassem os dados não apenas em função do que é passível de quantificação, o foco que é dado pelo objeto e o que é observável são diferentes, devido à natureza do objeto. Quando, então, surge a expressão: pesquisa qualitativa, seu embasamento epistemológico diz respeito a um direcionamento diferente das ciências sociais em relação às ciências naturais.

A interpretação que o pesquisador faz no contexto educacional pressupõe a recriação do objeto de estudo que também é um sujeito com projeções mentais. Contudo, ao observar as características da pesquisa qualitativa, citadas por Bogdan; Biklen (1994), não é possível perceber um dualismo real, mas apenas a reafirmação do que foi dito acima: o problema não está na forma de trabalhar os dados, mas na mudança referencial necessária quanto aos limites e possibilidades das ciências sociais, ou seja, no direcionamento da coleta de dados, visto que há diferença na natureza dos objetos. Seguem algumas das características da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, elencada pelos autores, e entre parêntese a explicação que mostra o reflexo de uma discussão mais ampla, em um embate apenas técnico (qualitativo versus quantitativo):

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). (Diz respeito à diferença entre os objetos das ciências).
2. “A investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). (A natureza do objeto, das questões e dos resultados das ciências sociais é interpretativa e não explicativa [GAMBOA, 1995, p. 24-9], o que leva à descrição).
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). (Os fenômenos sociais são processuais).
4. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). (Devido à natureza do próprio objeto, pois a realidade cultural é um conjunto de significados).

Esta crítica à objetividade científica também é feita por Merleau-Ponty, mostrando que o dilema quantidade e qualidade vem desta pretensa objetividade, na explicação de Eric Matthews:

Assim a clássica visão científica do mundo, que Merleau-Ponty chama de visão “objetivista”, é a das coisas enquanto “isentas de valor”, de “sentido” ou significado, apenas com propriedades quantitativas ou de algum modo mensuráveis. Conceitos qualitativos, de valor e de significado são puramente “subjetivos” – atribuídos às coisas não porque estejam “nas coisas mesmas”, mas por causa das relações em que se encontram para conosco enquanto seres no mundo. (MATTHEWS, 2010, p. 59)

Para Merleau-Ponty, a qualidade não é um elemento da consciência, mas uma propriedade do objeto. “Em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 25). O puro sentir ou termos absolutos para o sentir ou a qualidade pura negam as percepções de fato e redundariam em nada sentir. Segundo Merleau-Ponty, estes seriam os enganos em relação à qualidade: supor que ela é um elemento da consciência, sendo que é objeto para a consciência; tratá-la como não dotada de sentido ou como se este sentido fosse pleno e determinado; ainda, ter um pré-juízo³⁹ do mundo, onde o campo visual é limitado pelo fragmento do mundo – uma imagem que construímos, pela ótica e pela geometria, enquanto que ao restante estamos como de olhos fechados. Sendo assim, para o autor não é possível deixar de perceber a qualidade, pois ela está dada no objeto percebido e não pode ser limitada a categorias subjetivas definidas pela consciência do pesquisador.

O dilema técnico quantidade versus qualidade constitui-se um falso problema, uma vez que a qualidade é inerente ao objeto pesquisado nas ciências de cultura; e o pesquisador ao fazer um recorte epistêmi-

39 A palavra causa ambiguidade por si mesma em português, na verdade ela quer significar ter um juízo prévio e antecipado, juízo considerado *a priori* na filosofia.

co, uma seleção do real, elege o que é significativo observar, portanto uma qualidade própria do objeto observado (não há quantificação sem qualificação; BAUER; GASKELL, 2002, p. 24). Esse recorte de qualidades pode ser quantificável (enumerado) ou não, conforme os recursos empregados. Assim o problema não estaria no recurso utilizado, mas na possibilidade ou não de fazer o recorte proposto (enumerável ou não) e na adequação desse recurso (métodos e técnicas) ao que é significativo na observação proposta. Percebe-se a possibilidade de um pluralismo metodológico. A postura crítica por parte do pesquisador seria atitude mais emancipatória do que a escolha da técnica a ser empregada, baseada apenas em um obscurantismo epistemológico sobre o dilema quantitativo/qualitativo (BAUER; GASKELL., 2002, p. 28 e 35).

A pesquisa social, sendo algo humano, não é neutra, mas nem por isso poderá ser transformada em juízos aleatórios e circunstanciais. Sendo assim, a pesquisa é um processo de escolha crítica (BAUER; GASKELL, 2002, p. 20) e intersubjetiva.

Segundo Bauer; Gaskell (2002, p. 26), é possível ter uma “visão holística do processo de pesquisa social” em que se perceba as “vantagens e desvantagens funcionais das diferentes correntes de métodos e dos métodos dentro de uma corrente”. Ou, evitar um caminho metodológico régio para as ciências sociais (p. 22 e p. 35). Para os autores (p. 10), a pesquisa envolve princípios de delineamento, geração de dados, análise de dados e os interesses do conhecimento. E estes interesses, segundo os mesmos, podem ser diversos, promovendo o controle e a manutenção ou a transformação.

O pesquisador e o sujeito pesquisado que compartilham um interesse de emancipação, durante o processo de pesquisa exercem como competência, em sua práxis, a autonomia do pensar e agir. Rompe-se a passividade por meio do diálogo e da criação efetivos entre os agentes, que lhes permitam interferir significativamente em seu meio social (FREIRE, 1996b). O núcleo da pesquisa em educação seria a relação entre o sujeito pesquisado e o pesquisador em uma proposta de emancipação por meio da práxis.

Procurar um olhar fenomenológico como “óculos” do pesquisador, além de se constituir uma escolha, com aspectos políticos condizentes a ela, significa também assumir uma forma linguística de fazer isso. O que se altera nas pesquisas com este olhar a partir de realidades

vividas consiste numa abertura epistêmica para um desenho estético da realidade percebida nas relações sociais-políticas-éticas. O rigor consiste na busca do conhecimento, sendo este rigorosamente humano e, portanto, com as marcas de sua constituição como um sujeito histórico, situado em um dado mundo e em uma dada sociedade. Uma busca de conhecimento nas descobertas em persistir no novo, procurar os vazios existentes em busca de uma materialização de sentido. Os “óculos” que se encantam com o novo; que do deslumbramento ampliam a visão, permitindo até que sejam retirados (considerando-os como recorte epistêmico), dialogado com outras teorias e instrumentos, pois não há um pré-juízo em relação ao modo de pesquisar. O rigor estaria neste percurso da linha que desenha quadros, que percebe o que se mostra e vai atrás do inusitado. E quando tudo parece conclusivo, faz perceber que há muito mais a ser desvelado, como a perspectiva, apresentada na *Fenomenologia da percepção* (MERLEAU-PONTY, 2011), de um horizonte para o qual uma pessoa caminha, e ele se põe outra vez mais além. Em termos filosóficos da incessante busca, ou seja, o reconhecimento do ser humano inacabado (FREIRE, 1996b).

Nicolau de Cusa (2002), há bastante tempo⁴⁰, anteviu as questões epistemológicas que vivemos de uma forma muito ampla, pelo conceito de contração, no qual o poder e o poder ser referem-se, além de uma relação com a eternidade de Deus, a uma relação “com o outro”. O ser é a medida que *con-trai*⁴¹ o todo, que é “com o outro” de si mesmo: no que ele é em relação ao outro e do que é no outro. O autor sai da perspectiva substancial da preexistência inalterável de si mesmo. Se Nicolau de Cusa já antevia um ser construído a partir de relações existenciais, hoje não exigiríamos um rigor na pesquisa em termos de apreensão do outro em si; se este em si só o é com o outro; numa intersubjetividade que permite localizar o rigor de uma pesquisa qualitativa em educação, na relação estabelecida entre os sujeitos e seus universos. Rigor, no sentido fenomenológico merleau-pontyano, seria não perder o foco. Para um objeto de estudo, que é um sujeito de representações, observa-se que os dados são qualitativos e o recorte

40 1401-1464.

41 Utilizando-se da palavra latina *contractio* mostra a relação de uma (*con-*) comunidade que leva e atrai para si (*traho, -ere*) a pertença de todas as coisas a uma mesma identidade de sentido (MEES, 2010, p. 5).

é uma escolha que envolve um posicionamento, não só epistemológico, mas político. Sendo assim, o *foco* é uma práxis transformadora, um pesquisador que se reconhece incapaz de produzir verdades, de encontrar essências, mas capaz de instaurar-se nas ambiguidades das relações e em uma análise perspectival, dizer *o que é*, rigorosamente na intencionalidade dos sujeitos (sujeito que é transcendental).

Nicolau de Cusa discute estas questões na relação matemática e exemplifica a qualidade e as relações qualitativas do universal, particular e singular:

E assim como a esfera infinita está plenamente em ato e é simplíssima assim o máximo está em ato simplissimamente. Tal como a esfera é o ato da linha, do triângulo e do círculo, assim o máximo é o ato de tudo. Por isso, toda existência atual tem dele tudo que existe de atualidade; e toda existência existe em ato, na medida em que está em ato no mesmo infinito. Daí que o máximo é a forma das formas e a forma do ser ou a máxima entidade atual. (CUSA, 2002, p. 90)

Para o autor, Deus seria a única razão simplíssima do universo, para qual todos seres se movimentam. Sem nos atermos aos desprendimentos teológicos da questão, e retomando a discussão sobre o rigor em pesquisa qualitativa, tece-se o seguinte paralelo da citação acima. O máximo a ser pesquisado, interpretado e conceituado pode apresentar-se no atual, no vivido; e se relaciona com o universal; mas por ser o(s) sujeito(s) pesquisado(s) finito(s) este “participa do fim por meio dos outros, assim como a linha é transferida para a esfera por meio do triângulo e do círculo, e o triângulo por meio do círculo e o círculo é transferido para a esfera por si mesmo” (CUSA, 2002, p. 91). Há uma coparticipação das partes, um forma o outro, da linha até a esfera; da linha vai pro triângulo e este forma o círculo. Nestes desdobramentos geométricos percebe-se a relação entre o singular, particular e universal. No caminho da linha para a esfera destaca-se a singularidade, onde da linha não se vê a esfera, mas ao ser dobrada forma o triângulo, pode-se formar vários triângulos, mas o formato é único. Este triângulo, a partir da construção matemática única, deter-

mina um único círculo, circunscrito e este ao ser rotacionado obtém-se a esfera. Invertendo – da esfera para a linha –, o processo é infinito, se tem diferentes combinações, é a diversidade da universalidade do fenômeno, não tem como saber qual o círculo que originou a esfera (infinitos círculos podem ter originado a esfera e infinitos triângulos podem ter formado o círculo), se eu escolho um para ser observado e desdubro o triângulo; aí sim, tem-se uma única linha (se for a dobra-dura a partir de pontos).

É como se, metodologicamente (se pensarmos no que foi dito como uma figura do processo metodológico), a tese é o círculo, ele é infinitesimal em relação à esfera, mas contempla a esfera, pois a partir deste círculo você sabe qual é a esfera, não se enxerga todos os círculos da esfera, não se vê o todo, nem se sabe se foi este círculo que a originou; mas mesmo sem ver a esfera, através do círculo você sabe em qual esfera ele vai chegar; as particularidades e singularidades do objeto de estudo nos fazem vislumbrar algo mais, que remonta a uma universalidade, mas não uma generalização fechada. Estes movimentos nos lembram a formulação de um princípio, e que, mesmo no argumento contrário, se fale de infinitos princípios na esfera devidos a infinitos círculos, ainda assim, estes círculos tem um mesmo raio, ponto, centro.

Ao se estabelecer uma relação existencial, um trabalho vivencial, no processo intersubjetivo da pesquisa qualitativa, é possível puxar círculos, linhas, triângulos na medida em que na relação se participa do fim por meio dos outros, vai se “pegando o fio da meada” e tecendo uma “colcha de retalhos” que se torna rigorosa, não por saber onde vai chegar⁴², mas exatamente por continuar tecendo. “Se houvesse uma linha infinita, ela seria uma reta, um triângulo, um círculo, uma esfera. Da mesma maneira, se houvesse uma esfera infinita, ela seria um triângulo, um círculo e uma linha” (CUSA, 2002, p. 13).

Esta figura metodológica coaduna com os pensamentos de Merleau-Ponty em relação ao desvelar a profundidade, como ilustra Vitória Espósito de modo semelhante à figura proposta:

42 Afinal, voltando rigorosa e ironicamente a Nicolau de Cusa, o fim é Deus, a única razão simplíssima do universo, a esfera máxima. Talvez no que temos de possível e exequível na análise do universo pesquisado pudéssemos nos contentar em compreender o fenômeno cultural em linhas, quiçá em pequenos círculos, visto ser nossa “rigorosidade” circunscrita à realidade contraída nas relações. Sobre estes limites da *douta ignorância*, Nicolau de Cusa já havia nos advertido.

Profundidade que não pode ser confundida com a terceira dimensão do espaço objetivo. Como nos ensina Merleau-Ponty, profundidade é o suporte invisível da visibilidade, a estrutura. Não é coisa nem ideia, mas a inteligibilidade de nascentes estruturas. É o que possibilita movimentações, apresentações diversificadas; torna possível ver outras formas, apreender interdisciplinaridades e transdisciplinaridades, novas estruturas de conhecimento, o rompimento com ordenações disciplinadoras. Possibilita recriar... transferir. (2011, p. 18)

Com o movimento do olhar do pesquisador, em profundidade, tal como os círculos na esfera, percebemos que a particularidade do fenômeno, percebida em suas movimentações permite singularidades e novos olhares. Profundidade como suporte invisível, como estrutura, ancora possibilidades diversas tanto em relação ao produto do conhecimento como em seu processo, em que a autora antevê o rompimento de estruturas disciplinadoras, numa perspectiva transdisciplinar no processo. Profundidade, não apenas como uma dimensão, mas como um magma de relações⁴³, ambíguo, profícuo em suas recriações.

Na perspectiva metodológica realizamos uma pesquisa qualitativa tendo base fenomenológica, referenciada nos estudos do GPMSE sobre Merleau-Ponty.

Ao longo do processo da pesquisa foi desenvolvido um estilo metodológico que se assemelha ao designado por *bricolage*⁴⁴ (DENZIN; LINCOLN, 2006, pp. 17-20). *Bricolage* termo apropriado da palavra *bricoleur* em francês (colcha de retalhos), uma montagem, com simultaneidade de conceitos e áreas diversas das humanidades; objetiva apresentar resultados em pesquisas qualitativas em um processo multicultural. É considerada pelos autores como uma característica da diversidade de práticas metodológicas da pesquisa qualitativa. Tem um significado de praticidade, estratégia, autorreflexão, em que

43 A *carnalidade da reflexão* como veremos adiante.

44 Este termo tem sua origem na antropologia, para descrever os estudos culturais, neste trabalho apropriamos à pesquisa qualitativa fenomenológica. Os autores citam a crítica de Lévi-Strauss ao termo, pois este considera o *bricoleur* como criador de mitos; o termo mais apropriado, segundo este, seria o construtor de barcos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

o pesquisador qualitativo de modo pragmático usa estratégias, técnicas e materiais empíricos que estiver em seu alcance, perfazendo ele mesmo o caminho enquanto pesquisador. As opções não são necessariamente definidas com antecedência, mas dependem das questões e do contexto. Cria-se um estilo e gênero próprio do pesquisador, como se ele usasse as próprias mãos, um ensaísta, não tem conceitos pre-determinados ou métodos predefinidos, mas tece-os na medida em que ingressa no campo de investigação e se relaciona com o objeto de pesquisa em descobertas e redescobertas. Nesta perspectiva, os conceitos não estão dissociados, nem justapostos um ao lado do outro, mas se constituem numa dinâmica que expressa movimentos de totalidade una, com múltiplas dimensões em diálogo com as vivências, com a exterioridade. Procura-se dar uma visão de conjunto, de fora para dentro e de dentro para fora. Tece-se conceito por conceito em suas dimensões próprias, mas preserva-se a coerência e remete-se à totalidade estruturante, até chegar à colcha de retalhos, que não é um aleatório de retalhos, mas uma disposição que cumpre esteticamente sua função de cobrir o leito. A pesquisadora, enquanto educadora, ao cobrir este leito – a problemática da ESCCA –, investiga vínculos, movimentos, por se tratar de um tema contundente que traz à tona questões para outros educadores e contribui com a educação brasileira ao ampliar a visão sobre o assunto.

A *compreensão* que o sujeito tem do mundo parte de um lugar, o seu olhar é circunscrito em um conjunto de relações que são estabelecidas eu-outro-mundo. A Contextualização da fenomenologia como aporte teórico-metodológico realizada neste capítulo procurou evidenciar a *compreensão* como base da pesquisa em educação, tendo como rigor metodológico a intersubjetividade no processo de pesquisa e a ambiguidade de suas relações. No próximo capítulo as relações entre os conceitos de objetividade, subjetividade e intersubjetividade tornam-se mais claras a partir do tecido em que se constituem na *corporalidade e outridade*, segundo Merleau-Ponty.

CAPÍTULO 3

Perspectivas teórico-metodológicas a partir da fenomenologia Merleau-Pontyana

Trata-se de uma introdução ao pensamento de Maurice Merleau-Ponty na dimensão a ser explorada na tese, a *corporalidade*. O capítulo foi dividido em dois itens: 3.1. Considerações sobre a fenomenologia merleau-pontyana na dimensão *corps propre*; 3.2. Considerações sobre a apreensão de categorias a partir de estudos merleau-pontyanos na dimensão abordada. O primeiro item, mais geral, apresenta a dimensão da *corporalidade* e seus desdobramentos em configurações. O segundo item, em termos mais específicos e metodológicos, apresenta categorias a serem utilizadas na compreensão dos sujeitos pesquisados desdobradas da dimensão trabalhada.

3.1. Considerações sobre a fenomenologia merleau-pontyana na dimensão *corps propre*

Apresentaremos inicialmente, uma breve introdução ao pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty para se entender o autor dentro da dimensão que utilizaremos de sua filosofia.

Não pretendemos esgotar as múltiplas veredas da fenomenologia, a pesquisa se atém a pressupostos teórico-metodológicos a partir de Merleau-Ponty; com algumas dimensões referenciais para compreensão das vivências e para base teórica da pesquisa. Trataremos da dimensão *corps propre* em Merleau-Ponty, não abarcando, portanto, toda sua obra e centrando-se nesta dimensão e observando seus desdobramentos em relação à carnalidade, sexualidade e *outridade*.

O termo *corps propre* utilizado por Merleau-Ponty, traduzido em português por “corpo-próprio”, está vinculado à compreensão do homem como ser-no-mundo. Em vários textos ao se referir ao pensamento do autor, os comentaristas utilizam o termo *corporeidade* e/ou *corporalidade*. O termo *corporeidade* é usado em diversas áreas do conhecimento com significado diferente do proposto por Merleau-

-Ponty, como o modo de ser do corpo, voltado para sua essência, uma definição de corpo e suas características. Já o termo *corporalidade*, usado em diversas áreas também evoca o modo de ser como existência do corpo, como expressão do corpo. Delimitamos o uso destes termos na dimensão *corps propre*, apesar dos termos *corporalidade* e *corporeidade* serem usados com sentidos diversos, aqui usaremos os termos como sinônimo da discussão de Merleau-Ponty sobre esta dimensão. Para adentrar nesta dimensão, iniciaremos por algumas considerações sobre a fenomenologia proposta pelo autor.

Em *A fenomenologia da percepção* (2011), Merleau-Ponty baseia-se em Husserl e o corrige a partir de uma instância de origem existencialista. O existencialismo da obra de Merleau-Ponty pretende evitar a negação da possibilidade da existência e da sua liberdade finita (ABBAGNANO, 1984). A “consciência não é um olhar lançado sobre o mundo por um espectador desinteressado” – mas de um eu “consagrado ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 05). Segundo Merleau-Ponty: “eu sou tudo aquilo que vejo, sou um campo intersubjetivo” (p. 515), com o corpo e com situação histórica; “Construímos a percepção com o percebido. E, como o percebido só é evidentemente acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um nem outro. Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo.” (p. 26). Define-se a consciência e a existência como um inacabamento do significado das coisas, a ambiguidade. O mundo não é a soma de coisas e o tempo a soma de instantes. As coisas e os instantes só podem articular e formar o mundo pelo ser ambíguo chamado subjetividade. Não dá pra ir às essências. A transcendentalidade em Merleau-Ponty é a ambiguidade, que permite ver algo, segundo uma intencionalidade de um modo singular. O íntimo vivencial é observado e não o íntimo essencial; a questão é existencial, o conceito de essência não tem um sentido metafísico para o autor, mas existencial. Quando “a coisa se expressa, expressa nós com ela”. A essência consiste no “eu com as coisas”, “coisa para nós”. Importa não somente “o que percebemos, mas de onde e como percebemos. [...] Buscando captar a invisibilidade, os sentidos ocultos”, afirma o professor Passos em entrevista à Revista IHU (JUNGES, 2011, p. 45). E a singularidade do fenômeno que se revela na ambiguidade. O termo ambiguidade é usado por Merleau-Ponty, salienta que a interpretação

é um olhar situado e datado que o faz, na perspectiva daquilo que a experiência corporal lhe permite ver, e compreender, sem esgotá-lo. Di Clemente (2008) aponta nesta direção sobre a impossibilidade da plena redução, de que não nos é dado conhecer inteiramente o fenômeno sem nós, dada a impossibilidade de torná-lo “neutro” de nossa atividade interessada e constitutiva.

Merleau-Ponty aponta para uma fenomenologia do abraço dos sujeitos em: a irreduzibilidade do eu-outro-mundo; a existência do ser humano referenciado no outro; a possibilidade de descortinar o que está detrás. Merleau-Ponty defende a intersubjetividade no processo fenomenológico enquanto teoria e método: “O *Cogito* deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, *ser* uma intersubjetividade” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 09). Neste caso, a intersubjetividade se realiza em uma vivência em que pesquisador-pesquisado, se interpõe. Para o autor no verdadeiro *Cogito* não se define a existência pelo pensamento de existência, nem a certeza do mundo pela certeza do pensamento do mundo, nem o mundo pela significação mundo; pelo contrário o próprio pensamento torna-se fato inalienável, revelando o *Cogito* como “ser no mundo” (p. 09).

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que forma sua unidade pela retomada das minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (p. 18)

Merleau-Ponty rompe com certas tradições filosóficas de correntes dicotômicas, bem como redefine alguns problemas filosóficos a partir da fenomenologia; ele se vê como *filósofo da existência*, e sua filosofia pode ser chamada de *filosofia do corpo* (CARMO, 2000). Merleau-Ponty define que está a fazer uma nova ontologia. Para entender esta nova ontologia, comenta Mauro Carbone (2011), precisamos perceber de qual a acepção de ontologia se trata; se ontologia enquanto o estudo do

ente ou ontologia enquanto um discurso em torno do ser. Em Merleau-Ponty a nova ontologia significa falar de uma nova relação com o ser, onde as duas concepções se mantêm juntas; visto que em nossa experiência o sensível e o ideal não estão separados (CARBONE, 2011, p. 08).

Numa indissociabilidade do eu-outro-mundo, o filósofo aponta para a não negação das contradições, dos paradoxos e das ambiguidades. Por um lado, desfaz a dicotomia sujeito-objeto, visto que ideias e coisas são um único fenômeno, não podem ser separadas; a consciência é consciência de algo. De outro lado, não assume uma postura dialética como fuga e redução do pensamento à síntese, mas mostra a contradição inerente à proximidade da realidade das coisas. Mostra as contribuições tanto do empirismo, na primazia da sensação; como no intelectualismo, no reconhecimento da consciência; e que fenomenologicamente o problema é deslocado, pois não se refere, a saber, de onde o conhecimento parte, se das coisas ou da consciência, já que a consciência é sempre consciência de algo e o objeto é sempre dado a uma consciência (CARMO, 2000, p. 43-44).

Segundo Merleau-Ponty (2011), através do entrelaçamento do corpo com a experiência vivida e na interação entre o sujeito e o objeto constitui-se a percepção. Há uma certeza de que vivemos concretamente no mundo, que é a *fé perceptiva* que se constitui como primeiro plano do conhecimento (CARMO, 2000, p. 29). A condição para a percepção é o corpo – seja como meio geral de ter um mundo ou construindo um instrumento que leve a um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 171). Este instrumento é a linguagem, com um sistema de vocabulário e de sintaxe; enquanto palavra é uma revelação do ser, da nossa ligação com o ser (p. 229). O corpo habita espaço e tempo, sou o corpo⁴⁵. O interior e o exterior se configuram em ambiguidade e imbricamento. A realidade externa vem do modo de existir e dar sentido ao mundo, a experiência viva corresponde ao “Eu-Outrem-as coisas” no estado nascente. “Há uma significação psíquica para o acontecimento corporal” (p. 90). É o próprio corpo que se volta sobre o mundo para significá-lo.

45 “Não há existência humana senão plasmada no espaço, sexualizada e temporalizada. Nada a condiciona ‘de fora’ salvo sua própria condição. Ninguém opta por nascer aqui ou acolá, por ter este tempo ou aquele, escolher-se macho ou fêmea. É neste sentido que a condição espaço-temporal e sexual é concernente a uma subjetividade concreta, que poderá ou não ser assumida como tal.” (PASSOS, 2003, p. 169).

Para o autor, há uma percepção corporal⁴⁶, que permite um conhecimento – a consciência plasmada ao corpo ligada ao mundo. A mente não se encontra “des-situada”, ela é o próprio corpo, é encarnada. Os atos de conhecimento não vêm da dicotomia sujeito/objeto, mas do *corpo próprio* (*corps propre*), das vivências, de um conhecimento dialético, em conjunto.

No movimento da existência, no tempo e no espaço e na ação deste ser que face “ao mundo” enreda-se numa dialética sempre inacabada (noema/noésis/noema). Implica essa perspectiva em resgatar o sentido original da palavra conhecimento (do latim *cum+gnosco*), uma apreensão conjunta, sendo esse o fundamento da vida mental e consciente. (ESPÓSITO, 2011, p. 18)

O conhecimento não se dá conforme a tradição cartesiana pelo desprendimento do objeto; Merleau-Ponty procurou uma filosofia que “mostrasse o ‘enraizamento’ do espírito no corpo” (CARMO, 2000, p. 24). No entanto, Merleau-Ponty vê em Descartes, ao longo de uma constante tensão crítica, o reconhecimento da união *ipso facto* de corpo e alma, mas que não podemos explicá-la pelo entendimento.

Merleau-Ponty discorda da ciência e da filosofia em sua missão de resolver o *mistério* das coisas, pois o mistério leva ao pensamento, a percepção seria entrada e saída para o mundo exterior, pela sensação, pelos nossos olhos. Nossa visão é em perspectivas, há uma incompletude do saber, uma ambiguidade. No entrecruzamento (*quiasma*) entre visível e invisível habita o mistério. Procura superar o dualismo entre o sentir e entender; onde a reflexão não seria a retirada do mundo para ida a um mundo idealizado⁴⁷; haveria, sim, na reflexão um recuo,

46 Antecipa dimensões hoje descobertas na neurociência, por exemplo (PASSOS, 2011, p. 43).

47 “Tudo se passa, nessa perspectiva – e Merleau-Ponty não cessará de notar isso –, como se a reflexão, para compreender nosso laço natal com o mundo, procurasse de início *desfazer* esse laço para *refazê-lo* em seguida. É essencial à filosofia reflexiva, portanto, nos recolocar *aquém* de nossa situação de fato, em um centro a partir do qual fazemos implicitamente aquilo que ela reconquista explicitamente. Para Merleau-Ponty, a filosofia reflexiva tem razão em negar uma relação exterior entre um mundo em si e o sujeito concebido como processo no interior do mundo. Daí porque é necessário *passar* por ela. Mas resta saber se a via da constituição é a melhor alternativa. A constituição é, na versão definitiva de Merleau-Ponty (*Le visible et l'invisible*, p. 52), a tese idealista da relação entre sujeito e mundo, e essa tese implica para ele uma dupla transposição: a transposição do sujeito encarnado em sujeito transcendental e da realidade do mundo em idealidade.” (MOUTINHO, 2004).

um distender dos *fiões intencionais* que nos ligam ao mundo, segundo Merleau-Ponty (2011).

Merleau-Ponty (2011) mostra que há um pré-saber que se sedimenta na *corporeidade*, sendo esta a parte de acesso à transcendentalidade, ao sistema do todo. Em *A Natureza* (2000), o sujeito encarnado é o ponto de chegada, sua raiz biológico-corpórea; o mundo só é natural anteriormente à entrada do ser humano; há uma reversibilidade inconclusiva na relação eu-outro-mundo. Merleau-Ponty não acredita na predominância da vontade, para o autor existe um instante pré-objetivo, não perceptível e irrefletido que do impercebido forma o percebido, ao passo que quando se alcança a vontade não se está anulando o irrefletido.⁴⁸

Merleau-Ponty critica a pretensa objetividade científica ao mostrar que a posição almejada pela ciência seria transcendente ao pretender ser livre de vestígios humanos; por analogia, quase que um olhar de fora, como um Deus veria o objeto. Os materialistas admitem a subjetividade ao encarar os sujeitos da percepção como objetos do mundo. Merleau-Ponty concorda em parte com isso, mostrando que a questão do significado não é algo proveniente de propriedades físicas. O sujeito percebe o mundo de um lugar e tempo no mundo (MATTHEWS, 2010, p. 55 e 66). Os organismos biológicos são entendidos e vistos como de fora. Mas o corpo humano não pode ser concebido assim. A experiência corporal é única da pessoa, seus movimentos e sensações. O comportamento corpóreo não precisa ser explicado física ou quimicamente, e nem pode ser adequadamente explicado assim. A subjetividade não é algo anexado ao corpo. A incorporação da subjetividade implica em intencionalidade. Husserl e outros associaram a intencionalidade à consciência. Mas para Merleau-Ponty a intencionalidade não é apenas pensamentos, desejos, vontades e esperanças conscientes.

Mas se a subjetividade é essencialmente incorporada, então é pelo menos concebível nesse sentido que o direcionamento intencional não precisa ser explicitamente consciente. Tornando-se um aspecto biológico, uma característica das coisas na me-

48 Informações compiladas das aulas do professor Di Clemente no curso Corpo, Carne e Ser (DI CLEMENTE, 2011).

didada em que são vivas, não na medida em que são capazes de pensamento consciente. Talvez outros seres vivos não humanos possam ser também sujeitos, possuidores de intencionalidade. [...] Falar de intencionalidade ou subjetividade é, portanto, falar sobre um modo de explicar o comportamento segundo características internas do ser examinado que se direcionam essencialmente para certos objetos e pelas quais esses objetos têm um certo significado para tal ser. (MATTHEWS, 2010, p. 73 e 75)

Para Merleau-Ponty “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 497), pois existe um conhecimento pré-reflexivo. Com isso aborda as duas consciências, uma perceptiva e uma filosófica; mas não como duas espécies de conhecimento, mas graus de clarificação do fenômeno; sabendo que há um conhecimento anterior, direto da realidade, em que a percepção seria originária e primeira no processo do conhecimento. Sendo assim, haveria um pensamento latente e corporal (CARMO, 2000).

Trata-se do jogo de tênis ou de qualquer outro esporte, é preciso levar em consideração uma quantidade de dados: vento, velocidade da bola, posição do adversário, natureza do campo, momento da partida. O corpo “faz prova de inteligência” diante de situações inteiramente novas, o gesto resolve um problema que não foi colocado pela inteligência e cujos elementos são infinitamente numerosos. (MERLEAU-PONTY, 1968⁴⁹, p. 266 apud CARMO, 2000, p. 39)

Esta compreensão da realidade, no entanto, tem sido deixada de lado, como se a civilização ocidental tivesse perdido a capacidade de aprender pelo corpo, pela reversibilidade dos sentidos; com a preponderância da razão, lógica, ciência e filosofia. No entanto, o filósofo mostra que o sentido dos nossos atos vem de atos inconscientes e não

49 *Resumé de cours*. Paris, Gallimard, 1968.

conscientes. A *corporeidade* significa que viver no mundo vem antes de ter consciência do mundo.

Os sentidos são criados pelo corpo em movimento, não existindo sensações puras (*a visão toca a distância, a audição das cores*), a percepção vem de uma mobilidade. “A intencionalidade não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade.” (NÓBREGA, 2005, p. 09). É o corpo que figura nossas intenções. O movimento e o sentir são elementos da percepção, que a fazem uma experiência corporal.

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebermos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 308)

Merleau-Ponty não pensa o corpo como instrumento, mas em abertura para intercorporeidade e intersubjetividade. Não seria como um objeto. O autor diferencia o *corpo objetivo*, enquanto coisa, e o *corpo fenomenal* ou *corpo próprio* (*corps propre*), que é “a um só tempo é ‘eu’ e ‘meu’, no qual me apreendo como exterioridade de uma interioridade ou interioridade de uma exterioridade, que aparece para si próprio fazendo aparecer o mundo, que, portanto, só está presente para si próprio a distância e não pode se fechar numa pura interioridade.” (DUPOND, 2010, p. 12).

Ao se perceber um objeto, esta forma de percepção não é a mesma que temos ao perceber o *corpo próprio*. O objeto é visto por diversos ângulos e externamente; já o *corpo próprio* é sujeito, tem uma relação de existência com o mundo, permite a própria percepção (sensação), “existe comigo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 134). O corpo é no espaço e tempo, o homem localiza-se em um espaço, tempo e sexualidade: “[...] não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca.” (p. 195). O *corpo próprio* permite uma junção da natureza com a liberdade; é como um “corpo virtual” que permite em cada situação que o mundo apareça. É o lugar que expressa a atualidade do fenômeno, um sistema sinérgico que se

liga ao movimento do mundo, “em suma, é a diástole ou a instase da existência.” (DUPOND, 2010, p. 13).

Ao perceber o mundo, o *corpo próprio* vê-se como vidente e visto, palpante e palpado; a subjetividade se vê encarnada e em relação com o mundo e com outros videntes. “Os seres humanos são *sujeitos* incorporados; no entanto, sua subjetividade não é algo meramente *anexado* a seus corpos, mas algo inconcebível sem um corpo com forma específica.” (MATTHEWS, 2010, p. 72). A relação do corpo consigo mesmo, com o mundo e com outros corpos é de reversibilidade⁵⁰, uma vez que o palpado também se faz palpante de modo inseparável, uma circularidade que mostra um copertencimento e ao mesmo tempo distância, uma abertura para si, através da relação com o outro, com o mundo. A atividade só é entendida na relação com a passividade (DUPOND, 2010, p. 66).

Merleau-Ponty propõe pensar o corpo para além da dicotomia natureza e cultura. Ao ser natureza, o corpo biológico é também cultural, somos criaturas incorporadas, cuja subjetividade não é um anexo ao corpo, mas dele e por ele próprio. “Enigma do corpo, coisa e medição de todas as coisas, fechado e aberto, tanto na percepção quanto no desejo – não duas naturezas nele, mas dupla natureza: o mundo e os outros tornam-se nossa carne” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 341). O autor concebe o conceito de carne, não a partir de substâncias como corpo e espírito, pois deste modo seria apenas uma união de contrários (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 193-194).

Nesta ontologia da carne a relação não é mais de sujeito-objeto, nem o vínculo entre a carne do corpo e a carne do mundo, por exemplo; mas pensa-se em termos de correspondência “de seu dentro e de meu fora”, num entrelaçamento. A carne não pode ser pensada, segundo Merleau-Ponty, através das categorias metafísicas, ela não é substância; ela é “elemento” no sentido dos pré-socráticos, *coisa geral* ou *dimensão*; uma *noção última* (DUPOND, 2010, p. 09-10). Trata-se, segundo Pascal Dupond, de pensar para além da subjetividade do transcendental, não como existência, mas deiscência (p. 10). No movimento de deiscência a experiência sensível é pensada numa unidade que explode em dualida-

50 “Quando toco uma pedra para sentir seu liso ou seu rugoso, meus dedos exploradores se deixam docilmente conduzir pela melodia tátil do grão da pedra. A sensação é essa deiscência que faz nascer, um para o outro, o sensível senciente e o sensível sentido.” (DUPOND, 2010, p. 69, p. 22).

de; numa relação do ser vidente com o ser visível – em que um nasce para o outro – relação de identidade na diferença; nem fusão, nem exterioridade (p. 14-15). O autor aborda uma diferença da obra *Fenomenologia da percepção* (2011) e a obra *Visível e invisível* (1992), sendo na primeira o transcendental era pensado em termos de existência, enquanto nos últimos textos de Merleau-Ponty, o transcendental é pensado como “o evento da abertura de meu corpo para ele mesmo e para o mundo por fissão e imbricação” (p. 14). A transcendência encontra-se aí, na identidade na diferença, quando o vidente se percebe único na relação com o diferente, o visível; a transcendência está no magma, o *quiasma* do vidente e do visível (p. 72), numa radicalização da crítica das oposições no processo de reflexão (interior-exterior, sujeito-objeto) (p. 64).

O transcendental em relação ao ser está em pensar o ser como deiscência, o que se revela na identidade na diferença, em ser e não ser ao mesmo tempo, e não no que ele coincide consigo e diferencia do outro, mas na abertura do corpo para o mundo, no quiasma, o entrelaçamento entre o que aparentemente seria oposto, mas que se realiza na passagem de um para o outro, na reversibilidade do si para si, num movimento possível da *carnalidade da reflexão*. A carne é este pano de fundo que permite a transcendência, embora não seja dizível, mas que permite a aderência. Sobre a noção de quiasma:

Recuperando um termo de retórica (o quiasma é uma figura de estilo que compreende quatro termos, cujas relações são o inverso do que faria esperar a simetria, como ser rico em defeitos e pobre em qualidades), Merleau-Ponty faz intervir a noção de quiasma cada vez que tenta pensar não a identidade, não a diferença, mas a identidade na diferença (ou a unidade por oposição) de termos que habitualmente são tidos como separados, tais como o vidente e o visível, o signo e o sentido, o interior e o exterior, cada um dos quais só é ele mesmo sendo o outro. (DUPOND, 2010, p. 63)

O sentido de ser, da interioridade ou da exterioridade são inseparáveis na noção de quiasma, que mostra a passagem entre eles; o “para si” não é pura interioridade, ele é a medida em que é para outrem; é

uma relação entrelaçada e simultânea, onde sair de si seja entrar em si (DUPOND, 2010, p. 64). Deste entrelaçamento que se designa uma estrutura ontológica pertinente à carnalidade. Di Clemente enfatiza a carne como *medium* em sua compreensão de Merleau-Ponty:

Neste tecido ontológico, objeto e sujeito, mundo exterior e mundo interior são noções que se revelam conseqüentemente como abstrações tardias do pensamento; e é no tecido ontológico – constituído de “entrelaçamento”, de “quiasma” – que acaba sendo veiculada a formação do conhecimento (DI CLEMENTE, 2008, p. 16).

A carne, que não significa matéria, é um *médium*, que permite a troca sujeito e objeto, a metamorfose, e corresponde à maneira de ser na aderência ao espaço e ao tempo, na unidade do ser do vidente ao visível; um ambiente pré-espíritual que permite a interpenetração do corpo no mundo, do corpo em si e com outros (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 257). O tecido comum, princípio de distribuição que permite a interseção sensível, onde “os seres conjugam carnalmente numa só experiência” (SILVA, 2009, p. 172). A carne do corpo se propaga para a carne do mundo, e vice-versa, desta reversibilidade constante é que nasce a percepção. A reversibilidade define a carne. A percepção enquanto experiência vivida pelo corpo em movimento gera sentidos diversos que permite Merleau-Ponty afirmar que “a relação corpo-mundo é estesiológica. Nessa relação, a comunicação entre diferentes corpos ocorre através do jogo dos sentidos” (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 14).

Há uma relação estesiológica, ou seja, uma reversibilidade permanente entre a carne do corpo e a carne do mundo⁵¹ – que cria um campo de presença entre corpo e mundo; deste campo brota um *logos do mundo estético* – e emergem significações, que se expressam via *corporeidade*, constitui o mundo de *cultura* através da linguagem corporal. “É vã toda representação cultural desvinculada de sua corporificação estesiológica” (PASSOS, 2003, p. 192). Pois é desta relação dos corpos entre si e destes com o mundo, do ir e vir, que emerge a *cultura*. *Intercorporeidade como intersubjetividade*, para Merleau-Ponty, perceber

51 Cf. PASSOS, 2003.

o outro mostra uma sinergia tal qual se tem de quando minhas duas mãos se tocam, perceber o corpo do outro é:

Encontra [r] ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno [...]. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 406)

A intercorporeidade inicia-se carnalmente e avança para o nível simbólico, é “a extensão das ligações internas do *corpo próprio*” na relação com o outro, por isso intersubjetividade (DUPOND, 2010, p. 44), esta reflete o toque de um corpo verbal; a princípio, a intersubjetividade entendida como uma estrutura da vida intencional estava relacionada a um cogito em situação, posteriormente, o conceito traz a noção de um acoplamento, um envolvimento do eu e do outro em *corporalidade*⁵² (p. 46-48).

Intercorporeidade como intersubjetividade, em que surge o mundo humano da *cultura*, um *logos cultural*; que se realiza historicamente. Este é o lugar da linguagem como o próprio “ato de significar”; a linguagem não seria como algo purificado para expressar ideias⁵³. A linguagem é vista por Merleau-Ponty como encarnação de significações; criação de sentido, mediação entre eu e o outro, sedimenta significados da *cultura* e não uma “tradução de um sentido mudo” (CHAUI, 1989, p. XII). Ela deixa de ser meio, como na concepção tradicional, e passa a ser “quase *corporeidade* do significante” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 80), *corporeidade*, que deriva do que expressa, não é somente uma *corporeidade* como soma de sentidos, mas expressa o próprio pensamento.

Para Merleau-Ponty liberdade é um projeto social, um plano de ação de transformação da realidade vivida, se somos capazes de assumir o mundo natural e social. A liberdade está no contato com o mundo e não além dele, é um fazer, uma *práxis* (PASSOS, 2003). *Práxis* como

52 Dupond refere-se à intersubjetividade em *Fenomenologia da percepção* e nas obras posteriores de Merleau-Ponty, considerando uma virada intraontológica, que muda o conceito de intersubjetividade. Entendemos que ele é ampliado, para ser pensado para além das dimensões iniciais.

53 Como preconizado pela analítica da linguagem.

uma produtividade humana e não como rivalidades de consciências; mas uma relação intersubjetiva, de reversibilidade da percepção e do movimento, do falar e do ouvir. A liberdade faz parte da constituição do *si*, tem como fundo a existência sedimentada, uma dimensão pessoal que pode ser transformada ou continuada, entendida no mundo de temporalidade, mas que permite a virada do tempo natural para o tempo histórico, a liberdade não como capacidade de julgar, mas “uma liberdade engajada por seu próprio fazer na carne do mundo [...] que acompanha o movimento do mundo no seu desdobramento significativo” (DUPOND, 2010, p. 52).

A discussão sobre a sexualidade, em Merleau-Ponty, se expressa em termos de reencontrá-la nas relações e atitudes de consciência, procurando descobrir o movimento dialético em funções que se acreditavam “puramente corporais” e reintegrar a sexualidade no ser humano.

A relação com o outro pode determinar uma certa identificação com ele. [...] Esse fato mostra-nos que o lado “relações com o outro” sobrepuja o lado “sexual” individual. Assim, a “*corporalidade*” supera a “sexualidade”, que pode ser considerada um caso maior; a sexualidade é importante enquanto é o espelho de nossas relações com o corpo [...]. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 90-91, grifo do autor)

A sexualidade está contida na *corporalidade* para Merleau-Ponty, que diferente de Freud, para o qual a noção de libido é inerente em todo momento e desenvolvimento da personalidade e do físico. O corpo para Merleau-Ponty seria a sede das sensações e percepção, de onde emergiria historicamente a libido. A sexualidade é algo próprio das relações humanas, cuja conduta é desenvolvida a partir das relações. A conduta humana não pode ser explicada apenas pela sexualidade.

Estas considerações levam-nos a redimensionar as práticas pedagógicas no que tange à autonomia; uma educação que trabalhe o próprio corpo, o corpo do outro, o viver e o movimento⁵⁴:

54 Cf. MENDES; NÓBREGA, 2004.

Essa compreensão do conhecimento como texto corporal poderá possibilitar intervenções na educação que problematizem concepções segregadoras de corpo, movimento, natureza, cultura, e do próprio conhecimento. Uma educação que desperte o desejo, a solidariedade do estar com o outro numa sociabilidade comunicativa. Uma educação que considere que o corpo é carne do mundo, numa relação ética e estética que ultrapassa a racionalidade instrumental e as lógicas redutivas dos processos de construção do conhecimento (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 17).

A concepção de corpo, carne e mundo presentes em Merleau-Ponty, permite perceber a educação em suas práticas como algo não previamente definido, mas oriundo da compreensão que emerge da relação, visto que o conhecimento é intersubjetivo. O autor rema contra a maré de reducionismos, tanto em relação ao processo de desenvolvimento do conhecimento, quanto ao favorecimento do mesmo via âmbitos formais:

A partir destas reflexões, podemos concluir que a escolarização no seu sentido mais amplo pode, em qualquer nível de ensino, ser traduzida como a educação do corpo, instrumento sensível de compreensão do mundo, de construção de vínculo com outros corpos sensíveis e simbólicos e com o corpo político, histórico e cultural que possibilitará aos homens a construção da pertinência do grupo, da identidade pessoal e coletiva e da cidadania. (DIAS, 1996, p. 15)

Se percebemos, a partir da dimensão de *corporeidade* de Merleau-Ponty, que os opostos se complementam, é possível buscar na educação algo para além da homogeneização dos corpos, em que o aluno não seria apenas um ser passivo que responde a estímulos pré-concebidos. A própria linguagem do corpo e a intercomunicação com a singularidade do outro serviriam ao processo de construção do conhecimento. Outro movimento possível seria o de aproximações entre as diversas áreas do conhecimento que facilitaria a não fragmentação do sujeito em corpo e mente (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 135).

Destacamos ainda que a educação, ao perceber que corpo, natureza e cultura se interpenetram através de uma lógica recursiva, poderá compreender que o corpo natural é cultural, humano e animal, universal e singular, portanto, histórico. Logo, ao perceber que não é possível ir em busca de um corpo isento de história e ao reconhecer a responsabilidade que possui ao colaborar com a reescrita dessa história, ela tem o desafio de permitir desabrochar as subjetividades, abrindo espaços que possibilitem aflorar o ser selvagem, o ser do abismo, um ser que, ao se modificar constantemente, provoca mudanças no ambiente, na sociedade, na cultura. Uma educação que seja capaz de fazer desvendar a capacidade criativa de um corpo que, ao viver, se reestrutura mediante imprevistos, fazendo desvelar a complexa condição humana. (p. 136)

A complexa condição humana está presente nas questões relativas à ESCCA, como as crianças e adolescentes respondem ao processo de desumanização, e como a educação pode ser instrumento para a ressignificação. Como a educação do corpo transparece no *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, como ela pode ser imprescindível para a questão da ESCCA e mesmo a restauração das sequelas de suas vítimas são questões pertinentes, que não serão aqui esgotadas, mas são vislumbradas. Pois cada vivência tem a sua pele, a sua textura, sua tessitura do real, sua singularidade.

3.2. Considerações sobre a apreensão de categorias a partir de estudos merleau-pontyanos na dimensão abordada

Procuramos um diálogo com algumas teses pesquisadas, que abordam Merleau-Ponty e temas correlatos a este trabalho. Relacionamos o que já se compreende sobre o autor e as possibilidades de olhar para a sociedade contemporânea através de sua teoria e método, com vistas a trazer luz ao fenômeno educacional. Das teses pesquisadas foram selecionadas três, que se complementam em torno da dimensão *corps propre* em Merleau-Ponty e o recorte do trabalho. De três teses foram retiradas algumas dimensões que serviram de categorias para a compreensão da ESCCA e do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*.

As teses foram escolhidas por abordarem temáticas próximas e atuam como um diálogo de pesquisadores em torno do filósofo, a partir dos trabalhos já realizados pelos doutores, dando continuidade a eles em novas aplicações. As teses se constituem como depoimentos de especialistas com o objetivo de separar categorias que permitam a compreensão dos discursos levando em conta a especificidade da investigação científica no campo da educação.⁵⁵ São as seguintes teses em suas respectivas áreas:

- *Currículo, tempo e cultura*, Dr. Luiz Augusto Passos, 2003; educação.
- *A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da pequena infância*, Dr^a. Marina Marcondes Machado, 2007; psicologia da educação.
- *A carnalidade da reflexão: ipseidade e alteridade em Merleau-Ponty*, Dr. Claudinei Aparecido de Freitas da Silva, 2009⁵⁶; filosofia.

Áreas diversas que dialogam entre si. Na primeira tese, percebemos a contribuição de Merleau-Ponty para com a compreensão do fenômeno da educação a partir da temporalidade, a descrição densa que o autor realiza do universo pesquisado remete-nos às dimensões que precisam ser percebidas nos sujeitos e na sua formação como ser humano. A segunda tese apresenta-nos uma contribuição mais direta de Merleau-Ponty sobre a criança, na perspectiva de entender o seu desenvolvimento de modo singular e relacional, que acontece na dimensão da *corporalidade*. A última tese traz um trabalho de conceitualização das dimensões de Merleau-Ponty que diretamente utilizamos, sendo uma contribuição direta e pertinente sobre o mesmo.

55 Este júri de especialistas foi constituído visto que não nos colocamos como especialista em Merleau-Ponty, (por ser o meu primeiro trabalho sobre o autor); mas embasamos (após leitura e seleção de teses) no trabalho realizado por estes especialistas como possível referência para entender o filósofo no contexto educacional e nas dimensões priorizadas. Esta opção metodológica foi inspirada na tese da Dr^a Daniela Barros da Silva Freire Andrade que constitui a partir de três depoimentos um júri de especialistas, onde busca um sentido para o termo feminino abordado na sua tese. A autora se baseia na noção de *partilha* de Hannah Arendt (*A vida do espírito*), cujo exercício da flexibilidade permite um movimento intrapessoal e interpessoal que permite a pluralidade e o diálogo num “duplo movimento relativo à cristalização dos sentidos e à circularidade do conceito” (ANDRADE, 2007, p. 83).

56 A tese foi defendida em 2007, a publicação a que temos acesso é de 2009, versão já modificada da tese.

Metodologicamente buscamos categorias extraídas das teses que se tornam referenciais e há um compartilhamento das categorias entre as teses. Categorias:

- *outridade*
- *corporalidade*
- *linguisticidade*
- *temporalidade*
- *espacialidade*
- *mundaneidade*
- *flor da vida*
- *cultura*
- *ter, poder e valer*
- *carnalidade da reflexão*
- intercorporeidade como intersubjetividade

A partir da leitura das teses foram percebidas as categorias, algumas se repetindo e outras se completando de uma tese a outra. Apresentaremos algumas informações sobre as teses e o esclarecimento do sentido das categorias.

Em sua tese de doutorado *A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da pequena infância* (2007), a Dr^a Marina Marcondes Machado procura estudar as relações adulto-criança a partir dos cursos de Merleau-Ponty na Sorbonne, sobre psicologia e pedagogia da criança. A autora propõe uma hermenêutica da primeira infância considerando os relatos de suas experiências.

Machado propõe uma imagem a partir do jardim de infância em *A flor da vida*, com os existenciais⁵⁷:

A flor da vida: um desenho de “flor-palito” cujas pétalas se constituíram pelos existenciais, ou seja, pela *outridade* (relação criança-outro), pela *corporalidade* (relação criança-corpo), pela *linguisticidade* (relação criança-língua), pela *temporalidade*

57 A citação que se segue é extraída do livro de Machado, na sua tese ela trabalha mais uma pétala, a culpabilidade; no livro ela retira esta pétala, e justifica por não ser oriunda de Merleau-Ponty. Fazemos aqui o mesmo e usamos seu livro também como referência visto que traz elementos de posteriores reflexões que esclarecem algumas dimensões.

(relação criança-tempo), pela *espacialidade* (relação criança-espço), e o *cabo da flor* (que a enraizará no solo) é traçado pela *mundaneidade* (relação criança-mundo). (MACHADO, 2010, p. 25, grifos da autora)⁵⁸

Outridade

Há uma relação de dependência do outro desde o ventre da mãe. Para Merleau-Ponty a criança seria *mundocentrada* e não egocentrada. A criança se encontra no colo da mãe sem a divisão eu e mundo. É o outro que apresenta a ela o mundo e trabalha com ela no cotidiano da vida, ao experimentar o mundo fora da barriga da mãe, ela inicia sua jornada em direção ao *corpo próprio*. Para entender este processo a criança precisa ser percebida em sua *cultura* e realidade, não através de teorias que estabelecem faixas etárias de desenvolvimento e procedimentos educativos.

Os aspectos da vida pessoal envolvem o eu consciente, o si, os outros: “Merleau-Ponty trabalha com um tripé situado entre consciência introspectiva do *corpo próprio*, a percepção do corpo visto do exterior e a percepção do outro.” (MACHADO, 2010, p. 32). Onde no eu consciente a pessoa tem suas técnicas de vida; no si⁵⁹, seria a sua espontaneidade; e o outro como “seu representante em mim”. A criança estaria “a cada minuto orientada em direção a uma vida da qual não tem a técnica e é, pois, inevitável que queira *ser* aqueles que não pode *ter*. A identificação ameaça todas as nossas relações com os outros.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 336).

58 Os itens são tematizados, pela autora, em vistas de uma fenomenologia da primeira infância, que se aplica a entender o desenvolvimento das crianças e o cuidado em como educá-las a partir de suas próprias vivências, não de concepções de desenvolvimento e práticas pedagógicas pré-concebidas. Como aqui estamos tratando de crianças, mas através do discurso de quem as educa; as categorias (de Merleau-Ponty, expostas nas pétalas) também serão ampliadas para a dimensão salientada por Merleau-Ponty, não só para o contexto da primeira infância, mas no que os discursos remetem a tais. A expressão *flor da vida*, que é própria da autora, será usada em itálico, quando se referir à primeira infância. Quando usada sem itálico, a expressão *flor da vida* estará referindo-se ao conjunto de categorias que compõem as pétalas, mas não à primeira infância.

59 Não no sentido do introspeccionismo.

Corporalidade

A noção que a fenomenologia dá para o corpo é diferente da biológica ou física, o corpo não é pensado como coisa, então se usa a expressão *corporalidade* ou *corporeidade* (MACHADO, 2010, p. 34). Abarca três dimensões, apresentadas pelos analistas existenciais: “o *mundo circundante* (*Umwelt*, chamado usualmente ‘ambiente’ ou mundo biológico), o *mundo das inter-relações* (*Mitwelt*, o mundo dos nossos semelhantes) e o *mundo próprio* (*Eigenwelt*, o mundo das relações pessoais consigo próprio)” (p. 34-5, grifos da autora).

A criança toma consciência desta dimensão aos poucos, percebe-se como vivo.

A pessoa se percebe em unidade, seus sentidos e inteligência; a unidade não é explicável, apenas a pessoa compreende no *corpo próprio*, a realidade intersensorial; sem divisão corpo/alma, matéria/espírito. Através da visão e do movimento o corpo percebe o todo antes das partes, antes de qualquer tipo de representacionalidade.

As zonas erógenas são pensadas como lugares do corpo. Condutas, maneiras de existir. Para Merleau-Ponty a atividade pré-genital não é sexual como para Freud, e sim *sexualidade prematura*, onde há apenas a discriminação dos sexos, a criança se toca, sente prazer, mas sua sexualidade é ainda ambígua, difusa. A interpretação que Merleau-Ponty faz das fases da libido da psicanálise se dá a partir da noção de conduta. Esta conduta seria a maneira de existir, tem um significado na vida humana, uma existência (MACHADO, 2010, p. 40-42), “no estágio oral, atitude de recepção; no estágio anal, atitude de posse; na fase genital, atitude de dom. Um desenvolvimento bem sucedido supõe uma integração dessas três atitudes” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 90-91).

As condutas são formadas principalmente no convívio familiar. “É na convivência com o meio parental, quiçá com liberdade e riqueza, que a vida imaginativa pode propiciar à criança experiências corporais que integrem as atitudes de *recepção, posse e dom*” (MACHADO, 2010, p. 42). Ao se desenvolver, a criança vai apresentar estas condutas em diferentes momentos de sua vida, este desenvolvimento se dá através das relações, do meio social e cultural, através de suas vivências e não de modo definitivo e constitutivo, como a ideia de fases de desenvolvimento.

Há um conjunto de dados que influem sobre as relações, a relação humana resplandece, transborda relações, envolve dados que influem nos sentimentos. “Novas significações são possíveis a partir da resplandescência das situações de encontro” (MACHADO, 2010, p. 41). E a sexualidade emana destas relações, como espelho das relações com o corpo. A *corporalidade* supera a sexualidade. “A sexualidade está contida na noção da *corporalidade*” (p. 41). A *corporalidade* é que permite o próprio conhecimento e comportamento sexual; e não a sexualidade que move o corpo. As experiências corpóreas não são abstratas, mas vivências que mostram o *ser-aí*, não se reduz as sensações e percepções a um conjunto abstrato que as explique⁶⁰. A sexualidade não existe em si, mas é oriunda de um sentido que o ser humano dá a sua própria vida em sua história e relação com outros (p. 41).

Para entender a *corporalidade* é preciso vivê-la. Para compreender a situação infantil é preciso ser bom observador capaz de descrever o que vê, usar o dom da imaginação.

Linguisticidade

A linguagem não é vista como objeto, mas linguagem e pensamento são um. A palavra recusa a ser objeto, mas realiza a ideia. Merleau-Ponty não concorda com divisões artificiais de estádios sucessivos para o desenvolvimento da criança e da linguagem (MACHADO, 2010, p. 48).

O desdobramento, portanto, do uso da palavra como “fala falante” (o *dizer criador*, fala inédita), o surgimento de uma “fala autêntica” não seria algo que vem “de dentro” da criança (esforço intelectual) nem lhe é ensinado ou veio “de fora” dela (imitação). A *linguisticidade* é algo que acontece de maneira inter-relacional, está situada e contextualizada na vida mesma da criança, e de modo inter-subjetivo. (p. 49)

Onde a criança apreende os significados comuns disponíveis na *cultura* em que está inserida (fala falada) e ao mesmo tempo cria sua

60 Como libido em Freud.

própria expressão (fala falante). É fundamental perceber a relação da criança com o outro, com sua *cultura*, percebê-la como pessoa, seu contexto e não uma generalidade dos discursos de crianças de uma certa idade (MACHADO, 2010, p. 54).

Segundo a autora, é preciso observar que não existe uma criança isenta da *cultura* em que se insere; a criança não está passiva ante a indústria cultural. O adulto produz uma *cultura* por ela consumida, sem fazê-lo em prol da oralidade da criança mesma.

Temporalidade/espacialidade

A *temporalidade* retrata o ser, pois este se temporaliza. Para Merleau-Ponty “a subjetividade é o próprio tempo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 278). E o corpo é espacial, enquanto situado, tem o sentido existencial e pode ser distinguido do espaço natural (DUPOND, 2010, p. 69 e22). Para a criança o tempo e o espaço não se processam do mesmo modo objetivo que o adulto, é preciso retomar o polimorfismo infantil. Tanto a *espacialidade* e a *temporalidade* são por ela percebidas em uma *zona da ambiguidade do onirismo* que seria um espaço entre a fantasia e o mundo externo; que denota um “contato polimorfo com o mundo” (MACHADO, 2010, p. 58). Para perceber a *temporalidade* da criança é preciso deixá-la se mostrar. A criança percebe o mundo de modo diferente do adulto, com um sentido próprio. Os desenhos da criança mostram como ela vive o mundo, visto que ela não o representa; mas usa planos concomitantes e isso mostra como ela apreende o mundo (p. 65-66). “As percepções tempo-espaciais da criança são emolduradas por contextos e situações; cabe ao adulto compreender sua percepção temporal e espacial, a partir de suas maneiras de ser e estar nelas” (p. 67).

Mundaneidade

A esta dimensão a autora chama de enraizamento do “cabo da flor”, pois é o que enraíza a criança, é o *ser-em-situação*, a criança imersa em um modo de vida, uma *cultura* e a relação com o outro. *Mundaneidade* não no sentido de mundo-coisa, em termos físico ou geográfico. O outro se apresenta como narrador do mundo, e no caso da criança o adulto deve tranquilizá-la em relação ao mundo. “Toda

vivência de *corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade* da criança constituem a própria *mundaneidade*: a relação criança-mundo. A criança está no mundo tanto quanto o mundo está nela” (MACHADO, 2010, p. 71-72).

“Ter um mundo’ é ver os objetos ao redor com um significado para aquele que vê, não apenas como objetos que têm relações físicas e espaciais com aquele que vê considerado simplesmente como outro objeto.” (MATTHEWS, 2010, p. 74). É criar um modo de vida, uma visão singular. Enquanto sujeito incorporado, o ser humano é ativo, tem suas necessidades que motivam as ações em relação ao que está ao redor, dando-lhes significado; ele não cria o mundo, em termos físicos, mas cria uma unidade de sentido tornando-o um mundo singular (p. 76).

As categorias abordadas por Machado (2010), a partir de Merleau-Ponty, podem ser relacionadas, embora em outro contexto, com a noção de *temporalidade, cultura, ter, poder e valer* encontradas na tese *Currículo, tempo e Cultura*, do Dr Luiz Augusto Passos. Passos enfoca as relações existentes entre currículo, temporalidade e cultura através de uma pesquisa de cunho etnográfico em Aguaçu, (corruptela próxima de Cuiabá, Mato Grosso), tendo como ponto de partida a orientação teórico-metodológica da descrição densa de Clifford Geertz e a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, em vistas da construção do currículo emancipatório da Educação Libertadora de Paulo Freire.

Do tempo das tentações ao *Do tempo de festa* são os títulos das duas epígrafes da tese. Em *Do Tempo das tentações* o autor dialoga com o texto bíblico de Lucas acerca das Tentações de Jesus (Lc 4: 1-13) mencionando que as três tentações se referem às três dimensões axiais da vida humana: o TER, o VALER e o PODER. Estes valores, contudo, centrais para nossa humanização, são conhecidos por nós exclusivamente por sua negatividade. De sorte que, na cena que se refere ao acesso ao Pão, que se refere à condição humana de TER, ficou na cultura dominante transformado em Ganância e Acumulação; o PODER, que se refere ao poder como fruto da decisão, liberdade e de ser sujeito junto a outros semelhantes, na cena, a tentação é de que ele se transforme em prepotência; e o VALER que diz respeito ao valor de si, na cena, é simbolizado pela tentação do valer vazio, Jesus se lançaria do ponto mais alto do templo, para provocar a ajuda de anjos. A prevalência pessoal levaria ao conhecimento do VALER por sua negatividade.

A cultura, segundo o autor, precisará de um currículo que permita o TER, o PODER e o VALER serem usados como expressões ricas da nossa humanidade, expressas como centralidades na relação com os outros, outras e com todas as coisas do mundo. Na segunda epígrafe, colhida pelo autor na aldeia dos índios Rikbaktsa, em Fontanilhas (Mato Grosso), percebe-se o trabalho pessoal voltado à comunhão e à paz, em favor de um tempo em que haja xixa e biju⁶¹ (nas palavras do índio Miguel que contou que havia um tempo que não faltava xixa e biju e não havia dominadores e dominados) e éramos então um povo só, unido; na falta da xixa e biju, todos se dividiram. Por isso, canoeiro precisa trabalhar para de novo haver xixa e biju para todo mundo, acabarem-se as divisões, e tudo voltar a ser uma grande festa.

Como estamos na linha de pesquisa *Movimentos Sociais e Educação*, a militância contra as dimensões voltadas à *centralidade do Eu* é imprescindível.

Ter, Valer e Poder, fundamentos do Ser temporal, voltam-se, à luz da *temporalidade* belicosa do capital, à guerra de todos(as) contra todos(as), na qual *ter* transforma-se em exploração e expropriação, o *valer* em prevalência e desqualificação do diverso e o *poder* em prepotência e dominação. Reflete-se, no campo da cultura do tempo na sociedade capitalista, uma cultura destituída de sentido, consumida pela *agorificação* e *cronofagia*, sem raízes que lhe confirmam uma memória e identidade no *passado* bem como esperanças utópicas para o *futuro*. A cultura do capital erigindo-se como tempo monádico, presentificado, formata processos educacionais escolarizados ou não, *destemporalizando* o tempo, pretendendo por fim à história. (PASSOS, 2003, p. 07, grifos do autor)

As dimensões do *ter*, *poder* e *valer*⁶² trazidas pelo autor, na perspectiva da comunhão e da festa, se coadunam com o pensamento de Merleau-Ponty nos sentido da unidade, da *outridade* e da *intersubjetividade*. São usadas na tese como categorias de compreensão, pois permitem retomar dimensões da intracarnalidade e do corpo próprio

61 Xixa: bebida feita de frutas. Neste caso, nos Rikbaktsa, índio canoeiro ou beijo de pau, era um mingau de banana verde, com água e um pouco de açúcar. Biju era feito de polvilho da mandioca, levemente molhada, que não tem glúten, esquentado no fogo formando uma espécie similar ao pão árabe.

62 Para composição destas dimensões axiais do ser o autor se baseia em PAOLI, Arturo. *A Raiz do Homem*. São Paulo: Loyola, 1976.

como dimensões extraídas de Merleau-Ponty que se põe como filosóficas, educacionais, epistemológicas e ético-políticas com consequências acerca da ESCCA.

As dimensões de *temporalidade* e *cultura* encontram-se na tese de Passos nestes sub-itens explicitamente: 2. Das tramas dos Tempos, em que apresenta a cultura do(s) tempo(s) em Maurice Merleau-Ponty; 3. Das tramas da cultura, mostra as contribuições de Clifford Geertz⁶³ para a compreensão do simbólico; 4. Das tramas do currículo, onde mostra a contribuição da fenomenologia merleau-pontyana à *cultura* dos tempos, e a do interpretativismo geertziano aos tempos de *cultura*, por uma contribuição etno-fenomenológica do tempo na *cultura* do currículo.

Tempo, percebido como “estrutura mesma da subjetividade”, onde há a *subjetividade singular de um espectador* – um lugar, um tempo, acontecimentos. O tempo percebido como construto, artefato – mutila-se história, mutila-se o sujeito; passado e futuro são imanentes. “A perda do sentido do passado é necessariamente um dilaceramento na presencialidade dos sujeitos na História” (PASSOS, 2003., p. 179). Pois o campo da presença são os fios da *intencionalidade*, ligam o eu “às *protensões* do futuro ou às *retenções*”. As significações implicam a densidade e polissemia da vivência. O sujeito temporalizado que flui do passado ao presente e futuro.

Enquanto que a *cultura* reflete o fato de que o homem é suspenso em teias de significações. Para Geertz, a *cultura* não deve ser estudada por ciência experimental, mas por uma ciência interpretativa na busca de significações. Não se discute o “status ontológico” da *cultura*, há suporte físico-biológico para ela, na integralidade da vida das pessoas, mas a cultura não se limita a este. A *cultura* funda o modo próprio expresso em corpo e fala singular; é estritamente linguagem, como um texto vivo e referenciado. “A *cultura* de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem” (GEERTZ, 1989, p. 321, grifo do autor). O sentido permite um *fluxo de intencionalidade em*

63 Apesar de na tese Passos (2003) trabalhar o termo cultura a partir de Geertz, neste trabalho o conceito será apreendido na sua interseção com Merleau-Ponty, onde indicamos a leitura da tese de Passos para esclarecimentos tanto sobre Geertz e a relação deste com Merleau-Ponty. Implicamos aqui cultura como a *intercorporeidade como intersubjetividade num fluxo de intencionalidade em movimento*.

*movimento*⁶⁴ entre o expresso e o que o outro vai entender (MERLEAU-PONTY), cosmovisões construídas nas trocas intersubjetivas. “Cultura se apresenta como texto: daí que a cultura pode ser lida; seus sentidos (dialética: estar-aí e o ainda-não, imanência transcendente modela o particular do homem universal; sentido é sentido para) podem ser lidos; numa leitura de segunda mão” (PASSOS, 2003, p. 219).

As categorias das duas teses citadas são assumidas em conjunto com as da tese *A carnalidade da reflexão*, de Dr. Claudinei Aparecido de Freitas da Silva. Em sua tese Silva (2009) questiona sobre a possibilidade da carnalidade ser a raiz de onde brota a racionalidade. Interroga em Merleau-Ponty o sentido originário da carnalidade, busca perceber em suas obras um movimento dialético, que o filósofo nomeia seu estágio de reflexão como uma “verdadeira ontologia fenomenológica”. Sendo uma tese de doutorado em filosofia, o autor procura enraizar os conceitos inclusive em diálogo com a história da filosofia.

Percebe-se na leitura e relação entre as três teses a congruência das dimensões referenciais de Merleau-Ponty, a qual se aplicou à discussão sobre educação. No texto de Silva (2009) percebe-se a presença da *corporalidade*, da *linguisticidade*, da *temporalidade* e da *outridade*; tendo a *carnalidade* como pano de fundo, respectivamente nos tópicos do seu texto: *Percepção e corpo próprio*; *A expressão encarnada: o sujeito falante*; *A carne do tempo* (experiência); *Carne da minha carne: o outro percebido*. Estes elementos tornam as três teses em paralelo quando usamos estas categorias. A concepção de *mundaneidade* se faz presente no bojo de sua discussão. No entanto, da tese de Silva percebe-se um elemento centralizador que pode elucidar aspectos da discussão sobre o uso das dimensões de Merleau-Ponty para compreensão do fenômeno observado. Trata-se da *carnalidade*, *carnalidade dos sentidos*, ou *carnalidade da reflexão*; usaremos o termo como uma categoria, a partir de uma apresentação geral apreendida dos estudos de Silva (2009).

A ideia de uma *carnalidade da reflexão* perpassa todos os âmbitos já salientados nas outras categorias, pressupõe um *corpo próprio* que é um corpo reflexionante (SILVA, 2009, p. 160). Este corpo não é apenas

64 Merleau-Ponty fala de “intencionalidade fungente”, de algo que não se reduz a um ato de consciência, a uma qualidade da consciência ou do chamado mundo interior (DI CLEMENTE, 2011, p. 105); numa passagem continuada entre as intencionalidades em tempos diversos; uma intencionalidade não objetiva, que precede a intencionalidade em ato.

uma porção no espaço, mas um vidente e visível simultaneamente e em movimento. O movimento de ir e vir sobre si e sobre o outro permite pensar o corpo em constante reflexão. O corpo se *vê vendo*, *toca-se tocando* e ao apertar a mão de um outro esta mesma co-presença acontece, há uma intercorporeidade, uma aderência do vidente e do visível. A percepção reflexionante não é um atributo restrito à psique; mas oriunda da experiência do corpo. Para superar uma possível separação entre o *corpo próprio* e o *corpo fenomenal* é que se tem em Merleau-Ponty a dimensão *carne*, como um tecido, uma dimensão que é a abertura do mundo e permite a unidade vidente-visível, uma não separação entre o corpo, o outro e o mundo, resolve o paradoxo do corpo como *ser de duas faces*, numa indivisão do ser sensível e o que sente em si (DUPOND, 2010, p. 9). Em um movimento chamado reversibilidade onde há um fluxo entre o ser e o outro. Não numa síntese, mas em uma circularidade que permite a diferença, mas sem contradição. Entre o corpo e o mundo não teria uma subordinação, mas uma irradiação, um entrelaçamento vivo, nesta imbricação, a partir da ideia de *quiasma* (SILVA, 2009, p. 165-166).

Entendemos que no percurso epistemológico das obras de Merleau-Ponty houve uma ampliação de seus conceitos, assim como de questões e áreas filosóficas, de abrangências epistemológicas/antropológicas a ontológicas, onde seus conceitos ganham dimensões novas e mais amplas, sem no entanto, deixar de questionar, resolver e criar ambiguidades e deixar em abertura para reflexão. Do conceito de *corporalidade* ao conceito de *carnalidade* não necessariamente há uma substituição. Haveria uma ampliação da dimensão percebida do fenômeno ocasionando diferença conceitual⁶⁵.

Há uma relação vertical entre o corpo com o mundo, pois são feitos da mesma carne, comunhão vertical da experiência onde o corpo abraça o mundo, há um “pé de igualdade” na relação. A *carne* torna-se então *a textura mais própria da “reflexão”*. Como em uma nova ontologia, Merleau-Ponty propõe encontrar a origem do objeto na nossa percepção.

65 Para Dupond (2010, p. 13) o termo *corpo fenomenal* é substituído por *carne* nas últimas obras do filósofo.

Merleau-Ponty, a este propósito, é enfático: não há aí limite algum demarcável, pois o corpo e o mundo se engendram reciprocamente num só circuito, numa só experiência comum. Há, entre eles, um quiasma ou um regime de promiscuidade. O mundo enquanto Carne é esse elemento de conjunção, é essa estrutura universal onde há “invasão de tudo por tudo” justamente porque, a este título, o mundo é um “campo sempre aberto” (VI, 239)⁶⁶, do qual apenas “somos momentos sem relação exterior causal” (HLP, 20)⁶⁷. (SILVA, 2009, p. 165-166)

O ser se abre para a experiência do mistério do mundo, a experiência leva a vivenciar o movimento dialético que opera no elo do ‘em si’ e o ‘para si’; este movimento permite perceber o solo de nossa *cultura*, a criação, o pré-conhecimento; que envolve o ser como um ‘magma’, um ‘campo perceptivo’. Esta dimensão permite pensar o universal não acima, mas abaixo; onde a consciência não se projeta sobre as coisas, mas participa reciprocamente (*idem ibid.*, 2009, p. 178). A reflexão deixa de ser apenas intelectual, para ser acontecimento do mundo.

Tomada como profundidade da visão, silêncio da linguagem, impensado do pensamento, a Carne é esse Logos mais geral no qual todos os demais logos evocam-se mutuamente. Ela é o próprio “Logos do mundo estético” enquanto contrapartida secreta do “Logos do mundo cultural”, em que há “respiração” e “expiração do Ser”. Ela ainda é o “meio indeciso” que, secretamente, liga uma experiência às suas variantes, preparando o advento do pensamento, da arte e da linguagem como dimensões intercarnais proliferadas numa “vegetação dos sentidos” ou numa “pregnância dos possíveis”, no justo entrelaçamento entre as coisas (SILVA, 2009, p. 178-9).

66 VI – Abreviação usada pelo autor da obra *Visível e invisível* de Merleau-Ponty.

67 HLP – Abreviação usada pelo autor da obra: “Husserl aux limites de La phénoménologie”. In: Notes de cours sur *L’origine de la géométrie* de Husserl, suivi de *Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty*. Paris: PUF, 1998.

A reflexividade permite o encontro e o acasalamento com as coisas. Significa ambiguidade e transcendência. A subjetividade e o objeto tornam-se um único todo, o sujeito encarnado tem sua encarnação inacabada, em movimento; em busca da gratuidade da experiência, onde o campo do universal não seria uma idealização, pois a própria ideia de subjetividade torna-se promíscua com as coisas. Um sujeito que busca uma essência como adequação ou como coincidência pode produzir uma identificação cega, já que a reflexão é aderente à própria carne do mundo (SILVA, 2009, p. 184). Um conceito de reflexão fundado na subjetividade transcendental pode levar o pensamento a separar-se da experiência, a *carnalidade da reflexão* pretende “conduzir a experiência à inteligência de seu próprio sentido” (DUPOND, 2010, p. 66). Nestes termos, a categoria *carnalidade da reflexão* estaria presente no âmbito de praticamente todas as relações; como tecido das mesmas.

Com as dimensões de *corporalidade*, *outridade* e *mundaneidade* em Merleau-Ponty, percebemos que a questão da subjetividade se desloca da dicotomia epistemológica de sujeito e objeto; para uma região ontológica. A essência, “eu com as coisas”/“coisa para nós”, revela-nos como criaturas incorporadas, a subjetividade não é anexa ao corpo, mas parte dele. As coisas e os instantes formam o mundo pela ambiguidade da subjetividade transcendental, que, para Merleau-Ponty, é o Cogito em situação: intersubjetividade, que propõe captar os sentidos ocultos – a invisibilidade – pela unidade das experiências, de modo singular. É pensar a subjetividade do transcendental não como existência, mas como deiscência, numa relação do ser vidente com o ser visível, pensada numa unidade que explode em dualidade. A transcendência encontra-se aí, na identidade na diferença, o *quiasma* do vidente e do visível. Em que reflexividade leva ao encontro e ao acasalamento com as coisas. Significa ambiguidade e transcendência, pois a própria ideia de subjetividade torna-se promíscua com as coisas. A transcendência torna-se a abertura do corpo para ele mesmo e para o mundo. A reflexão é aderente à própria carne do mundo, não é um sujeito separado da experiência.

A partir das considerações acerca da fenomenologia, propomos estudar o fenômeno ESCCA na terceira parte da tese; tendo como base as relações intersubjetivas existentes em eu-outro-mundo, o modo de perceber o mundo e as categorias advindas da dimensão da *corporalidade*, extraídas de Merleau-Ponty, através das teses sobre o autor.

CAPÍTULO 4

Revisão sistemática sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes

Teremos um diálogo de educadores a respeito da ESCCA. Colocaremos em diálogo considerações diretas ou indiretas a respeito da ESCCA, que permeiam a educação. Chamamos de compreensão fenomenológica a relação intersubjetiva estabelecida entre: a própria compreensão fenomenológica de mundo e de educação; a visão da pesquisadora como educadora; a visão dos líderes do *Programa*, que são educadores não por formação acadêmica ou por atuarem na educação institucional, mas no conceito amplo de educação, enquanto cuidadores de pessoas e idealizadores do *Programa*; e a visão de pesquisadores, que, como educadores, pensaram a temática da ESCCA (revisão sistemática, autores dos artigos) ou pensaram a educação e o conhecimento a partir de Merleau-Ponty (júri de especialistas, autores das teses).

No primeiro momento de pesquisa bibliográfica e documental foram realizadas buscas sistemáticas no ambiente virtual de artigos científicos sobre a ESCCA e temas correlatos constituindo uma revisão sistemática, com os seguintes descritores: exploração sexual comercial, violência sexual contra crianças e adolescentes, abuso sexual contra crianças e adolescentes, tráfico sexual de crianças e adolescentes, turismo sexual, prostituição infantil, pornografia infantil e pedofilia. Os artigos foram lidos, resumidos e sistematizados e, então, compreendidos a partir das categorias utilizadas na tese.

A revisão sistemática é uma metodologia de pesquisa que surgiu como forma de organização de informações devido ao crescente volume das mesmas. Surgiu na década de 50 do século XX e tornou-se largamente utilizada na década de 90 do mesmo século.

A revisão sistemática é um método de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir a uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários [...] Na medida em

que permite um resumo claro e explícito de todos os estudos sobre determinado tema, a revisão sistemática possibilita a integração de uma gama maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as conclusões aos resultados de alguns artigos de forma não sistemática como acontece nas revisões bibliográficas habituais. (LEITÃO et al., 2010, p. 09-10)

A proposta é, a partir de uma revisão sistemática sobre a ESCCA, apresentar as contribuições dos artigos pesquisados e realizar uma (re)leitura dos mesmos a partir das categorias apresentadas no item 4.2. A compreensão da ESCCA, a partir dos artigos, permite observar o fenômeno ESCCA e as pesquisas realizadas a respeito, a fim de ampliar os olhares e perspectivas interpretativas sobre este fenômeno polissêmico em busca de trazer luz às invisibilidades e ambiguidades.

A pesquisa dos artigos foi realizada pelo grupo de pesquisa GPMSE, com apoio das bolsistas do professor Dr. Luiz Augusto Passos, sendo elas: Ângela Gonçalves da Silva, Lisdafne Júnia de Araújo, Luzinete Miranda de Jesus, Marcilene Marques Pereira, Marinalva Marques de Macedo, Rafaela Maria de Oliveira e Solange Manoel no projeto de pesquisa Invisível ESCCA. E, com apoio de bolsistas (incluindo voluntários), estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), sendo eles Fabiane Silva Ferreira, João Antônio dos Reis, Priscila Wolff Sampaio, Rayza de Barros Gama e Kelvy Klinsmann Arruda Leite.⁶⁸ Foram realizadas buscas sistemáticas no ambiente virtual de artigos científicos sobre a ESCCA e temas correlatos, em língua portuguesa, de publicações e pesquisas compreendidos entre os anos de 1990 a 2011⁶⁹, com os seguintes descritores:

- exploração sexual comercial
- violência sexual contra crianças e adolescentes
- abuso sexual contra crianças e adolescentes
- tráfico sexual de crianças e adolescentes

68 Sob orientação da professora Raquel Martins Fernandes. Bolsas de pesquisa financiadas pelo próprio IFMT (bolsa de iniciação científica-tecnológica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão) e pelo CNPq.

69 O número maior de pesquisas concentram-se entre 2000 a 2010.

- turismo sexual
- prostituição infantil
- pornografia infantil
- pedofilia

A definição dos descritores se deu após uma pesquisa inicial que mostrou a interligação destes assuntos ao se tratar da ESCCA e porque inicialmente não se tinha uma separação dentre os níveis e tipos de violência sexual nas pesquisas. Inclusive o termo prostituição infantil foi incluído nas buscas, por ser um termo utilizado inicialmente nas pesquisas, e posteriormente substituído pelo termo ESCCA. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Scielo, portal de periódicos da Capes. Dentre os artigos observados nas bases de dados foi realizada uma seleção inicial dos artigos que realmente tratavam do descritor relacionado à palavra-chave do artigo. Após as buscas, os artigos foram sistematizados; a partir da observação dos resumos, foram previamente selecionados e, em seguida, realizadas as fichas de leitura e compreensão. Dentre os artigos pesquisados, foi feito o agrupamento pela semelhança dos temas e realizada a seleção pela leitura dos resumos e ficaram assim distribuídos:

- exploração sexual comercial, prostituição infantil (23 artigos selecionados);
- violência sexual contra crianças e adolescentes, abuso sexual contra crianças e adolescentes (30 artigos selecionados);
- tráfico sexual de crianças e adolescentes, turismo sexual, (15 artigos selecionados);
- pornografia infantil, pedofilia (06 artigos selecionados).

Os artigos selecionados⁷⁰ foram os que apresentavam, no corpo do texto, relação direta com a ênfase desta pesquisa: a ESCCA e a educação. Observamos se os artigos mencionavam Merleau-Ponty e nenhum o fez. Somente uma dissertação citou o autor nas referências bibliográficas (SERPA, 2009)⁷¹. Os artigos pesquisados compreendem pesquisas realizadas em áreas diversas, sendo elas: serviço social, di-

70 Ao final do trabalho, os artigos são citados nas referências. Além de outros textos encontrados, tais como dissertações, teses e reportagens.

71 As teses de doutorado, as dissertações de mestrado e as monografias de graduação e especialização encontradas foram listadas nas referências ao final deste trabalho e também foram utilizadas para perceber o fenômeno da ESCCA.

reito, psicologia, psicologia social, educação, enfermagem, medicina, pediatria, psicopedagogia, sociologia, saúde pública, ciência política, turismo, comunicação social, antropologia.

Dentre os artigos pesquisados sobre a Exploração Sexual e Comercial de Crianças e Adolescentes, percebe-se a questão da violência sexual dentro das famílias, na maior parte dos casos, na infância, que por vezes leva as vítimas à exploração sexual comercial. Os artigos mostram dados, estatísticas e informações acerca do assunto, como o número de casos de exploração sexual entre menores em nível mundial.

Percebemos a partir dos textos selecionados que a violência sexual contra crianças possui uma extensão capaz de difundi-la como um padrão cultural e de torná-la aceitável, escondendo sua perfídia. Por se tratar de violação dos direitos humanos e por trazer graves danos físicos, psicológicos e sociais às vítimas, a realidade de violência sexual precisa ser enfatizada nas pesquisas no Brasil e outros países, num compromisso social com o resgate das dimensões axiais do ser *ter*, *poder* e *valer*.

As pesquisas selecionadas apresentaram informações que mostram quando a ESCCA tornou-se objeto de estudo e pesquisa no Brasil, a partir da década de 1990, em que ocorreu a comissão parlamentar de inquérito (CPI), que investigou sobre denúncias de comércio sexual de menores de 18 anos (LIBÓRIO, 2003). Os artigos apontam iniciativas governamentais (projetos estaduais e municipais) que visam a minimizar o problema, com relatos de programas de prevenção à ESCCA. Destacam papéis importantes dos educadores e agentes de prevenção no desenvolvimento saudável dessas pessoas, visto que, em muitos casos, as famílias não dão a atenção devida. E a violência sexual acaba reproduzida e sancionada pelo silêncio, como fato não desejável, mas de difícil controle, adquirindo certa “normalidade”.

Percebemos, nos artigos, a apresentação de conceitos básicos sobre a temática. A violência sexual contra crianças e adolescentes é considerada uma violação dos direitos humanos e dos direitos da pessoa em desenvolvimento, está relacionada ao que não é aceito socialmente. Os artigos apresentam os tipos de violência sexual contra crianças e adolescentes em dois principais: a) o abuso sexual e b) a exploração sexual comercial. O primeiro tipo se refere a atos intra, extrafamiliar

ou institucional. Considera-se um caso intrafamiliar quando envolve familiares da vítima ou pessoas que são responsáveis pela criança/adolescente; a violência doméstica envolve pessoas não familiares que frequentam o ambiente doméstico. No caso do extrafamiliar denota ambientes e pessoas fora do convívio familiar. Há o abuso institucional, realizado por pessoas vinculadas a instituições governamentais ou não, que deveriam prover cuidados à criança e adolescente. A dissertação de mestrado do professor Admilson Mário de Assunção (2011), participante do GPMSE na pesquisa do projeto Invisível ESCCA, que abordou a violência sexual contra meninos, traz uma categorização ampla dos termos referentes à violência sexual.

O segundo tipo de violência sexual, a exploração sexual comercial, envolve interesses mercadológicos, acontece a “troca” sexual via remuneração ou troca de favores. O adolescente ou a criança, neste último caso, não é considerado prostituto(a), mas prostituído, visto que é explorado para fins de obtenção de benefícios auferidos por um adulto⁷². O termo prostituição inclui um consentimento voluntário para o ato, a partir dos congressos mundiais contra a exploração comercial de crianças, entendeu-se que o termo mais apropriado seria exploração sexual comercial, visto que as crianças e os adolescentes não têm autonomia no ato e há uma ação ou omissão do adulto que favorece o ato, elas não se prostituem, mas são prostituídas. A ESCCA é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) uma das cinco piores formas de trabalho infantil (Convenção 182), um trabalho indecente, a ser combatido com processos emancipatórios. A exploração sexual comercial envolve atividades tais como: turismo sexual, prostituição, tráfico e pornografia infantil. E pode acontecer de maneira formal ou informal.

Diferencia-se, no caso, o explorador do pedófilo, visto que a pessoa que explora o menor não o faz momentaneamente e não necessariamente é um pedófilo, mas alguém que se beneficia de um negócio altamente lucrativo. As diferenciações teóricas e conceituais apontam para diferenças de implicações jurídicas, políticas e psicológicas para com a questão. Vários textos definem abuso e exploração de forma semelhante.

72 Segundo terminologia utilizada pelo Instituto Interamericano Del Niño/OEA, desde 1988.

Para Araújo (2002, p. 15):

O abuso sexual infantil é uma forma de violência que envolve poder, coação e/ou sedução. É uma violência que envolve duas desigualdades básicas: de gênero e geração. O abuso sexual infantil é frequentemente praticado sem o uso da força física e não deixa marcas visíveis, o que dificulta a sua comprovação, principalmente quando se trata de crianças pequenas. O abuso sexual pode variar de atos que envolvem contato sexual com ou sem penetração a atos em que não há contato sexual, como o voyeurismo e o exibicionismo. Segundo Gabel (1997, p.10)⁷³, “O abuso sexual supõe uma disfunção em três níveis: o poder exercido pelo grande (forte) sobre o pequeno (fraco); a confiança que o pequeno (dependente) tem no grande (protetor); e o uso delinquente da sexualidade, ou seja, o atentado ao direito que todo indivíduo tem de propriedade sobre seu corpo.”

Nas definições observa-se que a violência está para demonstração de uma relação de poder e do desrespeito ao corpo do outro. O desrespeito está relacionado ao não consentimento com o ato. No caso de crianças e adolescentes estes sujeitos podem até consentir, mas sem exatamente saber o significado dos atos do abusador. Segundo as definições trazidas por Faleiros (2012), o objetivo é a gratificação do abusador, seja estimulando a vítima sexualmente ou usá-la para estimulação sexual de outra pessoa, envolvendo desde a manipulação da genitália, mama ou ânus, voyeurismo, pornografia, exibicionismo, pode incluir o ato sexual com ou sem penetração, com ou sem violência. No caso, uma situação de abuso sexual, pressupõe que a criança ou adolescente não é capaz de compreender as atividades em que é envolvida e isso compromete seu desenvolvimento psicossocial (FALEIROS, 2012, p. 6).

73 Trecho inserido para facilitar a compreensão.

Considera-se que a criança é um sujeito em desenvolvimento, portanto, não basta apenas ele ter informações sobre sexo e ser estimulado precocemente pela mídia a isso. Como visto a partir de Merleau-Ponty, é preciso entender o sujeito como um todo, em suas relações de si e para si. Alguns alegam que adolescentes podem ser sedutores e saberem bem o que estão fazendo, mas a responsabilidade do adulto maior é com o desenvolvimento do adolescente, em protegê-lo e não se favorecer do corpo dele para suprir seus desejos, numa distorção das dimensões axiais do ser, o *ter*, *poder* e *valer*. Há limites discutíveis sobre isso, principalmente quando se trata da adolescente a partir dos 14 anos, que em muitos casos procuram considerá-la como podendo consentir ou não. Falemos, a partir da percepção do ECA, do adolescente em desenvolvimento e como sujeito de direito,; sendo, portanto, delimitado o desenvolvimento sexual autônomo a partir da maioridade. As percepções mais singulares do fenômeno, no caso de perceber a autonomia de um/uma adolescente em uma situação de não agressão, teriam que ser discutidas em cada caso, pois depende das vivências estabelecidas na dimensão da *corporalidade* e *outridade* e como estas influíram no desenvolvimento daquela pessoa em específico.

A ESCCA é definida como uma relação de mercantilização em que ocorre abuso sexual do corpo, o uso do corpo da criança e/ou adolescente e envolve a comercialização local ou global. No ato há uma coerção física e psicológica, sendo considerado um abuso de poder. É considerada uma das piores formas de violação dos direitos humanos identificada como uma forma moderna de escravidão, violando o direito à liberdade individual (FALEIROS, 2012, p. 13).

A ESCCA “Consiste no uso de uma criança ou adolescente para fins sexuais em troca de dinheiro ou favores em espécie, entre a criança ou adolescente, o cliente, o intermediário ou agenciador e outros que se beneficiam do comércio de crianças para esses propósitos” (Congresso Mundial Contra a Exploração Comercial de Crianças Unicef, 1996).

As classificações visam esclarecer a temática e o tipo de situação em que a pessoa está inserida, mas segundo Faleiros; Faleiros:

No entanto, uma análise mais rigorosa dessa classificação revela imprecisões e lacunas que não podemos deixar de considerar. Cabe ressaltar que, na

análise de situações concretas, verifica-se que essas diferentes formas não são excludentes, mas sim cumulativas. Por exemplo, a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica. Na exploração sexual comercial, encontram-se presentes, além da exploração econômica, as violências estrutural, física, psicológica, social e moral. Por fim, a violência simbólica estimula todas as formas de violência. (2008, p. 31)

A ESCCA, segundo os autores, é parte de uma conjunção de fatores e afeta o ser como um todo, sendo uma forma de violência que engloba todas as outras. Separar a violência sexual por tipos, nem sempre explicita a realidade, visto que muitos casos envolvem várias formas e situações.⁷⁴

No tópico específico sobre a “prostituição de menores”, Saffioti (1989) estabelece uma relação direta entre abuso sexual sofrido pela criança na família e o seu ingresso na prostituição. Para ela, a criança que sofreu abuso sexual vive um processo de aniquilamento da auto-estima, adotando uma atitude de cumplicidade com o abusador e obediência a ele, o que a torna facilmente prostituível. Saffioti (1989) finaliza seu texto afirmando que a exploração sexual de crianças só será superada quando ocorrerem mudanças amplas na cultura, na sociedade e nas práticas sociais. (GOMES, 2011, p. 14)

Ao observar a explicação que os autores dão ao fenômeno, a partir das categorias de Merleau-Ponty, percebemos que a construção do ser e do seu conhecimento perpassa os níveis da *outridade* e *corporalidade*; uma agressão ao físico traz consequências psíquicas que variam em

74 O artigo de Aded et al. (2006, p. 206) aponta uma possível relação, em que mulheres prostitutas foram crianças abusadas sexualmente: “Estudo realizado com prostitutas que atuavam em Miami (SURRET et al., 2004), Estados Unidos (n = 325), demonstrou, que 50,5% das mulheres entrevistadas haviam sido vítimas de abuso sexual quando crianças. Um total de 51,7% dessas mesmas mulheres referiu ter sofrido violência (espancamento, estupro, ameaça com armas) por parte de seus clientes no ano em que iniciaram o trabalho nas ruas.”.

graus e manifestações, “não se deve esperar um perfil extremamente característico, pois isto limitaria o diagnóstico.” (INOUE; RISTUM, 2008, p. 15). Como atestam os dados desta pesquisa realizada em Londrina, Paraná, 2006, “Houve lesão corporal em 90,3% dos casos, com seqüela física e psicológica em 97,8%” (MARTINS et al., 2011, p. 246). As violências são diversas em um mesmo caso e mostram a necessidade de compreender o ser como um todo. Tomada como profundidade da visão, a *carnalidade da reflexão* torna-se como um *logos cultural* que permite perceber as relações da *intercorporeidade como intersubjetividade*, o silêncio da linguagem, o impensado do pensamento e compreender a realidade da violência sexual em suas singularidades constitutivas, bem como, no tecido mesmo em que emergem.

Sabemos que desde a exploração da imagem de crianças e/ou adolescentes na mídia (*linguisticidade, corporalidade*), ao estímulo à atividade sexual e ao consumo desenfreado, há um contexto propenso aos indivíduos buscarem satisfazer suas necessidades (mesmo que necessidades criadas) a qualquer preço. A pornografia infantil via internet, por exemplo, é considerado um negócio barato, difícil de ser detectado e fácil de ser distribuído (LANDINI, 2000). A violência começa pelo sistema e a desigualdade de condições, levando a naturalização da violência; até ao ponto de vender o corpo das crianças/adolescentes para o prazer sexual (o que compromete e desvirtua as dimensões axiais do ser, *ter, poder e valer*). Também há indícios que mostram a possibilidade de uma violência sexual, quando ocorre violência física ou psicológica, visto que estas podem levar à violência sexual propriamente dita em seus diferentes níveis.

Para entender a ESCCA, os trabalhos consultados analisam o histórico familiar da criança e do adolescente, com o intuito de saber se houve abuso dentro do âmbito familiar. Analisam as causas que levam esses jovens à prostituição e os motivos por que alguns homens adultos parecem preferir sexo com crianças e adolescentes. A maioria dos textos retrata a desestruturação das famílias de onde esses jovens provêm. Há casos de abandono, maus tratos e descaso dos pais, que os levam às ruas. Este artigo apresenta várias pesquisas e causas possíveis para a ESCCA, incluindo a estrutura familiar:

Para Vaz (1994) “a pobreza das famílias seria o fator responsável pela situação social das meninas caracterizadas como prostitutas em Salvador” (p. 34); Gomes, Minayo e Fontoura (1999) vêem a família como o local do abuso sexual e Rocha (1999) contrapõe o mundo da família ao mundo da rua. Em função dessa visão, que atribui à família a responsabilidade pela PIJ, o Claves (1994) propõe que as políticas públicas tenham como alvo principal as famílias. (GOMES, 2011, p. 26)

Os artigos atestam que o maior índice de violência sexual ocorre no ambiente familiar, mais de 50% dos casos (SANTOS; DELL’AGLIO, 2008), sendo o pai (38%) e posteriormente o padrasto (29%) os principais agressores (SERAFIM et al., 2011; pesquisa realizada em São Paulo).

Até julho de 2002, do total das violações computadas pelo SIPIA, 57% haviam sido cometidas pelo pai, pela mãe ou por outra pessoa detentora da guarda da criança. Uma pesquisa do Centro de Estudos e Atendimento Relativos ao Abuso Sexual - CERAS, do Departamento de Medicina Legal, Ética Médica e Medicina Social e do Trabalho da Faculdade de Medicina da USP aponta informações na mesma direção: do total de 84 casos de abuso sexual atendidos no período de 1993 a 1999, cerca de 53% ocorreram entre pais e filhos, sendo que o pai biológico estava envolvido em 38,2% das ocorrências. (AURINO et al., 2007, p. 2)

Estudo realizado através de reportagens em São Paulo, sobre violência sexual, apontam que os pais são responsáveis por 50% dos estupros e que a violência familiar atinge cerca de 500 mil crianças (LANDINI, 2006, p. 245).

Pesquisa sobre abuso incestuoso apontou que 71,1% dos agressores eram pais biológicos das vítimas e 11,5% eram padrastos, perfazendo um to-

tal de 82,6% (Saffioti, 1995). Também na literatura mundial (Bontempo, Bosseti, César; Leal, 1995) a figura do pai biológico é aquela que mais vitimiza sexualmente as crianças (97% dos casos), enquanto as estimativas de agressoras sexuais ficam entre 1% a 3%. (NEVES et al., 2010, p. 104)

Estudos realizados em regiões diferentes apresentam dados semelhantes, como este artigo sobre uma pesquisa em Maceió:

As meninas são as maiores vítimas (63,4%). A faixa etária de maior risco para as meninas é entre 7 e 10 anos de idade (48,5%), enquanto para os meninos é de 3 a 6 anos (54,6%). Os pais são os maiores perpetradores do abuso sexual (38%), seguidos do padrasto (29%). Meninos e meninas expressaram elevada frequência para depressão e transtorno de estresse pós-traumático (TEPT). As meninas expressam comportamento mais erotizado, enquanto os meninos ficam mais isolados. (CANUDO et al., 2010, p. 143)

Esta pesquisa compara os dados em relação ao gênero, muitos artigos afirmam a preponderância de abusadores masculinos (MARTINS et al., 2011, p. 246) sobre vítimas do sexo feminino, contudo Almeida et al. (2009) comenta que este aspecto pode demonstrar que o abuso sexual contra meninos é menos noticiado, relatado, e portanto, menos compreendido.

As relações no meio parental são as mais complexas, influenciando diretamente nas situações de abuso (*outridade, corporalidade*). Esta pesquisa retrata as vivências maternas diante do abuso sexual intrafamiliar e apontam o perfil destas mães, em termos sócio-econômico-culturais:

As mães entrevistadas tinham, na época da pesquisa, idades que variavam de 25 a 50 anos, sobressaindo-se 8 na faixa etária de 30. Das 13 mães que participaram da pesquisa, 4 definiram-se como não trabalhadoras ou “do lar” e 9 definiram-se como trabalhadoras nas atividades de copeira, la-

vadeira de roupas, manicure, funcionária pública, diarista, empregada doméstica e técnica em Enfermagem. No que concerne ao grau de escolaridade das entrevistadas, verificou-se que oito têm ensino fundamental e cinco, ensino médio completo (uma delas cursou o ensino técnico).

[...] Entre as participantes da pesquisa, nove revelaram que mantinham relações maritais antes do conhecimento do abuso sexual contra suas filhas e quatro, não. Entre as que conservavam, três romperam após o abuso sexual intrafamiliar de sua filha, sendo, nesses casos, seus companheiros os abusadores. Ao falarem de seus relacionamentos maritais, as entrevistadas revelaram história de vários maridos, que, segundo elas, poderiam chegar a três companheiros. [...] As 13 entrevistadas revelaram que os abusadores de suas filhas, em 5 das situações, eram seus companheiros (sendo que 3 eram genitores e 2 eram padrastos das meninas); em 6, o agressor era seu cunhado, 1 era seu compadre e 1 era seu filho. (LIMA; ALBERTO, 2010, p. 132)

O que atesta a predominância do abuso intrafamiliar e as questões afetivas envolvidas. Percebem-se dimensões da *corporalidade e outridade* afetadas no processo, levando até mesmo a uma situação de repetição e tendência ao abuso, como mostra o estudo abaixo:

Em um estudo com 102 mulheres atendidas em uma clínica de atendimento a situações de violência que tinham filhos com revelação de abuso sexual nos últimos doze meses, Hiebert-Murphy (1998) identificou que 74% destas mães revelaram ter (sofrido abuso) [...] Esses resultados podem ser comparados com os do estudo de Oates et al. (1998), realizado na Austrália, no qual 34% das mães de crianças abusadas sexualmente relataram história de abuso sexual na própria infância, e 12% das mães de crianças que

não haviam sido abusadas sexualmente relataram abuso sexual na própria infância. Dessa forma, foi observada a presença da multigeracionalidade da violência, em especial do abuso sexual, e uma tendência para a ocorrência de abuso sexual na próxima geração. (SANTOS; DELL'AGLIO, 2008, p. 603)

De um modo geral, os artigos apresentam dados do Brasil e do mundo em relação à violência sexual em suas várias formas. Os números permitem perceber a dimensão do fenômeno, tanto em extensão como repetição, ao ponto de qualificá-lo em suas características. A princípio os dados mostram que o fenômeno da violência sexual é mundial:

Dados contidos no relatório *Situação Mundial da Infância* divulgado pelo UNICEF (2005) estimam que 275 milhões de crianças no mundo são vítimas de violência intrafamiliar. Nesse documento, é abordado um estudo da OMS que aponta para as seguintes estatísticas: 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos com menos de 18 anos já sofreram relações sexuais forçadas ou alguma outra forma de violência sexual ou física. (NEVES et al., 2010, p. 103)

Demonstram a relação do mesmo com o ambiente intrafamiliar, com familiares próximos à vítima; que os casos ocorrem na infância e afetam principalmente o sexo feminino:

Estima-se que 96% dos casos de violência física e 64% dos casos de abuso sexual contra crianças de até seis anos de idade sejam cometidos por pais ou familiares próximos. Segundo Saffioti (1997), as crianças do sexo feminino estão mais propensas ao abuso sexual do que as do sexo masculino. Segundo o estudo intitulado *Situação da Infância Brasileira 2006* (UNICEF, 2005), acredita-se que 20% das mulheres e 10% dos homens de todo o mundo tenham sofrido violência sexual na infância. A estimativa do número de agressores punidos, entretanto, é bem menor, 6%. (NEVES et al., 2010, p. 103)

Em âmbito regional, os dados confirmam a mesma realidade:

Em Recife, no período de 1987 a 1989, dos 3.667 registros de crimes contra crianças e adolescentes do sexo feminino, 37% se relacionavam à posse sexual mediante fraude e sedução, e 13% foram casos de estupros (CBCA, 1991). Em São Paulo (SAFFIOTI, 1993), em 1991, entre os 346 crimes contra crianças e adolescentes, havia 19,9% de estupros e 17,5% de atentado violento ao pudor, sendo que, no conjunto dos casos, só três vítimas eram do sexo masculino. (GOMES, 1994b, p. 166)

Das próprias vivências na *intercorporalidade como intersubjetividade*, processos de violência sexual podem ser universalizados dentro do tecido das próprias *culturas*, mesmo com causas distintas, mas brotando das relações estabelecidas no interior das *culturas*.

Os autores falam da necessidade de estratégias de combate específicas para cada região ou grupo vulnerável (MARTINS; JORGE, 2006). Na realidade brasileira, temos pesquisas que pretendem mostrar as características predominantes e peculiares da ESCCA nas diferentes regiões brasileiras:

No Norte e no Centro-Oeste, o tráfico de escravas nas áreas do garimpo é uma tônica; o turismo sexual destaca-se no Nordeste, no Sudeste a discussão sobre meninas que vivem na rua surge junto com a discussão da prostituição infanto-juvenil; e no Sul, a base da exploração está no aliciamento das crianças e adolescentes do interior, a partir do uso de informações falsas e de abuso da ingenuidade dos pais. (GOMES; MINAYO; FONTOURA, 1999, p. 175)

Sendo assim, é preciso admitir que a ESCCA envolve vários aspectos da realidade em que vivemos, sendo um problema complexo: “Observou também que, a partir dos informantes que os jornais ‘ouviram’ sobre a prostituição infantil, é possível afirmar que ela é vista como um problema policial, jurídico, médico, psicológico, socioantropológico, técnico e moral.” (GOMES, 2011, p. 23).

Para garantir o direito e exercício da sexualidade, bem como estabelecer ações de combate à ESCCA, pressupõe o entendimento de sua realidade pluridimensional de múltiplas causalidades:

Trata-se de um fenômeno multidimensional de extrema violação de direitos do ser humano, dentre eles, o direito ao exercício de uma sexualidade saudável. O tema, além de prioritário, passa a figurar entre os mais desafiadores e contundentes da agenda social do país, exigindo do Poder Público e da sociedade um esforço conjunto de enfrentamento e de coibição de sua prática [...] Para o estabelecimento de ações nesse campo faz-se necessário considerar as multi-causalidades que envolvem a problemática da violência sexual infanto-juvenil, a essencial implantação de programas intersetoriais e a construção de redes de serviços com fluxos complementares. (BELLENZANI; MALFITANO, 2006, p. 117)

A ESCCA assume proporções gigantescas em relação ao tráfico de pessoas, em termos mundiais:

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o tráfico de pessoas é uma das mais lucrativas atividades criminosas, sendo que o lucro anual produzido com o tráfico de pessoas passa dos 30 (trinta) bilhões de dólares [...]. (PEREIRA; GONÇALVES, 2011, p. 2)

Devido às diferenças culturais e de legislação, o tráfico sexual e o turismo sexual são ações que propiciam a ESCCA e cujo combate torna-se mais difícil.

O principal objetivo na atualidade é conseguir um acordo sobre um código de conduta para a proteção das crianças contra a exploração sexual nas viagens e no turismo. Entre as iniciativas comuns da política geral de proteção das crianças contra a exploração sexual no turismo figura a Declara-

ção Comum da OMT e da IATA de 17 de Dezembro de 2001, na qual ambas as organizações comprometem-se a *“ampliar as parcerias entre os setores público e privado em nível regional, nacional e internacional, para combater conjuntamente a exploração sexual infanto-juvenil no turismo e apelar aos profissionais do setor a promover de modo eficaz a campanha para a proteção das crianças contra o turismo sexual.”*. (BADARÓ, 2011, p. 3-4)

Trata-se de estabelecer acordos e legislações internacionais que permitam enfrentar o problema em sua extensão, ou seja, nas possíveis causas:

Outra tarefa política importante para enfrentar o tráfico de pessoas para fins de exploração sexual é avançar nas mudanças das normativas nacionais e internacionais, avaliando os acordos bilaterais e tripartites já existentes, numa perspectiva de alinhar estratégias globais de políticas públicas e economias transnacionais de enfrentamento à pobreza, às desigualdades sociais e às diversidades culturais para globalizar direitos, cidadania, desenvolvimento e crescimento para todos. (LEAL; LEAL, 2011a, p. 29).

Os autores mostram que a solução não é só a criação de leis, mas estratégias que permitam o apoio para erradicar as possíveis causas que geram a ESCCA. No Brasil, as limitações quanto ao combate ao tráfico sexual incluem a ineficácia da legislação interna:

Outra grande dificuldade, diz respeito à falta de uma lei que tipifique o crime de tráfico no território brasileiro, porque o artigo 231 do Código Penal, só fala de tráfico de mulheres em âmbito internacional e para fins de prostituição, reduzindo-se à questão de gênero (mulher) e a uma condição específica da exploração sexual, que é a prostituição,

não considerando a questão de geração (criança e adolescente) e de territorialidade (tráfico interno). (LEAL; LEAL, 2011b, p. 12-13)

Apesar dos dados serem alarmantes e do problema atingir todas as classes sociais desde a Antiguidade, só há cerca de 50 anos, segundo Aded et al. (2006, p. 206), que iniciaram-se pesquisas sobre o assunto. Somente em 1977, que mundialmente começou-se a legislar contra pornografia infantil (LANDINI, 2000). Há uma carência de legislação, fiscalização e diagnóstico da extensão da ESCCA em todo o mundo. No Brasil,

Entre os obstáculos identificados por Faleiros (2003)⁷⁵, destaca-se a dificuldade de classificar ou tipificar as situações de abusos sexuais em crimes, tendo em vista a desatualização do Código Penal vigente; a existência de uma cultura do medo e da impunidade, impulsionada pelo descrédito nas leis e nas instituições; ausência de comunicação e desconhecimentos de leis, serviços, dados, pesquisa e desarticulação das ações. Outros obstáculos referem-se à falta de recursos financeiros e materiais, evidente em infraestruturas inadequadas, contribuindo para que os serviços funcionem de forma precária; insuficiência de recursos humanos capacitados para atuarem nestas situações; descontinuidade e fragmentação das ações; carência de rotina de referência e contra referência e burocratização dos serviços. (SANTOS; DELL'AGLIO, 2010, p. 332-333)

Para a integralidade das ações é necessário a união de diversos setores sociais e políticos.

Com relação à exploração sexual de meninas no Brasil, esta temática foi agendada pelo Poder Público em 2003, dando início à construção de um novo

75 O autor cita FALEIROS (2003). *Abuso sexual contra crianças e adolescentes: os (des)caminhos da denúncia*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

cenário político, do ponto de vista governamental, a partir da criação da Comissão Intersetorial para o Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. A Comissão Intersetorial é composta pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além do Ministério Público, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, notadamente o Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. (LEAL; LEAL, 2011b, p. 99)

O enfrentamento precisa ser em todos os aspectos que favorecem a ESCCA, uma vez que os estudos mostram a complexidade do problema, onde os fatores que o perpetuam são de origens diversas, desde socioeconômicas a psicológicas e culturais, comprometendo todas as dimensões do ser, *ter*, *poder* e *valer*, em nível social em termos pessoais, é preciso entender o processo de construção de identidade. As variáveis observadas, nesta pesquisa realizada em Maceió, Alagoas, mostram a amplitude da situação, que requer estudos e acompanhamentos interdisciplinares:

205 crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos, sendo 130 meninas (9,6 } 3,4 anos) e 75 meninos (7,2 } 2,9 anos) vítimas de abuso sexual passaram por avaliação psicológica e psiquiátrica individual no período de 2005 a 2009. As variáveis estudadas foram: gênero, faixa etária, grau de relação da vítima com o perpetrador, aspectos psicológicos, dados psiquiátricos, aspectos comportamentais e afetivo-emocionais (culpa, vergonha, medo, insegurança, percepção da figura masculina e feminina e de si em relação ao ambiente). (CANUDO et al., 2010, p. 143)

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a ESCCA pode ser considerada como um dos maiores problemas de saúde pública (LUCI; SALVAGNI, 2005). Ou seja, é considerada um problema social acom-

panhado de problemas de saúde pública, com interface em questões políticas e jurídicas (MARTINS et al., 2011, p. 246); trata-se de reconhecer a criança e o adolescente como sujeito de direitos. As pesquisas sugerem, explorações e abusos sexuais tendo como vítimas crianças e adolescentes em situação de pobreza, miséria e vulnerabilidade social, que possuem família desestruturada ou simplesmente não possuem família alguma, principalmente em locais em que o acesso ao trabalho, serviços sociais e sistema de informação (cartórios, registros, sistema de segurança pública) não é disponível a todos os cidadãos e cidadãs. Situação que revela a necessidade de resgate de condições dignificantes que resgatem as dimensões axiais do ser, *ter*, *poder* e *valer*.

A violência e a exploração sexual fazem milhões de vítimas, danos físicos e/ou psicológicos irreversíveis são deixados. Há perda da autoestima. A saúde, com a queda do sistema imunológico, fica frequentemente comprometida; doenças gravíssimas diagnosticadas, gravidez indesejada e abortos forçados, além das condições psicológicas das vítimas que é afetada. A situação de saúde chega a comprometer o atendimento psicológico. Além disto, os serviços públicos de apoio, podem reproduzir uma *cultura* cercada de preconceitos, moralismos e reiteradamente voltada a compreender a área sexual como campo de perversão.

Um agravante para a saúde, diz respeito à sobrevivência nas ruas, em que é preciso se adaptar à vida de prostituição, consumo de drogas para enfrentar o medo dos perigos constantes de *bullying*, violências, repressão militar, ameaças de morte, e outras situações que a droga ameniza, quer por trazer alienação, e menor sensibilidade à dor; quer pelos prazeres que ela proporciona ainda que com destruição. A Pasta Base constitui uma das drogas mais consumidas. Elimina a fome, retira o medo, dá uma sensação de plenitude, eliminando a referência do corpo, exaltando as fantasias. “As pesquisas apontam para aspectos diversos da PIJ: o cotidiano das crianças e adolescentes; a diáde prostituição/saúde-doença; a relação entre prostituição, pobreza e uso de drogas; a associação entre o ‘estar nas ruas’ e ‘ser prostituta’” (GOMES, 2011, p. 22).

Outra questão que favorece a violência, apresentada nas pesquisas, é a não denúncia (*linguisticidade*).

Estudos realizados em diferentes partes do mundo sugerem que, aproximadamente, 7,4% das meninas e 3,3% dos meninos já sofreram algum tipo de abuso sexual. A sua real prevalência é desconhecida, visto que muitas crianças não revelam o abuso, somente conseguindo falar sobre ele na idade adulta. (CANUDO et al., 2010, p. 144)

Por mais que a denúncia possa ser feita através do anonimato, há certa barreira que impede até mesmo a vítima de realizar a denúncia, se ela tiver algum vínculo afetivo com o agressor, por exemplo. Nem sempre é a vítima que realiza a denúncia; mas as pessoas próximas, principalmente familiares, vizinhos e amigos. Em muitos casos, para evitar constrangimentos e por receio de represálias daqueles que são responsáveis pelo abuso, os que denunciam deixam a vítima exposta e sem defesa.

Quanto à denúncia, o estudo de Habigzang, Koller, Azevedo e Machado (2005) identificou que a violência sexual foi denunciada pela mãe da vítima em 37,6% dos casos, pela própria vítima em 29% dos casos, por outros parentes em 15,1%, e por instituições, tais como escola, hospital e departamento de polícia, em 6,5% dos casos. Entretanto, em 61,7% dos casos, alguém informou que já sabia da situação abusiva e não denunciou. Desses casos, as pessoas que tinham conhecimento anterior da violência eram as mães (55,2%), irmãos (54,3%), parentes (22,4%), pais (5,2%), escola (1,7%) e outros (10,3%). (SANTOS; DELL'AGLIO, 2009, p. 86)

Há diversas formas de se realizar a denúncia como por telefone, Disque-100; ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente; comunicar diretamente à polícia civil; nas delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente; nos Conselhos Tutelares ou nas instâncias responsáveis pela Justiça do município.

A escola pode desempenhar um papel em termos de *linguisticidade*, ao perceber no silêncio, as possibilidades de ocorrência do abuso:

Foi possível verificar seis modos pelos quais se deu a identificação da violência sexual: relato da vítima (36,36%), presença de sinais físicos (18,18%), faltas às aulas (18,18%), alteração de comportamento (13,63%), comportamento sexual inadequado (9,09%), e resposta a um questionário (4,54%). [...] Brino e Williams (2001) afirmam que a violência sexual ainda é considerada um tabu por vários professores que, despreparados, fazem vista grossa, minimizam ou fazem comentários inadequados ou preconceituosos, expondo e levando a vítima a se sentir culpada. (INOUE; RISTUM, 2008, p. 18)

No entanto, necessita de um preparo por parte dos profissionais, em termos de *cultura* e até mesmo *outricidade*, para lidar com a situação de modo a favorecer a emancipação e não a continuidade do problema. “Para notificar a violência (Miranda; Yunes, 2007), os profissionais precisam compreender o tema, seus sinais ou indicadores para realizar a comunicação da violência de forma protetiva e consciente.” (SANTOS; DELL’AGLIO, 2010, p. 333).

Os dados das pesquisas levam os pesquisadores a avaliar e sugerir alguma ação minimizadora dos casos de violência e exploração. Considera-se que muitas ações são realizadas após o dano, ao invés de promover formas de defesa, proteção, apoio, acompanhamento, sobretudo educacional e cultural que fortaleça pessoal e coletivamente as vítimas. Para tal, as pesquisas apontam que a conscientização por parte da sociedade é essencial, é preciso envolver os setores da educação e realizar iniciativas de prevenção, que permitam mudar a *cultura* dominante que estabelece um incentivo à violência, narcisismo, individualismo, despersonalização das relações, onde é cada um por si, e ocorre a perda do sentido do outro; comprometendo a *corporalidade*, *espacialidade* e *temporalidade*.

Há organizações governamentais e não-governamentais que se mobilizam a fim de proteger, prevenir e dar tratamento às vítimas da exploração ou abuso sexual.

Como vimos, as ONGs, os fóruns, os conselhos e os CEDECAs são espaços de construção da “publicização” da defesa dos direitos de crianças e adolescentes violados sexualmente, dentro da esfera dos governos e, portanto, do poder público brasileiro, tendo por objetivo fortalecer estratégias de mobilização em redes, pactos, comissões e comitês, entre outros, com participação mista (governo e sociedade civil) em níveis federal, estadual e municipal, para incluir o fenômeno da exploração sexual comercial como uma questão social, cujo enfrentamento deve constituir a esfera das políticas públicas. (LEAL, 2011a, p. 326)

É válida a realização de campanhas de sensibilização e de mobilização social que são instrumentos essenciais visando a transformação do contexto de exploração e de abuso. Mas podem não ser suficientes sem o apoio governamental e da escola. É necessária uma cultura de proteção e eficaz debate e compreensão dos limites e possibilidades de políticas públicas que protejam crianças e adolescentes.

O grande desafio deste movimento de mobilização para o enfrentamento da ESCCA (prostituição, turismo sexual, pornografia e tráfico para fins sexuais) é construir uma nova racionalidade com bases democráticas, que transforme as relações de violência sexual em relações sociais capazes de satisfazer as necessidades de prazer/desejo e sexo dos cidadãos, a partir da construção de uma cidadania que desenvolva o direito a uma sexualidade emancipada e o reconhecimento do direito dos infantes e jovens a vivenciar a sua sexualidade protegidos dos abusos e da exploração. (LEAL., 2011a, p. 333)

Vários artigos citam o Projeto Sentinela e fazem avaliações do mesmo (BAPTISTA et al., 2008; NEVES et al., 2010; PAIXAO; DESLANDES, 2010), com suas contribuições para diagnóstico da ESCCA e sua atuação.

Os artigos apontam alguns projetos e iniciativas institucionais:

O Programa Sempre Viva, criado em junho de 1989, recebe apoio institucional do Instituto Brasileiro de Inovação em Saúde Social (IBISS), organização não-governamental sediada na Avenida Beira Mar, 406/710, no Centro do Rio. A relação do Sempre Viva com o IBISS se desenvolve a partir de princípios de autonomia. (GOMES, 1994b, p. 160)

Alguns projetos desenvolvem um trabalho multidisciplinar, com apoio de universidades:

O projeto De Olho no Futuro (projeto de ação interdisciplinar no combate à violência praticada contra crianças e adolescentes, aprovado pelo CNPq) é desenvolvido pelos Departamentos de Direito, Departamento de Serviço Social e Departamento de Psicologia Social da Universidade Estadual de Londrina, integrando ensino, pesquisa e extensão, atendendo crianças e adolescentes vítimas de violência encaminhados pelos Conselhos Tutelares, Promotoria da Vara da Infância e da Juventude, pelo Hospital Universitário de Londrina da Universidade Estadual de Londrina (UEL), tendo por objetivo “estudar e levantar coletivamente os procedimentos necessários para intervenção do problema, sem perder de vista a especificidade de cada área de atuação”. (MARTINS et al., 2011, p. 248)

Outra iniciativa é a publicação de livros e materiais, além de sites que combatem a violência sexual. Em 2003, a ANDI publicava o livro *O grito dos inocentes*, em parceria com a UNICEF, sobre o tratamento jornalístico dado ao tema (SOUZA, 2011, p. 03). Fundado em 1998, o site *censura.com.br*, o primeiro a iniciar uma campanha nacional de combate a pedofilia na Internet, no Brasil, que recebe e encaminha denúncias (NOGUEIRA, 2010, p. 04).

No entanto, até mesmo as instituições que deveriam favorecer a proteção, perpetuam o processo:

Há um fato que merece ser ressaltado pelo que achamos que seja uma contradição: várias meninas relatam violências sofridas em instituições que teriam o objetivo de protegê-las, entre outras coisas, da violência. Outra situação que evidencia o desrespeito aos direitos das meninas são os constantes depoimentos de agressão física contra meninas grávidas. (GOMES, 1994b, p. 163)

No entanto, de um modo geral, organizações governamentais e não-governamentais têm-se articulado com a sociedade civil em prol da justiça social frente a questão:

As redes que compõem o movimento de combate à exploração, abuso sexual e maus tratos de crianças e adolescentes têm se baseado nas seguintes dimensões: **Política** (estabelecimento de correlação de forças); **Educação** - construção de conhecimento e competência histórica; **Informação** - mobilização através da sistematização de dados, experiências e denúncias; **Parceria** - cooperação autônoma e conflituosa para a reformulação e implantação de projetos e políticas públicas. [...] Nesta direção as ações desenvolvidas pelo fim da exploração, abuso sexual e maus tratos de crianças e adolescentes no Brasil têm se constituído em Redes que articulam as ONGs, organismos governamentais e internacionais a partir de informações/denúncias, criando laços de solidariedade, de projetos políticos e culturais, compartilhados em identidades e valores coletivos. (LEAL, 2011b, p. 11, grifos do autor)

Para se pensar propostas de erradicação os textos mostram que a situação é complexa; e que, é essencial entender o estado psicológico e social que levam crianças e adolescentes a esta situação. Observar como pode ser feita a emancipação e combate a esse problema social que afeta o mundo, repensando os direitos das crianças e adolescentes, considerando os valores culturais e sociais, a sexualidade e de modo

geral como a globalização (dimensão econômica, política e social) gera impactos na vida dessas pessoas (em termos de *outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade*).

O desafio da sociedade civil, do poder público, da mídia, da academia e das agências multilaterais, é o fortalecimento da correlação de forças em nível local e global, para interferir nos planos e estratégias dos blocos hegemônicos, a fim de diminuir as disparidades sociais entre países; dar visibilidade ao fenômeno para desmobilizar as redes de crime organizado; e criar instrumentos legais e formas democráticas de regular a ação do mercado global do sexo, a omissão do Estado e criar mecanismos competentes que desanimem a ação do explorador, entendendo que o enfrentamento do tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual é, sobretudo, uma questão de globalização de bens sociais e de direitos humanos. (LEAL; LEAL, 2011b, p. 17)

Dos artigos lidos, e das pesquisas por seus autores realizadas, percebe-se alguns elementos em comum entre eles, tais como:

- educação como uma forma de emancipação, erradicação e prevenção à ESCCA;
- a violência sexual afeta a pessoa como um todo;
- as pesquisas envolvem uma *práxis transformadora*, na medida em que pesquisam e pretendem influir no contexto significativamente;
- o conhecimento é tido como vivencial e atuante (pensando de fato a interligação do ensino-pesquisa e extensão), dimensões da *corporalidade, outridade e espacialidade*;
- há uma relação entre a vulnerabilidade da vítima e a família;
- pensar a situação de forma global;
- a dificuldade em relação ao silêncio e invisibilidade;
- a situação da violência sexual contra crianças e adolescentes não é apenas uma questão sexual, mas envolve abuso de poder

e desreconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos; o que mostra a fragilidade dos sistemas políticos e jurídicos.

Diversos aspectos culturais podem ser abordados, bem como singularidades do fenômeno, no entanto, um dos aspectos que se torna notório é a questão da invisibilidade; onde se sabe o que e como ocorre, mas não se erradica o problema; pessoas que deveriam ser cuidadores das crianças e dos adolescentes e seus protetores mostram-se coniventes com a situação, seja um familiar ou um agente de segurança; ou até mesmo legisladores e a morosidade do sistema jurídico. Sendo, este um dos fatores que geram a naturalização da violência e a dificuldade na formação de elementos que permitam a intervenção no contexto da ESCCA.

Para finalizar o capítulo, consideramos interessante reproduzir esta análise que este artigo traz dos depoimentos da CPI (1994), pois aponta aspectos contundentes em vistas a uma explanação geral das conclusões possíveis perante esta realidade e que precisam ser pensadas por aqueles que procuram combatê-la:

O discurso da CPI sobre a prostituição infantil é importante por vários motivos. De um lado, aí se encontra a expressão representativa e simbólica da complexidade da própria população nacional. De outro, ele tem a capacidade de convocação dos atores sociais mais diversos que pensam e atuam frente aos problemas relevantes que discute e sobre os quais legisla. Há, no entanto, um grau de convergência quanto ao repúdio e à indignação sobre um processo que revela as entranhas de uma sociedade injusta, adultocêntrica e machista. A não ser emocionalmente, as informações produzidas não produzem significados efetivos e eficazes para a ação. Por ser externo às experiências vivenciadas pelas meninas, o discurso tende a não captar a lógica interna de ação, resistência e caminhos de possibilidades, tendendo a reforçar os preconceitos já apontados como: considerar pobreza e miséria

como núcleo gerador da prostituição; colocar na desagregação familiar a causa do problema; entender a droga como estando linearmente associada à exploração sexual; e apontar a doença venérea como o maior risco à saúde das crianças e adolescentes. Essa ação focalizada só será efetiva se for fundada na crença da subjetividade desse segmento da população, no reconhecimento de seus direitos humanos e sociais enquanto princípio e fim de qualquer intervenção. Por tudo isso, o espaço político dado ao tema da prostituição infantil precisa transcender à catarse da “má consciência” da sociedade e representar o efetivo papel do poder público frente a esse problema social. Para isso: a) é preciso entender a prostituição infantil como a forma mais perversa de violência de gênero, expressão do poder patriarcal, segundo o qual o homem considera seu direito ter acesso ao sexo, seja sob a forma de direito adquirido através do casamento, seja sob a forma de coação física, moral e econômica. Mulher, sexualidade e dinheiro vinculam o tema da prostituição a costumes ancestrais que a vêem como mal necessário para permitir o bem da família constituída; b) existe sim uma real vinculação entre extrema pobreza e miséria material que acompanha o “cair na vida” por parte de crianças e adolescentes. Entretanto, isso não significa que haja necessariamente uma associação entre esses aspectos porque nem sempre mulheres em situação de pobreza e miséria tornam-se prostitutas. (GOMES; MINAYO; FONTOURA, 1999, p. 178)

No próximo capítulo apresentaremos uma proposta concreta de atuação em relação a este fenômeno, o *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, compreendendo-a fenomenologicamente.

CAPÍTULO 5

O programa “Meninas dos Olhos de Deus”

Vidas valem mais do que coisas. Pr^a Lili
Somente pessoas podem dar unidade e sentido ao mundo e suas representações conferindo-lhes coerência. Passos

Para o presente capítulo, apresentamos o *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, com o objetivo de promover uma compreensão fenomenológica do tema, articulando as vivências do mesmo com as questões relativas à ESCCA e com a dimensão da *corporalidade* em Merleau-Ponty, bem às categorias extraídas das teses para a compreensão do fenômeno. O capítulo foi dividido em duas partes. O item 5.1. Contextualização do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, onde apresentamos o surgimento do *Programa* e seu desenvolvimento até os dias atuais, com as suas áreas de atuação. E o item 5.2. Compreensão fenomenológica do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, onde são apresentados o modo de discussão dos elementos pesquisados e os resultados da pesquisa com os líderes do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*.

Foram pesquisadas concomitantemente literaturas do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, postadas no site oficial, além de revistas, jornais e livros. O recorte sobre o *Programa* foi realizado a partir dos depoimentos dos líderes no Brasil, que constituiu um segundo delineamento da pesquisa, contudo para ter uma compreensão de conjunto da visão de educação que os líderes têm do *Programa*, foram observados outros materiais e depoimentos que auxiliaram nesta noção do conjunto. O *Programa* não é um ser, é radicado nas pessoas que o compõem; para compreender a experiência educacional que ele proporciona, foram tomados estes depoimentos como o lugar de onde a *corporeidade* faz uma conexão com o outro (ou com o mundo); de como um ser humano pode estabelecer um nível de significação no mundo que se confunde com ele mesmo, tanto o micro/macro, carne do mundo e carne da gente. Sendo possível compreender a experiência dos fios do processo de educação, humanidade; numa leitura menos de primeira mão, mas que permite observar o sentido do *Programa*.

Posteriormente, visitamos algumas Casas do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, em Cuiabá-MT, Natal-RN, Campo Grande-MS e Trindade-GO⁷⁶, e observamos a estrutura, funcionamento e relacionamentos, mas sem uma definição prévia do que seria observado. Foi utilizada a técnica de observação assistemática⁷⁷, técnica de pesquisa em que não há uma predefinição do que será observado, onde se faz anotações descritivas e livres no caderno de campo, conforme o ângulo de visão (recorte) do observador. Consistiu em registro informal do que foi observado em visita às Casas, em conversas informais com líderes e com as crianças e adolescentes. Estes elementos auxiliaram na compreensão do fenômeno e delimitação da pesquisa, mas aparecem como resultados no último capítulo da tese, para compor as singularidades do fenômeno.

Após os estudos iniciais e o conhecimento vivencial do *Programa* foi possível perceber a pertinência do estudo e a possibilidade do mesmo dentro do recorte proposto, na dimensão da *corporalidade* de Merleau-Ponty e no contexto de uma pesquisa em Movimentos Sociais e Educação. Neste momento, tornou-se necessária a delimitação do objeto a ser pesquisado.

A escolha do recorte da pesquisa tendo como sujeitos os líderes do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* se deu primeiramente pela facilidade de acesso aos mesmos, por ter sido convidada a participar do Fórum dos Líderes e por já ter contato com estes através da Missão Cristã Mundial (MCM). Outra razão é o fato dos líderes serem mentores e difusores da visão da missão, e conseqüentemente da concepção de educação inerente à mesma. Os depoimentos dos líderes seriam a fonte da concepção, as lacunas dos discursos foram supridas pela leitura de documentos do *Programa* usados para divulgar suas ideias, livros e revistas, escritos por líderes.

Como o movimento iniciou-se com missionários brasileiros no Nepal e a visão e metodologia de trabalho foi sistematizada lá, tornou-se necessário contemporizar os depoimentos das entrevistas com os documentos e publicações sobre os trabalhos fora do Brasil. O universo da ESCCA no Brasil e no exterior, bem como a realidade social e cultural diversa, não são o foco da tese. Em alguns momentos haverá compa-

76 Em Trindade-GO foram visitadas duas casas, a primeira casa de meninas; e durante o III Fórum foi visitada a primeira Casa de meninos.

77 Terminologia extraída de Lakatos (1991).

rações e relações, mas o foco central é perceber a visão do *Programa*, como ela contribui singularmente para o problema mundial da ESCCA. Cada vivência e realidade é única, mas o problema é mundial.

Foram entrevistados 25 líderes do *Programa* nos fóruns promovidos para os líderes.

A maior parte das entrevistas foram realizadas no II Fórum dos Líderes das Casas *Meninas dos Olhos de Deus*, 14 a 18 de novembro 2010; e uma entrevista no III Fórum dos Líderes das Casas *Meninas dos Olhos de Deus*, 24 a 28 de outubro de 2011. Segundo a secretária executiva da Mobilização Mundial (ONG), o Fórum tem como objetivo tratar de soluções para problemas que surgem nas Casas no Brasil, e contribui para a formação dos líderes, pois os que estão em treinamento participam também. Pode ser considerado um processo de formação continuada. Segundo a entrevistada, não é um Fórum deliberativo, somente o primeiro teve caráter de mesa redonda e tomada de decisões. O segundo Fórum enfocou a questão da legislação (ECA, e processo de abertura das Casas) e o cuidado com as crianças (já que havia muitos que estavam em processo de abertura da Casa), segundo dificuldades que estavam sendo vividas. No terceiro Fórum foi enfatizado o papel do líder, sua vida espiritual e psicológica, bem como o sentido de dignidade encontrado nas ações do *Programa*.

Nas entrevistas a pergunta central foi: qual o sentido do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* para você? Perguntar pelo sentido, além de deixar que os entrevistados expressem livremente seus motivos, condiz com a metodologia empregada; visto que permite perceber a intencionalidade dos líderes.

Das entrevistas realizadas:

- 06 entrevistas realizadas individualmente (Entrevista Individual, EI)
- 03 casais⁷⁸ (Entrevista com o Casal, EC)
- 12 líderes envolvidos com o *Programa* entrevistados, dentre eles havia líderes em treinamento, pais sociais e pastores/obreiros das igrejas locais vinculadas às Casas (Entrevista com o Grupo, EG)

A entrevista com o grupo foi iniciada com a mesma pergunta e depois foi sugerido o aprofundamento com o relato sobre a história (dos

⁷⁸ Casais, no caso, pai e mãe sociais, que são líderes, que cuidam das crianças em tempo integral nas Casas.

líderes) no *Programa* e depois como o *Programa* estabelece a relação entre transformação social e pessoal e educação.

A partir destas entrevistas foram realizadas compreensões para identificar nos discursos o sentido do *Programa* a concepção de educação e de corpo/sexualidade, enquanto categorias vazias, preenchendo-as com o discurso dos líderes, sem pré-conceitos. Posteriormente, a visão compreendida a partir dos discursos foi relacionada aos autores pesquisados, principalmente dentro do recorte pontual *corporeidade* e as categorias em Merleau-Ponty. O referencial teórico-metodológico da fenomenologia merleau-pontyana surge com elementos que permitem discutir questões atuais do *acontecimento vivo*⁷⁹; não se pretende esgotar filosoficamente os termos do filósofo⁸⁰, mas fazer uso de sua filosofia⁸¹.

Foi realizada concomitantemente a revisão de artigos sobre a filosofia de Merleau-Ponty (ou que utilizam de seus pressupostos teórico-metodológicos em outras pesquisas), privilegiando as dimensões trabalhadas do autor na temática abordada. Houve a leitura de três teses em Merleau-Ponty que trazem dimensões referenciais extraídas do autor. As teses se constituíram como depoimentos de especialistas e permitiram separar categorias para a compreensão dos discursos.

Ao realizar uma compreensão inicial do *Programa* através dos materiais e primeiras entrevistas, percebeu-se a necessidade de retorno a campo para observar alguns aspectos do discurso que não estavam claros⁸², neste segundo momento foi entrevistado o coordenador ge-

79 ESPÓSITO, 2011, p. 18.

80 Como não é uma tese na área da filosofia, as dimensões propostas pelo filósofo não foram analisadas exaustivamente a ponto de contribuir com novas interpretações sobre as mesmas. Procurou-se aplicar este ponto da teoria do filósofo sobre o universo pesquisado, buscando uma apreensão conjunta do assunto, de modo vivencial e intersubjetivo. Até mesmo porque em cada uma destas dimensões trabalhadas há divergência em termos de interpretação por parte dos comentadores observando a complexidade da obra de Merleau-Ponty dentre seus primeiros e últimos escritos. Alguns considerando uma continuidade dentre as obras (SILVA, 2009), outros uma diferença (DUPOND, 2010).

81 Como o filósofo propõe – a filosofia para o mundo da vida: “o filósofo deve pensar o mundo de toda a gente” (MERLEAU-PONTY, Maurice. *Parcours deux (1951-1961)*. Paris: Verdier, 2000 a, p. 287 apud NÓBREGA, 2011). “A filosofia contemporânea não se constitui no encadeamento de conceitos e, sim, no descrever a fusão da consciência com o universo, seu compromisso dentro de um corpo, sua coexistência com as outras; e este assunto é cinematográfico por excelência (MERLEAU-PONTY, *Sens et non sens*)” (apud CARMO, 2000, p. 50).

82 Tais como: regras; cidadão de bem; relação entre conceito de educação, fé e transformação; papel dos valores cristãos.

ral⁸³ das Casas no Brasil, durante o III Fórum, (Entrevista de Retorno a Campo, ERC), com várias perguntas:

- como observa o desenvolvimento do *Programa* até aquele momento – como veem a educação no *Programa*?
- como observa o uso das regras e disciplina?
- e a autonomia e pensamento crítico?
- como a espiritualidade se relaciona com as ações do *Programa*?
- como o *Programa* se relaciona e interpreta as exigências do ECA?⁸⁴

A compreensão das informações e relatos obtidos foi realizada de maneira global, incorporando todas as entrevistas e outras informações levantadas em diferentes fases do processo, mas apresentadas em um único texto.

5.1. Contextualização do Programa “Meninas dos Olhos de Deus”

O movimento *Meninas dos Olhos de Deus*⁸⁵ nasceu no Brasil por iniciativa de missionários da Missão Cristã Mundial, que se sensibilizaram com a causa da ESCCA, na Índia e no Nepal, sendo que, posteriormente, iniciaram o trabalho no Brasil. Apesar de a pesquisa concentrar-se sobre a visão dos líderes no Brasil, relatamos o surgimento do *Programa* por missionários brasileiros no exterior. Para tanto foram utilizados materiais de líderes brasileiros que atuaram no exterior, visto que é de onde se constituiu a visão do *Programa*.

83 O coordenador no Brasil é uma pessoa significativa em termos da visão do Programa no Brasil, está em contato direto com todas as Casas e se dispôs a responder as questões. Considerou-se suficiente suas respostas até aquele momento, por isso o retorno a campo só se constituiu de uma entrevista. Na compreensão dos discursos surgiram outras questões conflituais (que são apontadas no capítulo seis e nas considerações finais), contudo, as fontes não respondiam a estas questões, apenas sombreavam-nas. Consideramos que para responder a questões tais como: os limites da educação para autonomia; a não adequação de algumas crianças e adolescentes ou de alguns líderes; o tratamento dado às questões da sexualidade, dentre outras. Mais do que novas entrevistas, seria necessária uma pesquisa de campo dedicada a um estudo de caso com descrição densa do fenômeno, o que sairia do recorte proposto, embora seja extremamente profícua.

84 A entrevista durou mais de duas horas e as perguntas foram feitas conforme o andamento do assunto.

85 Informações extraídas de informativos, revista MCMPOVOS, sites www.mcmpovos.com;. As informações foram obtidas através de pesquisa nos sites institucionais www.mcmpovos.com, www.mobilizacaoamundial.com.br; na Revista MCMpovos, revista institucional assinada por mantenedores do *Programa*; e no boletim informativo *Meninas dos Olhos de Deus- Brasil* distribuído aos mantenedores do *Programa*.

A Missão Cristã Mundial é uma organização missionária, uma associação e não uma igreja⁸⁶, que integra diferentes denominações cristãs evangélicas⁸⁷ para expansão do evangelho. Boa parte das igrejas é de pequeno porte e possui instalações simples, mas procura contribuir com a base missionária e/ou com projetos específicos da missão.⁸⁸ O nome Missão Cristã Mundial denota o seu significado. Missão, enquanto uma comissão a ser executada, que envolve pensamentos e ações específicas baseadas no evangelho. Cristã, configurando a pessoa de Cristo, como exemplo de vida e conseqüentemente de missão. E Mundial, a abrangência do trabalho, o caráter global, o alcance da própria missão, que não se restringe ao seu local de origem. A instituição não tem fins lucrativos, os recursos arrecadados visam o sustento de missionários e obras sociais. As obras sociais são coordenadas pela ONG - Mobilização Mundial. A MCM surgiu, em 1996, sob inspiração do Pastor José Rodrigues. Hoje conta com igrejas filiadas no Brasil e no mundo. A MCM possui várias atividades, dentre elas, destacamos o *Programa Meninas dos Olhos de Deus* que constitui o resultado de um dos pilares da missão, que diz respeito aos chamados atos de justiça:

[...] É chamado da Igreja: repartir o pão com o faminto, recolher em casa os pobres desabrigados. Is 58:7. Lutar contra a escravidão sexual de crianças⁸⁹, abrigar os órfãos de guerra, cuidar dos enfermos [...]. (www.mcmpovos.com)

86 Para esclarecimento, a Missão Cristã Mundial é uma associação missionária, não é vinculada à Igreja Mundial do Poder de Deus. Há divergências teológicas da MCM em relação à teologia da prosperidade, comum a algumas denominações evangélicas.

87 A MCM possui um caráter confessional dentro dos seguintes termos: tem por base a pregação da Bíblia (2000), a Jesus Cristo como único Senhor e Salvador, bem como a contemporaneidade dos dons espirituais (materiais de divulgação da MCM). As igrejas cristãs evangélicas se associam à missão com o objetivo de expandir o evangelho aos considerados povos não alcançados (recebem este nome os povos que entre eles não há uma igreja cristã; esta expressão não tem um sentido moral ou cultural, como se os mesmos fossem considerados inferiores; visto que a missão tem como concepção missionária as chamadas missões transculturais, que procuram reconhecer a alteridade da cultura local, SILVA, 2010) e de realizar ações sociais (de assistência aos marginalizados socialmente no Brasil e no mundo) (vide, os quatro pilares da MCM, www.mcmpovos.com).

88 Citamos o exemplo da igreja que sedia a Casa *Meninas dos Olhos de Deus* em Campo Grande/MS, que possui menos de 100 membros, em região periférica da cidade, não tem sede própria; na visita que fizemos em 2010, a igreja não tinha piso, era um barracão simples. E alugava e mantinha com doações uma Casa com 12 meninas.

89 Nos documentos e nos depoimentos percebemos o uso do termo crianças (ou menino/a) mesmo quando se inclui adolescentes. As Casas abrigam crianças a partir de 0 anos (como o caso de filhos de adolescentes ou irmãos de meninas abrigadas) e adolescentes de até 18 anos. Para facilitar a redação optamos por manter o termo conforme o uso, apesar de conhecermos a nomenclatura do ECA. O fato de usarem o termo criança predominantemente não nos permite dizer que seja desconhecimento do ECA ou que os líderes não reconhecem as diferenças da sexualidade na adolescência; já que nos materiais e no Fórum estes aspectos são abordados.

Sendo assim, hoje a missão conta com um escritório central em Trindade/GO, onde é realizado o treinamento de “obreiros cristãos”⁹⁰, pastores e missionários. Neste escritório centralizam-se as ações missionárias, dando suporte àqueles que estão envolvidos nas atividades de missões.

O *Programa Meninas dos Olhos de Deus* foi idealizado quando:

Em 1997, o Dr⁹¹ José Rodrigues, presidente da Missão Cristã Mundial (MCM)-Goiânia, em visita à Índia teve conhecimento do problema das “Escravas Prostitutas”, meninas que foram vendidas dos países vizinhos para serem usadas como prostitutas na Índia. O Dr José Rodrigues, tendo se interessado pelo caso, empreendeu outras viagens às áreas de prostituição de Mumbai, e numa dessas idas, deparou com uma garota morta na calçada. [...] Com tais relatos transmitidos no Brasil, um casal de pastores, Silvio, Rose e seu filho Davi, mudaram-se para o Nepal no ano 2000, [...] Eles, então, abriram um lar para meninas, recuperando-as da prostituição ou fazendo um trabalho de prevenção para aquelas que potencialmente poderiam ser vendidas no futuro. [...] Nasceu assim o trabalho conhecido como: “*MENINAS DOS OLHOS DE DEUS*”. (www.mcmpovos.com)

Segundo os mentores do *Programa*, o objetivo é dar às crianças um lar; não seria um abrigo, mas “Cada Casa *Meninas dos Olhos de Deus* é uma família, que é cuidada por um casal de ‘obreiros cristãos’ que vivem em tempo integral com as crianças. Procuramos resgatar um ambiente familiar [...]” (www.mcmpovos.com). O objetivo, segundo eles, seria dar às crianças, parte daquilo que perderam e pelo qual encontram feridas no corpo e na alma. Ao chegar à Casa, as jovens recebem tratamento médico, alimentação, roupas, material escolar e uniforme para estudarem, dentre outros acessórios. Ou nas palavras

90 O termo obreiro é utilizado pela missão para designar uma pessoa que professa a fé cristã, que recebeu uma preparação e decidiu-se dedicar integralmente ou não, a ações consideradas como ações do evangelho; em sua propagação.

91 Conforme citação retirada do site, Dr., porque o pastor José Rodrigues também é médico e popularmente chamado de doutor.

da missionária Rose: “[...] então nosso coração veio pra gente resgatar essas meninas de volta pra o Nepal, e dando pra elas uma nova chance de vida uma dignidade que elas não tiveram, dando pra elas uma família que elas não tiveram, então nosso objetivo como família é vir aqui no Nepal e dar pra elas tudo isso que elas não tiveram antes [...]” (MENINAS dos Olhos de Deus 10 anos, 2011).

Hoje no Nepal há seis Casas sendo uma de meninos, onde vivem 200 meninas e meninos. Observa-se que as próprias meninas que foram emancipadas, hoje, adultas, abriram novas Casas, daí o crescimento do projeto e, percebe-se como o movimento tem produzido elementos de emancipação. O que permite a analogia de uma dimensão multiplicadora e de rede, nesta intervenção. Em 2009, iniciou-se uma escola das *Meninas dos Olhos de Deus*, a “Apple of God’s Eyes Academy”, que atende as crianças que moram nas Casas e a comunidade, cerca de 230 crianças.

Acontece a profissionalização com tecelagem e pequenos negócios. A profissionalização das meninas é outra ação *Meninas dos Olhos de Deus* Nepal, onde as mais velhas que já não tem idade para frequentar as escolas, aprendem a fazer tapetes (a tapeçaria é um trabalho comum no Nepal) e artesanatos em bijuterias.

Conta com um programa de prevenção ao tráfico sexual nas vilas e montanhas distantes, onde vive a população mais vulnerável a esse tipo de tráfico por falta de informação. Uma equipe preparada vai às vilas e comunidades e fazem palestras e distribuição de panfletos informativos.

Cerca de 1800 crianças que vivem com suas famílias recebem bolsas de estudo e um kit que inclui dois pares de sapato, material didático, uniforme e mensalidades escolares.

Conversando com as meninas e meninos que abrigamos nas Casas [...], percebemos que a maioria das que caíram na malha do tráfico não teve bom acesso ou nenhum acesso ao ensino. No Nepal, principalmente as meninas são desprezadas quanto à oportunidade da escola. Assim, notamos que uma medida preventiva seria viabilizar que muitas crianças, especialmente meninas, estudassem em suas vilas, ficando em seu próprio meio ambiente e social, permanecendo no seio de suas famílias. (REVISTA MCM POVOS, ano 3/22º edição, 2001)

As ações do *Programa* são desenvolvidas em parceria com o governo nepalês, e tem a meta de atender 3000 crianças até 2012.

A prevenção nas vilas segue cinco etapas: visitação de vilas; formação de comitê escolar que identifica crianças que não estão estudando por falta de recursos; monitoramento das crianças atendidas; preparação e identificação das crianças com carteira antitráfico; busca de opções para geração de renda (REVISTA MCM POVOS, abr. 2010 – Edição 16º/ano 2).

Dia 07 de novembro de 2009, as *Meninas dos Olhos de Deus* no Nepal receberam a visita de um grupo que trabalha para ONU no Nepal.

Devido ao crescimento e reconhecimento das atividades do *Programa* no Nepal, em fevereiro de 2010, o governo nepalês enviou ao Brasil uma comitiva com quatro oficiais nepaleses, entre eles o Ministro de Estado Honorável Ser Ram Bacham Ahir (Ministério das Mulheres, Crianças e Bem-Estar Social). Vieram conhecer a sede da Mobilização Mundial. Conheceram a sede da MCM e foram a Brasília, onde foram recebidos pela senadora Marina Silva, no Congresso Nacional, e pelo embaixador do Nepal no Brasil, o Sr. Pradhumna B. Shah.

O governo do Nepal através de um memorando de entendimento se comprometeu com a liberação dos vistos de trabalho para a equipe brasileira envolvida no *Programa*. “Nós temos visto a seriedade e excelência do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* Nepal. Das casas que fazem esse tipo de trabalho em nosso país, a *Nepalese Home* é sem dúvida a melhor.” (REVISTA MCM POVOS, abr. 2010 – Edição 16º/ano 2).

A MCM atua hoje (2012) nos seguintes países no resgate de crianças, através da ONG, Mobilização Mundial: Nepal, Camboja (duas Casas de acolhimento), Moçambique e no Brasil com 13 Casas em todas regiões do Brasil (norte 01, nordeste 03, sudeste 03, sul 01, centro-oeste 05)⁹².

92 Nesta pesquisa não foi possível investigar o fato do Centro-Oeste ter um número maior de Casas, pode-se atribuir ao fato da missão se localizar na região e ter influência na mesma. Ou, por outro lado, devido a região ter grande número de casos de exploração sexual. Segundo esta pesquisa, o Centro-Oeste não é a região mais atingida pelo problema: “No Brasil, conforme dados da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, publicada pela SEDH, os índices de exploração sexual comercial são relativamente maiores na região Nordeste (31,8%), seguida do Sudeste com 25,7%, do Sul com 17,3% e do Centro-Oeste com 11,6%.” (AURINO et al., 2007, p. 2). Contudo, há uma carência de dados sobre a real e recente situação. Vale notar, segundo conversa informal com líderes, que na região Sul o abuso de menores é um fato “invisível” culturalmente, por ser oriundo da classe média e alta; a abertura de Casas não é considerada uma necessidade. A questão burocrática torna-se também um impedimento em algumas regiões, por exemplo, em São José do Rio Preto-SP, a Casa já vai para três anos em processo de abertura.

O Programa “Meninas dos Olhos de Deus” no Brasil

As Casas *Meninas dos Olhos de Deus* começaram no Brasil em 2006 com a primeira Casa em Natal-RN. O crescimento foi rápido. À medida que as igrejas viram o resultado da primeira casa, muitos se mobilizaram pela abertura de novas casas no Brasil em várias regiões. A atitude partiu ora de líderes, ora de pastores ou de membros de igrejas. Em 2006, havia uma casa; em 2007 foram abertas mais duas, mas uma teve seu funcionamento interrompido. Em 2009 foram abertas quatro casas, em 2010, uma; em 2011, cinco; tendo treze em processo de abertura. Houve um crescimento em pouco tempo. De 2006 a 2009 o número de Casas de uma foi para cinco; nos dois anos seguintes o número duplicou.

Além disso, o número de crianças atendidas aumentou. Em seis anos, cerca de 120 crianças já passaram pelas casas, e muitas foram reintegradas às suas famílias. Uma média de 30 a 40 crianças passam por cada uma das Casas em cinco anos, a mobilidade se deve também à estrutura jurídica, onde há remanejamento para outras instituições e o incentivo à reintegração à família. Segundo dados fornecidos pela missão⁹³, cerca de 10%, em média anual abandonaram ou mesmo fugiram. Geralmente as que fogem voltam para outras instituições. Algumas meninas são encaminhadas para outras instituições, em média de 5%. O índice de meninas que voltam para as famílias é considerado eficaz, às vezes elas são adotadas por outras famílias; 20% em média dentre as reintegradas às famílias biológicas ou mesmo adotivas.

No início de 2011, contava-se com oito Casas e 75 crianças atendidas; durante o ano foram abertas mais cinco Casas, sendo quatro Casas em processo de abertura. Apesar de ter apenas uma Casa voltada para meninos, muitos meninos também foram atendidos, pois algumas Casas (três) têm assumido um perfil misto devido às necessidades locais. Em 2012, conta-se com 13 Casas e 99 crianças atendidas, sendo mais 13 Casas em processo de abertura. Seguem informações conforme relatórios fornecidos pela base MCM *Meninas dos Olhos de Deus* Brasil (2011/2012):

93 E-mail fornecendo os dados, vindo da assessoria do Programa *Meninas dos Olhos de Deus* Brasil, no dia 26 de março de 2012 (mcmmeninasbrasil@mcmpovos.com).

Tabela 1 – Levantamento das Casas Meninas dos Olhos de Deus Brasil (2011/2012).

LOCAL	ANO DE INÍCIO	TOTAL DE CRIANÇAS / ANO				TOTAL ATUAL	OBSERVAÇÕES
		2011		2012			
		MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS		
Natal-RN	2006	16	3	6	0	6	Média de 35 crianças e adolescentes passaram pela casa, a maioria foram reintegradas à família.
Trindade-GO	2007	14	3	11	3	14	Média de 40 crianças e adolescentes passaram pela casa, algumas foram enviadas para outras Casas, algumas reintegradas à família.
Ijuí-RS	2009	7	2	10	0	10	Média de 14 crianças e adolescentes passaram pela casa, algumas foram reintegradas à família.
Governador Valadares-MG	2009	3	4	3	5	8	
Açailândia-MA	2009	4		10		10	Média de 10 crianças e adolescentes, passaram pela casa até 2011, a maioria foi reintegrada à família.
São Simão-GO	2009			1			2011 esta Casa é integrada à Casa de Aparecida de Goiânia-GO.
Campo Grande-MS	2010	11		10		10	Passaram pela Casa 12 meninas uma foi reintegrada à família.
Aparecida de Goiânia-GO	2009			6	1	7	
Paraíso do Tocantins-TO	2011	2		10		10	
Trindade-GO	2011		2		10		Primeira Casa de Meninos no Brasil.
Casa 2 Trindade-GO	2011			10		10	
Patos de Minas-MG	2011			2		2	Abertura em dezembro de 2011.
Fortaleza-CE	2011			2		2	Abertura em dezembro de 2011.
Mineiros-GO	2012						

Fonte: MCM Meninas dos Olhos de Deus Brasil, 2012.

Casas em processo de abertura 2012⁹⁴:

Cuiabá-MT. São José do Rio Preto-SP. Piracicaba-SP. Brazlândia-DF. Recife-PE. Palmas-TO (duas casas). Paranaguá-PR. Uberlândia-MG. Belém-PA. Joinville-SC. Araguaína-TO. Barra Velha-SC.

Segundo o coordenador geral no Brasil, as perspectivas para 2012: “Até fevereiro de 2012 teremos 16 casas, no segundo semestre de 2012 teremos 20 casas. Em Belém estamos com a igreja da Paz, em Recife tem uma equipe de 17 americanos que já alugaram uma casa. Em Fortaleza também.” (ERC).

As Casas *Meninas dos Olhos de Deus* no Brasil possuem o mesmo alvo da primeira Casa das Meninas no Nepal, resgatar meninas vítimas do comércio sexual e em situação de risco. Cada Casa tem o objetivo de tornar um lar para as crianças resgatadas, com o intuito de restaurar a estrutura familiar que elas perderam vítimas de abandono e traumas, pretende-se que elas tenham sua dignidade restaurada. Das Casas citadas, todas possuem uma coordenação de pelo menos um pastor (ou casal de pastores) de uma igreja local, em 08 delas têm-se casais cuidadores das crianças, em 03 têm-se apenas uma cuidadora; além de voluntários esporádicos.

Dentro dos lares as meninas participam de atividades educativas e recreativas envolvendo dança e brincadeiras. As meninas aprendem a fazer bijuterias e outros artesanatos. Além de estudar, e muitas sonham com o ingresso na faculdade. Um exemplo desse trabalho com artesanato é o projeto “Talentos que Salvam Vidas”, que começou em Açailândia (MA). As meninas aprendem o artesanato, fabricam camisetas, batas, bijuterias, bonecas e chaveiros, na Casa de Trindade (GO). A intenção é expandir a atividade de artesanato nas demais Casas *Meninas dos Olhos de Deus* no Brasil.

Segundo os depoimentos, muito diferente da maneira com que chegaram às Casas, as meninas conseguem sonhar novamente, são felizes, e têm planos inclusive de dar continuidade a esse trabalho

94 Percebe-se que algumas Casas foram abertas rapidamente em menos de um ano, enquanto outras passou-se um ano e não foram abertas. Pelo que foi observado, isso se deve a diferença na aplicação do ECA em várias regiões, algumas com processos mais exigentes e morosos, ao passo que outras não. Houve um acompanhamento jurídico mais eficiente por parte da missão, onde procurou-se evitar entraves jurídicos que outras Casas tiveram no processo de abertura, tornando o mesmo mais rápido.

com outras meninas. A Casa *Meninas dos Olhos de Deus* é um exemplo, para elas, de amor e solidariedade pelo próximo.

Na cidade de Governador Valadares, em 2009, as crianças celebraram o primeiro Natal na Casa *Meninas dos Olhos de Deus*. Segundo a mãe social da Casa, algumas crianças não sabiam o que é natal:

Não tínhamos recursos financeiros sobrando pra uma grande festa com muitos presentes, mas a Cris com sua unção sobrenatural teve uma grande ideia: Ir numa loja de 1,99 e comprar muitos presentinhos pra eles [...] Louvo a Deus pela oportunidade dessas crianças viverem o que nunca viveram, tenho certeza que essa data ficou marcada na vida deles. (www.mcmpovos.com)

Segundo um pastor, em Governador Valadares-MG, “temos ensinado nossas crianças a orar e crer que Deus realiza nossos sonhos” e relata como Deus deu a uma das crianças a sandália que ela queria e sobre a comemoração do aniversário de algumas meninas que nunca tiveram festa, nem sabiam quando estavam aniversariando “essa é a nossa recompensa, a realização deles” (www.mcmpovos.com).

Em Ijuí, Rio Grande do Sul, os pastores decidiram “largar tudo – casa, emprego, alguns sonhos, enfim, algumas liberdades e a família – para assumirmos a Casa como os cuidadores diretos das meninas” (Casa *Meninas dos Olhos de Deus* de Ijuí-RS). E dizem: “Graças a Deus, hoje elas estão, a cada dia, mais felizes e conseguem ver a Casa como uma família” (Casa *Meninas dos Olhos de Deus* de Ijuí-RS).

No mês de abril de 2009, ocorreu o XIV Encontro Profético, encontro da MCM – onde se reúnem as igrejas filiadas e os missionários, a Casa das Meninas em Trindade-GO expôs suas bijuterias, o que possibilita às meninas terem sua própria renda (Informativo, abr. 2009). Nos anos seguintes, neste mesmo evento houve exposições do *Programa* de diversas regiões, inclusive do Nepal. Em 2011, no XVI Encontro Profético, o grupo de música do Nepal se apresentou, e a pastora Mamata⁹⁵ fez depoimentos sobre o trabalho nas Casas do Nepal e sobre o projeto de prevenção.

95 Uma menina que foi acolhida e hoje é líder nacional no Nepal.

No programa de prevenção⁹⁶, no Brasil, são realizados seminários nas igrejas ou empresas ou programas de saúde. Os seminários nas igrejas têm o objetivo de treinar agentes para atuarem nas escolas. Na escola, marcam uma apresentação do programa de prevenção com o coordenador pedagógico, depois um treinamento para professores, uma palestra preventiva para os pais e por último com os alunos. Para cada faixa etária, existe uma linguagem específica. Fazem palestras em empresas e programas de saúde. Já foram realizados seminários em Betim-MG, Mogi das Cruzes-SP, Brasília-DF, Patos de Minas-MG e Patrocínio-MG. Realizado um treinamento em Brasília formando 18 agentes. Tendo um agente em Iporá e um na Bahia. Total de escolas, em 2012, onde já foi realizado o Programa de Prevenção: 18 estaduais, quatro municipais, 15 particulares.

Em maio de 2010, ocorreu o Encontro Estadual de Enfrentamento à violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes, promovido pelo Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, nesse evento a missionária que atua na Casa *Meninas dos Olhos de Deus* em Campo Grande, mostrou o *Programa das Casas Meninas dos Olhos de Deus* (INFORMATIVO, jun. 2010).

Com o tempo, o *Programa* configurou uma organização específica em relação à liderança. Há o presidente da MCM, como mentor do projeto e conselheiro. Uma secretária executiva da Mobilização Mundial (ONG), responsável pela visão e abertura de Casas no Brasil e no mundo. No exterior, há um líder geral. Em cada Casa tem-se o pai e/ou mãe social, que respondem pela organização e manutenção da Casa, além de outros obreiros voluntários.

Os termos pai e mãe social têm origem nas aldeias SOS⁹⁷, designavam os cuidadores das crianças, que no caso eram adotadas. Hoje se convencionou o uso para fins sociais, não necessariamente quando as crianças são adotadas, mas em entidades que têm um tipo de relação diferente entre os cuidadores e as crianças; um tipo de relação ao estilo

96 Informações obtidas via e-mail, da secretaria do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* Brasil/MCM, no dia 22 de agosto de 2012 (prevencao@mobilizacaomundial.com.br).

97 Aldeias Infantis SOS iniciou suas atividades em 1967, uma “organização não governamental e sem fins lucrativos que promove ações na defesa e garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens por meio de uma atuação de desenvolvimento sócio comunitário” (<http://www.aldeiasinfantis.org.br>).

familiar – que reforça o caráter humanitário do tratamento prestado, e não como ocorria nos antigos abrigos.

Os pais respondem pela Casa juntamente com um pastor que realiza a chamada cobertura espiritual.⁹⁸ No Brasil é mantida a mesma estrutura, com um líder geral do Brasil e a liderança das Casas. Na base missionária, ou seja, na sede da MCM, tem-se uma administração em termos de assessoria para o *Programa* no exterior e uma para o Brasil, contando com uma assessora e demais obreiros para cada setor. A administração dos recursos se tornou diferenciada; no início, os recursos eram centralizados na missão, atualmente cada Casa gerencia seus recursos e fazem projetos para levantamento da manutenção da mesma; embora as Casas sejam mencionadas e divulgadas pela missão em boletins e sites.

Há Casas que são gerenciadas diretamente pela missão e são coordenadas por ela, outras são coordenadas por pastores filiados à missão e tem coordenação regional. Embora os princípios seguidos sejam os mesmos (acolhimento familiar, evangelização, cuidado físico e emocional) há diferença na organização das atividades e recursos. Há Casas que recebem subsídios da missão para início das atividades, até que ela tenha seus mantenedores (pessoas, igrejas e/ou empresas e instituições que assumam as despesas da Casa), ou em casos de emergências.

Há uma paixão dos líderes pelo que fazem e uma esperança de muitas realizações, como sugere ambos depoimentos dos entrevistados sobre o trabalho no Brasil:

“As casas *Meninas dos Olhos de Deus* tem crescido como uma tocha em cada canto do Brasil para que possa brilhar e cada menina reescrever sua história com Jesus.” (ERC).

“O que vejo mais assim, é que o *Programa* é um universo. Estamos encontrando a forma de caminhar no Brasil.” (EI).

98 O termo “cobertura” é usado como apoio em termos de autoridade, ajuda em aconselhamentos e orações. Em alguns casos o pastor da igreja local, que apóia o trabalho tem maior ou menor ingerência no mesmo.

5.2. Compreensão fenomenológica do “Programa Meninas dos Olhos de Deus”

Durante o processo de percepção do fenômeno do “estar-com-o-percebido”; “ir-às-coisas-mesmas”, a experiência vivida em uma relação de intersubjetividade construiu um campo próprio de percepção. O texto que se segue apresenta os resultados culminantes da compreensão, envolvendo as etapas e os critérios para o estabelecimento das ligações entre os sujeitos e seus discursos e os pesquisadores e as dimensões merleau-pontyanas sem explicitá-los. Introduzimos, neste momento, como a teia foi composta, como os fios foram tecidos, como a colcha de retalhos foi construída numa relação dos sentidos encontrados nas diversas intencionalidades, ao buscar o desvelamento do fenômeno, as tomadas de decisão e o que legitima a direção de nosso olhar; que é o próprio processo intersubjetivo. Ao passo, que o leitor verá a colcha pronta.

A intersubjetividade é o critério para a compreensão fenomenológica do fenômeno – como os sujeitos se encontram –, como o sujeito pesquisador se encontra nos discursos e como eles se entrelaçam; a *intercorporeidade como intersubjetividade*.

Os depoimentos dos líderes e os documentos do *Programa* (estes, produzidos pelos líderes) trazem as expressões da intencionalidade dos líderes. Embora tenham naturezas diferentes: entrevistas, livros, revistas, sites, informativos, vídeos; que fazem com que os discursos sejam mais espontâneos ou não, foram tratados como fontes da intencionalidade dos líderes e costurados na colcha de retalhos que permitiu a compreensão do fenômeno no *fluxo das intencionalidades*.

Procuraremos compreender os depoimentos dos líderes do movimento *Meninas dos Olhos de Deus* em paralelo às dimensões estudadas, vendo a partir destes olhos e dos meus, como as coisas mesmas são; a singularidade do *Programa*, na profundidade do seu olhar sobre o fenômeno ESCCA. Como um olhar que se aproxima e busca a profundidade, como um “binóculo” que aproxima e distância até que possa ver o que se mostra, assim foi o processo de compreensão das falas dos depoentes. Profundidade, em termos merleau-pontyanos, não como uma terceira dimensão, mas a estrutura, como um suporte invisível da visibilidade. A inteligibilidade que nasce das estruturações dos discursos e molda nossa teia de relações, dá vida à nossa colcha de retalhos.

A colcha de retalhos é tecida, é universal; outro pesquisador teceria outra colcha de retalhos, que sendo uma colcha atenderia seus objetivos; mas ambas são diferentes, pois são diferentes as costuras e combinações realizadas, o olhar é diferente; por isso há universalidade (são colchas), mas não há generalizações. O trabalho de *bricolage* se move na dimensão de coerência em uma totalidade estruturante na dimensão da singularidade da ipseidade.

Num primeiro momento, foram lidos os materiais e as entrevistas sem pressuposições anteriores, percebendo o fenômeno por ele mesmo como ele se mostra, livre de juízos prévios. Podemos descrever as etapas da busca de compreensão do fenômeno construídas ao longo do processo:

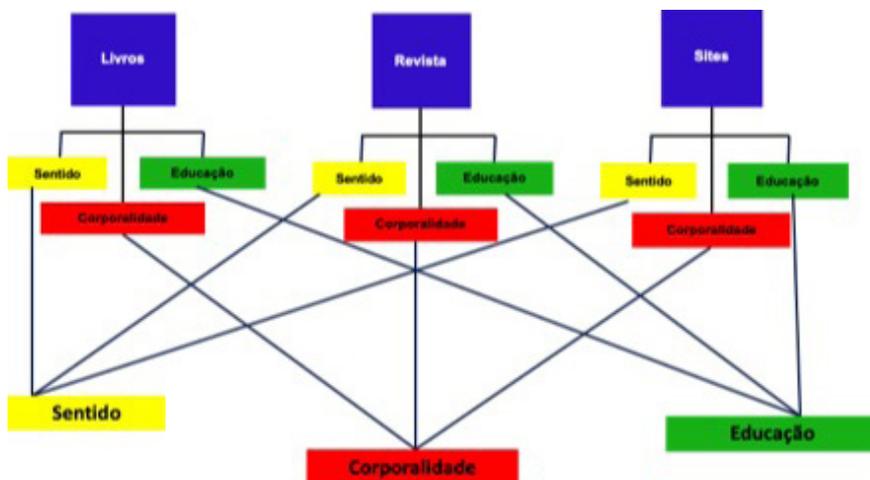
1) Semelhantemente à *epoché* (suspensão dos juízos do pesquisador), procurando destacar o fenômeno pelo que ele mesmo mostra, procuramos ler os discursos a partir de três linhas, como que transversais e sem cores (vazias de sentidos prévios), que poderiam estar nos discursos disponíveis. Neste momento inicial, procurou-se esvaziar das ideias preconcebidas, tanto em relação aos conceitos, quanto ao conhecimento do *Programa*. Lemos os depoimentos disponíveis através das entrevistas, livros, revistas, sites, informativos, vídeos; e dos discursos dos líderes e separamos: o *sentido* que eles dão ao *Programa Meninas dos Olhos de Deus*; a concepção de *educação, corporeidade e sexualidade* presente nos discursos dos líderes. Procuramos compreender e entender o que eles dizem e pensam a partir dos tópicos: *sentido, educação, corporeidade e sexualidade* que são relevantes dentro da proposta da pesquisa, ou seja, a partir de um recorte feito pela pesquisadora que é baseada nas experiências prévias, num instante pré-reflexivo.

Neste ponto, houve um encontro de intencionalidades, portanto, de intersubjetividade da pesquisadora com pessoas do movimento.

Depois da primeira fase ocorreu a *redução* e a *compreensão* do fenômeno, mescladas em vários momentos e não necessariamente em mais duas etapas.

2) Num segundo momento, foram lidos os trechos selecionados e agrupando-os com vistas a formar um texto, relacionando os depoimentos entre si, enquanto uma complementaridade, ao buscar uma coesão entre os mesmos. Houve separação em partes, uma descrição do *sentido* do *Programa* e da *concepção de educação, corporeidade e sexualidade*.

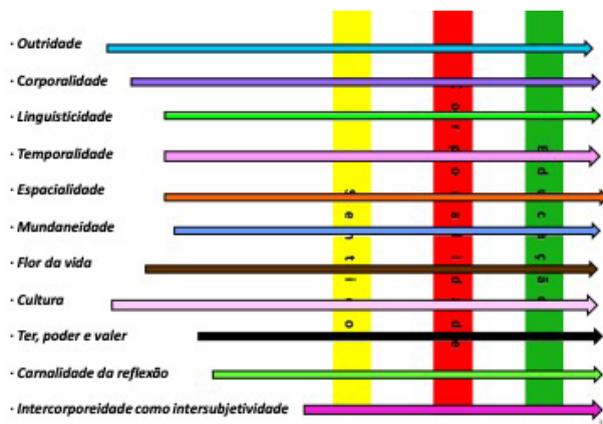
Figura 3 – Organograma que exemplifica as etapas 1 e 2 da pesquisa



Fonte: autor próprio, 2012.

3) Em seguida, com a leitura de Merleau-Ponty e das teses de referência, procurou-se categorias (apresentadas no item 4.2) que pudessem apresentar o pensamento de Merleau-Ponty como algo vivo e em relação com as noções observadas. As concepções dos líderes foram relacionadas às categorias extraídas das teses, sendo costurados no mesmo texto. O critério de compreensão é o próprio contexto conceitual das categorias, numa aproximação por semelhança ou diferença entre a concepção dos líderes e as categorias. As categorias perpassaram os textos anteriores em transversalidade.

Figura 4 – Organograma que exemplifica a etapa 3 da pesquisa



Fonte: autor próprio, 2012.

4) Na releitura do texto foram percebidos temas que surgiram dos discursos ao serem relacionados com as categorias. Assim o texto foi novamente costurado, mas ao agrupar assuntos coincidentes; que no caso seriam os horizontes de compreensão, numa experiência transcendental que se apropria do desvelado. Neste instante, é como se emergisse do próprio texto novas categorias das categorias acrescidas do discurso, uma metacognição, que, no *fluxo das intencionalidades* (líderes/pesquisadores), permite apreender os sentidos oriundos do discurso na relação do vivido com o pensamento e vice-versa.

Figura 5 – Organograma que exemplifica a etapa 4 da pesquisa



Fonte: autor próprio, 2012.

Estes agrupamentos em forma de novas categorias se constituíram em pequenos tecidos que foram deslocados e costurados em uma nova ordem formando a colcha de retalhos (*bricolage*).

Figura 6 – Colcha de retalhos com o resultado final da pesquisa



Fonte: autor próprio, 2012.

Sendo assim, o texto foi escrito e reescrito, costurado com as categorias e remodelado para chegar a um ponto de encontro das intencionalidades. Não havia linhas e cores predefinidas, mas a combinação dos tamanhos e cores dos tecidos a serem costurados para formar a colcha, não perdia de vista a intencionalidade: chegar a uma colcha de retalhos, que cobrisse a questão da ESCCA a partir de um olhar fenomenológico merleau-pontyano e do olhar dos atores de um movimento social.

Estes momentos permitiram a construção de um só texto em que os elementos iam sendo enxertados, num emaranhado vivencial e conceitual, de percepção da realidade como intersubjetiva. Este tecido conceitual oriundo das minhas vivências e da relação com os sujeitos e com as dimensões é vivo, dinâmico em suas idas e vindas, torna a realidade dinâmica e nunca estática; em termos metodológicos, é uma construção de um olhar, única. Outro sujeito pesquisador faria outro arranjo dos dados, outros percursos metodológicos, e, em termos fenomenológicos, ambos são legítimos. Queremos, com este comentá-

rio, reforçar que não se trata de um esquema pronto e que possa ser reproduzido como um modelo metodológico em uma outra pesquisa. Outra pesquisa de viés fenomenológico, que usasse a *bricolage*, seria semelhante, mas não necessariamente seguiria o percurso singular descrito nos quatro itens acima. Este modo de fazer é único a esta combinação pesquisadores – realidade pesquisada – via *bricolage*; único porque foi construído no processo.

Apresentamos o resultado da compreensão sobre o *Programa*, com as últimas divisões surgidas da congruência dos discursos e categorias.

5.2.1 Compreendendo o sentido, a educação, a corporeidade e a sexualidade na intencionalidade presente nos discursos dos líderes do “Programa Meninas dos Olhos de Deus”

Apresentaremos a compreensão do *sentido, educação, corporeidade e sexualidade* da intencionalidade dos discursos dos líderes (desde entrevistas aos materiais) do *Programa* em forma de rede. A partir do processo que foi explicado, construiu-se o texto a seguir, em pelo menos três etapas (descritas acima), incluindo as categorias de compreensão elencadas no item 4.2. Mostramos, abaixo, o resultado final dos fios traçados, que compuseram a colcha de retalhos; ela poderia ser exposta a partir de qualquer dos pontos apresentados em negrito, estes são os pequenos tecidos que são costurados.

Do ponto de vista fenomenológico, perguntar sobre o sentido permite-nos um olhar sobre o fenômeno que desvela suas intencionalidades, e este desvelamento possibilita perceber a visão da liderança do *Programa* de forma espontânea, de modo a adentrar em outros aspectos através de um discurso inicial. A busca da percepção desta *intencionalidade* se dá através da observação e pelo questionamento. Para Merleau-Ponty (1992), o comportamento humano tem um sentido que é desvelado pela compreensão de seu significado. Trata-se do sentido como um significado oriundo das vivências do sujeito e da intersubjetividade inerente ao que pergunta e ao que responde, num sistema de referência que interfere na significação. O sentido é compreendido nas pesquisas fenomenológicas e “compreender um sentido é sempre reconstruí-lo.” (PASSOS, 2003, p. 235). Não dá pra compreender o sentido particular, através de categorias oriundas de

sentidos universais; o micro é visto dentro da totalidade, mas não na generalidade (p. 233).

Uma das questões propostas durante as entrevistas foi sobre o sentido que cada líder dá ao *Programa Meninas dos Olhos de Deus*. As primeiras entrevistas foram feitas com a seguinte pergunta: Qual o sentido do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* para você(s)? Nas primeiras entrevistas individuais e com casais esta foi a única pergunta. As respostas permitem perceber e compreender a vivência deste sujeito e o sentido do grupo de trabalho, o sentido vai desde aspectos específicos das meninas ao contexto mais amplo que envolve a família, a sociedade; e aspectos considerados espirituais.

Percebemos que a bandeira do *Programa* é o amor, e que um dos panos de fundo que o evidencia é a concepção de Casa Lar. Este seria o resultado da colcha, tecida por amor, cobertura de amor, carinho, proteção, aconchego, suprimento, calor. No entanto, não começaremos a tecer a colcha por este retalho, embora já o visualizemos como fio condutor.

Iniciamos com a construção de identidade do líder, que dentro da perspectiva da *outridade*, mostra, dentro dos limites extraídos dos discursos e materiais, como o líder constrói o ser líder⁹⁹: a formação do líder, sua intencionalidade e sua relação de reciprocidade com as crianças e adolescentes, o que os fizeram participantes deste *Programa*, como os olhares se encontraram e a compaixão se fez, tecido de uma rede para acolher e resgatar. A vivência fenomenológica que o permite ser um educador através da sua vivência e *corporeidade*. A construção da identidade do líder inicia-se com a percepção do problema da ESCCA, permeando as intencionalidades do líder, seus afetos; até sua formação enquanto líder nas vivências na missão (MCM).

Antes do primeiro retalho, apresentamos a cama que precisa ser coberta pela colcha, como os líderes percebem o problema da ESCCA.

99 Constatou-se durante a qualificação que esta seria a centralidade da tese: *outridade e corporeidade*; o que foi enfatizado pela Dr^a Maria de Lourdes de Lamônica Freire. A questão da construção do ser líder foi apontada e reforçada pela Dr^a Daniela Barros da Silva Freire Andrade. Em intersubjetividade com os doutores na re-leitura da tese é que definimos, criteriosamente, partir desta relação dos líderes com o ser líder, ou seja, ser um agente contra a injustiça social da ESCCA.

Percepção do problema da ESCCA

O corpo é percebido pelos aliciadores como objeto e o sexo para as meninas como algo ruim. Há uma conotação ética no discurso das meninas abusadas, o abuso é percebido como ética e esteticamente deplorável. Elementos que transparecem nos discursos.

Os líderes percebem que a *cultura de abuso e exploração do corpo* de crianças e adolescentes afeta a realidade social de muitos países e traz sequelas físicas:

[...] no norte de Moçambique, a menina com oito anos de idade, ela é ensinada, a ser possuída por pelo menos oito homens. Ela inicia sua vida sexual aí por volta dos onze ou doze anos, mas ela aprendeu que deve ser possuída por oito homens diferentes, e aí você imagina a promiscuidade, a AIDS, infecções, doenças venéreas. (presidente da MCM, EI).

A expressão *cultura de abuso e exploração do corpo* remonta ao nível da percepção na *corporalidade*; como algo produzido nas relações dos corpos antes mesmo de uma consciência sobre e reproduzido na *intercorporeidade como intersubjetividade no fluxo das intencionalidades*. Ao considerar sobre a impossibilidade de defesa da criança, esta *cultura* foi percebida com uma conotação moral reprovável.¹⁰⁰ As relações estabelecidas podem caminhar para o desvelamento de um tecido que produz a naturalização do fenômeno em diversas culturas. Trata-se de uma ação em prol da justiça social e contra um sistema de referência perverso preconizado pela *cultura* dominante¹⁰¹.

Uma realidade social que afeta ricos e pobres no Nepal: “Não só os pobres são vendidos, o mal atinge pobres e ricos e muitas meninas são vendidas para o mercado do sexo. Meninos também são vendidos ao tráfico do sexo, seus órgãos são removidos ou trabalham como escravos em fábricas ou em circos.” (MENINAS dos Olhos de Deus 10 anos, 2011).

100 Aspecto que pode ser interpretado por alguns como etnocentrismo.

101 Mesmo que no discurso dos líderes não apareça uma ação contra o sistema capitalista. No discurso percebemos a ideia de posicionamento em relação à injustiça social, não há uma intenção de mudança do sistema como um todo, mas de erradicação deste problema em específico.

Há diferenças culturais e estruturais na prostituição no Brasil e no Nepal¹⁰², por exemplo:

No Nepal a exploração, combatida pelo Sívio lá, a prostituição infantil é diferente, não gera dinheiro. As mulheres não recebem nada. No Brasil as meninas são abusadas e depois pegam o caminho da prostituição e ganham dinheiro com isto e não querem sair. (coordenador geral no Brasil, ERC)

As crianças abusadas quando clamam por socorro não são ouvidas ou acreditadas; há a situação no Brasil de invisibilidade, a relação da *corporeidade* com processos de inculturação também é perceptível. A invisibilidade se torna visível no nível da tecitura das relações, levando a uma atitude de convivência e de cumplicidade entre os envolvidos nas situações de abuso.

Por outro lado, há as meninas que se beneficiam da prostituição, as Casas no Brasil, segundo o líder, precisam oferecer algo mais, para superar a sua compreensão de mundo (é observada a compreensão que as meninas têm, como o mundo lhes parece, *mundaneidade*).

No Nepal a menina não tem opções e fica na Casa que é melhor que a rua. Mas no Brasil ela precisa fazer uma opção pela mudança de vida, dignidade, estudo, trabalho, mostramos que isso é mais importante para elas. E a maior parte delas prefere a vida da Casa. [...] a diferença em termos práticos é que quando a gente confronta elas mostrando a possibilidade de voltar a sonhar, elas abrem mão do dinheiro que vem fácil e só destrói. (coordenador geral no Brasil, ERC)

Os maus tratos que as meninas sofrem vão desde o abuso em termos de trabalho infantil, a abuso sexual até a exploração sexual em si; o que compromete o desenvolvimento da criança por afetar sua *corporalidade*, sede do próprio sujeito encarnado.

102 Não vamos alongar estas comparações, pois não são objeto de estudo, relatamos a percepção que os líderes transpareceram sobre o problema, estas comparações são importantes para os mesmos.

Segundo os mentores do *Programa*:

Elas chegam com feridas no corpo e principalmente, na alma, causadas pelo abuso sexual, rejeição e preconceito, sem sonhos nem esperança, mas no dia-a-dia vão sendo ministradas, começam a sorrir, dançar, cantar, sonhar, conhecem ao Senhor Jesus, que foi aquele que direcionou e proveu todas as coisas para que elas fossem resgatadas. (*Meninas dos Olhos de Deus - Conheça o Programa*)

Pelo depoimento, acima, percebe-se que os mentores do *Programa* observam as implicações das situações de abuso e violência em toda dimensão do ser. A proposta seria resgatar as dimensões axiais do ser humano *ter, poder, valer*. Até mesmo pelas atividades de prevenção, onde há uma preocupação com a informação dos pais, e na formação da criança, entendida com um sentido integral.

Há uma relação existencial do corpo, pois é através dele que a pessoa se situa e se relaciona com o mundo, nele temos condições existenciais, afetivas, sociais, históricas e epistemológicas, segundo Merleau-Ponty. O autor diferencia o *corpo próprio* (*corps propre*) da percepção de um objeto, no primeiro o corpo é observado em todos os ângulos, pois o meu corpo “existe comigo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 134). A compreensão de corpo do *Programa* assemelha-se a uma percepção onde o corpo é o sujeito; tal como para Merleau-Ponty, em que esse é sujeito da sensação, da percepção, do pensamento. É o que nos permite imaginar, desejar, sonhar, pensar, conhecer, escolher.

O sentido das nossas escolhas contribui para a subjetividade. Os gostos pessoais, as preferências, as rejeições, os desejos, vão sendo configurados por meio dessa estrutura subjetiva na qual correlacionamos o tempo, o corpo, o mundo, as coisas e os outros. O campo da subjetividade encontra-se recortado pela historicidade, pelos objetos da cultura, pelas relações sociais, tensões, contradições, paradoxos, afetos. Dessa maneira, a leitura de um livro, a apreciação de uma obra de arte, o discurso

de um determinado político, filósofo ou cientista, a paixão por alguém, todas essas experiências mobilizam sentidos que foram construídos nesse campo subjetivo. (NÓBREGA, 2010, p. 2)

E as experiências de maus tratos trazem vivências que mobilizam os sentidos, uma *intercorporeidade como intersubjetividade*, que precisa ser observada pelos cuidadores para produzirem novas relações em outra *linguisticidade, temporalidade e espacialidade* que permitam uma nova expressão do ser.

[...] uma criança que foi abandonada pelo pai e pela mãe, uma criança que de repente tá dentro de uma casa que está sendo abusada ou o pai abandona, sai de manhã passa vinte quatro horas fora e quando volta, volta bêbado... (mãe social, EG).

A relação no meio parental vai influenciar diretamente na *corporalidade* e conseqüentemente na *sexualidade* da criança e do adolescente. A *corporalidade* vai permitir o conhecimento sexual e uma conduta sexual, a partir das relações estabelecidas. A criança e/ou adolescente abusados sexualmente, entendidos a partir da concepção de Merleau-Ponty, terão uma distorção dos sentidos de *posse, dom e recepção*, o que ocasionará condutas distorcidas na percepção de si mesmo e do outro.

O conceito de *corporeidade* e de *sexualidade* interferem neste contexto social no sentido dado à educação. Nas entrevistas não se percebe muitas falas que elucidam a concepção dos líderes sobre. Percebe-se, no entanto, nos materiais uma abertura para abordar o tema: no site encontramos os depoimentos das meninas com situações vivenciadas pelas mesmas; os materiais de divulgação trazem informações reais das situações de abuso; panfletos informativos e de campanha contra o abuso e a exploração sexual, distribuídos no Brasil e em outros países; vídeos onde as meninas relatam a situação do tráfico sexual; os livros lançados em 2012, que tratam diretamente do assunto *Segredos da Inocência* (SOUSA, 2012) e *Abuso e exploração sexual – crianças e adolescentes*. Manual de orientação para educadores (ROSENBERG, 2012).

Isso indica uma possível abertura para a discussão do tema da sexualidade, embora os materiais de formação dos líderes e os fóruns não abordaram o tema diretamente. Quando nos fóruns entrava nesta questão, ela era associada à cura do corpo e da alma. Não é possível afirmar apenas pelos depoimentos que a sexualidade é tratada como um tabu, aparentemente não, visto que as campanhas de prevenção, por exemplo, abordam o tema da exploração sexual diretamente. O fato do tema não ser recorrente pode refletir uma dificuldade inerente ao histórico de repressão sexual presente na aplicação do cristianismo; a qual a missão pretende romper. Por outro lado, é possível perceber que o foco da missão (MCM) está na pessoa como um todo e não no problema que ela passou, mas na possibilidade de ser, via *outridade*.

Neste enxerto de uma mãe social que diz sobre a situação das meninas onde ocorre “a perda do direito até do próprio corpo” (EC), percebe-se que há uma preocupação com a situação social de injustiça de um modo geral. Salienta a ESCCA como uma das mazelas sociais de nossos dias em relação às crianças e aos adolescentes, na dimensão da *corporalidade* e *sexualidade*, quanto à perda de direitos, e mostra a ênfase no resgate das dimensões do ser: *ter*, *poder* e *valer*. A percepção que os líderes têm da problemática do abuso e da exploração sexual levam os mesmos a construírem sua identidade enquanto líderes.

Construção de identidade do líder – Reciprocidade

A interseção e a recíproca de inversão¹⁰³ estão presentes no discurso sobre o sentido, retratando o aspecto da *outridade*, o sentido do *Programa* reflete um cuidado com o todo, algo engajado no mundo e uma relação com o outro em sua constituição e ação. Como no depoimento deste pai social:

103 Este processo, se assemelha ao que é evidenciado pelo conceito de *outridade*, no entanto, a recíproca de inversão, em Filosofia Clínica, refere-se ao que acontece deliberadamente quando a pessoa realiza um movimento existencial de si para o outro (quando o sujeito se dirige ou é dirigido ao mundo do outro; se coloca no lugar do outro). Contudo, não podemos reduzir a questão da alteridade ao bordão “colocar-se no lugar do outro”, segundo Pereira (2012), visto que há uma impossibilidade do outro ser apreendido em sua plenitude “A trivialização da inovação trazida pela recepção da alteridade, pensada na aventura do encontro, é algo que precisa ser sempre denunciada” (p. 74).

Assim, é uma coisa muito importante pra mim (o *Programa Meninas dos Olhos de Deus*), porque minha infância não foi uma infância fácil. Mas quando o Senhor colocou no nosso coração a respeito desse trabalho, eu recebi com muito amor mesmo, porque a gente entende que tem a necessidade no Brasil, no nosso estado, na nossa cidade de um projeto como esse. (EC)

A *intencionalidade* não estaria apenas no que está auxiliando, mas também no outro, o que clama por socorro:

[...] eu mesmo digo que esse *Programa Meninas dos Olhos de Deus* é a resposta ao clamor do aflito né, eu mesmo que [...] eu acredito que esse *Programa das Casas Meninas dos Olhos de Deus* vai dar às meninas a resposta do clamor dos aflitos como Deus é pai dos órfãos, juiz das viúvas. (líder em treinamento, EG)

Outridade é percebida no clamor do outro se torna o clamor do eu, há um *fluxo de intencionalidades* entre as consciências. Segundo uma pastora cuja igreja possui uma Casa, a igreja já tinha alguns trabalhos sociais, mas este veio como resposta ao que já intencionavam fazer e agir na sociedade, através do acolhimento: “Então, é algo que trouxe um significado muito importante pras nossas ações.” (EC).

Segundo depoimento de um casal no site do *Programa*, os líderes atestam que decidiram “largar tudo” para serem cuidadores das crianças, onde hoje elas reconhecem a Casa como um ambiente familiar (www.mcmpovos.com). Um casal nas entrevistas atestou o depoimento: “Como ele estava falando, a gente largou a vida secular, não tem mais vida social, mas nós estamos no centro da vontade de Deus, eu creio!” (EC).

A reciprocidade que estabelecem com o *Programa* e a causa social que defendem os levam a abdicar do que seria o ‘seu’ mundo, para viver com as crianças. Este aspecto reflete na *intencionalidade* um sentido que perpassa a *corporalidade*, *outridade*, *linguisticidade*,

temporalidade, espacialidade e mundaneidade, do modo próprio que significam o mundo, que permitiu até mesmo ressignificar o sentido do mundo, do modo de vida deles em prol do outro. Na percepção de *mundaneidade* não há separação entre o mundo da criança e o mundo do adulto, o mundo do explorado e o mundo do líder:

Bom é isso mesmo, pensamos que o *Programa Meninas dos Olhos de Deus* veio como uma resposta, em poder fazer algo, um norte, como ajudar meninas. Como pastores de igrejas há oito anos, nós víamos isso, a desestrutura da família, a perda de valores, e ainda mais a perda do direito até do próprio corpo, que começou a acontecer com meninas e hoje também com meninos. (pastora coordenadora de uma Casa, EC)

A relação de *otricidade* é percebida dentre os líderes do *Programa* independente do papel que este desempenha. É como se o *Programa* representasse para os líderes que se agregaram a ele posteriormente, uma resposta à intenção que tinham de fazer algo mais pelas meninas, algo mais pelo social; com uma pregação que tivesse também a dimensão prática. Um ponto de interseção entre as *intencionalidades* em busca de uma transformação social pelo amor.

O conceito de líder¹⁰⁴ tem um sentido de educador, não como aquele que substitui ou arrasta emocionalmente e instintivamente, mas aquele que por sua corporeificação gera credibilidade na perspectiva de esperança de gerar um novo sentido humanizante; que na visão dos cristãos, este sentido é de fé, à missão a qual se dedicam:

“Creio que o líder verdadeiro é um catalisador, um elemento de facilitação, um provedor dos recursos de Deus para que as coisas funcionem, um elemento aglutinador dos sonhos e que sirva ao grupo com o objetivo de chegar a um lugar definido.” (SILVA, 2010, p. 29). Este sentido mostra o *fluxo de intencionalidades* percebido na *cultura*; numa *intercorporeidade como intersubjetividade*.

104 No caso, o líder é um educador, visto estar em contato direto com a criança em seu dia a dia, ou mesmo indiretamente no treinamento de outros líderes. Ele dissemina um modo de vida e educa (*mundaneidade*).

Segundo Passos, “Educação é *gentificar* é o que corresponde a Mounier e Freire: educar é lutar contra tudo o que compromete a vocação ontológica de poder ser humano com outros (as), no mundo.” (PASSOS, 2010, p. 189). A pessoa não é, mas “está sendo”.

Ao falar sobre liderança Silvio Silva, líder no Nepal mostra uma concepção de missão transcultural e uma concepção de educação. No livro (SILVA, 2010), relata a ação que sofreu na sua própria alma, em que descreve que aprendeu com o povo sobre o amor à terra; o que reflete uma relação de interseção com a *cultura* local, a *outridade* no *fluxo de intencionalidade*, como se o missionário entrasse no tecido mesmo da *cultura* local. Segundo ele, o trabalho de um missionário estrangeiro é:

[...] ajudarmos sem liderar, ajudarmos sem oprimir ou dominar, sem colonizar, [...] temos que aprender a abençoar sem exigir que as pessoas dancem a música que tocamos, creio que temos que respeitar a visão que Deus deu às pessoas e apenas sermos instrumentos canalizadores de recursos. [...] é possível ensinar algo novo quando estamos ajudando, sem a “colonização”. (SILVA, 2010, p. 39)

Ele esclarece que se trata de uma visão compartilhada com a missão (MCM), visão em que os nacionais liderem (SILVA, 2010, p. 28). Imbuído neste conceito está o conceito de educação, onde o autor mostra que é possível ensinar ajudando (no contexto prático e informal, vivencial) e que ele também aprendeu (educador é o que de repente aprende). O que se percebe no depoimento desta mãe social:

Tudo que a gente vai fazer a gente aprende um pouco. Você vai ensinar uma criança a fazer tarefa, você aprende com ela. Você vai ajudar a arrumar o quarto dela, as coisas dela, ali você está aprendendo com ela. O gesto dela, um carinho que ela faz na gente, e assim foi um tempo muito bom na minha vida. Eu aprendi muito, muito mesmo. E assim, uma coisa que eu acho muito lindo na Casa, é ver os milagres, é o que Deus faz naquelas vidas, a restauração. (EG)

A aprendizagem é vista como algo vivencial, como parte da vida, envolve a relação com o outro e a *corporalidade*, e o resgate do seu *valor* enquanto pessoa. E que, interfere no processo de construção da identidade do próprio líder. Numa “formação continuada” percepções apreendidas nas vivências enquanto missionários que os *gentifica* e que os permite um *fluxo de intencionalidades* e serem facilitadores do processo de conhecimento das meninas.

Nas falas dos líderes aparece diversas vezes a recíproca de inversão. Inclusive na *intencionalidade* em relação à liderança no *Programa*, assume-se a liderança por recíproca (*outridade*), a partir de alguma experiência vivenciada que permitiu pensar nisso, levando os mesmos a assumirem um papel existencial a partir de suas próprias vivências. Em termos pedagógicos destaca-se este ponto, pois permite um processo real de compaixão e de conhecimento baseado em experiências referenciadas no vivido (historicidade) e no que há de ser vivido (*temporalidade, espacialidade*).

Lopes (2006, p. 54) afirma que através do ato de deslocar-se para o mundo do outro, buscando sentir com, vivenciar ou reagir com, solidarizar-se com, pensar com; ou seja, através da recíproca de inversão a pessoa desinstala-se do seu “mundo existencial para ir ao encontro da existência do outro, numa atitude de confiança e de acolhida”. Isso significa “eu te acolho”, “me interesso por você”, “estou aqui diante de ti para te escutar, para te compreender” (*outridade, linguisticidade*).

Este tipo de relacionamento interpessoal, enquanto *intercorporeidade como intersubjetividade*, leva a uma relação de equidade que pode propiciar o aprendizado e a mudança no processo de ensino e aprendizagem. A interseção e a equidade – este tipo de relação interpessoal como um modo de vida – pode favorecer o aprendizado. Se de fato se consegue formar e fazer funcionar uma nova qualidade de interseção nos relacionamentos, espera-se que as pessoas, ao internalizarem estes processos, conseguirão repeti-los a sua maneira em outros espaços, favorecendo um melhor convívio social. “O significado de Compaixão vai se delineando como de deslocamento de si mesmo para entrar no universo do outro visando o cuidado e a solidariedade.” (LOPES, 2006, p. 59). A autora apoia o conceito de compaixão a partir da tradição judaica, onde a misericórdia representa o que sai das entranhas, na parte interna das emoções; salientando que este termo foi traduzido por Jesus na

parábola do samaritano que “assumiu o compromisso da compaixão misericordiosa, a sua reação é dignificadora e restauradora” (p. 66). Segundo Lopes, o maior exemplo de compaixão e de cuidado está na relação de Deus com “o povo de Israel no decorrer de sua história da Salvação e com Jesus Cristo, cuja encarnação é a manifestação maior de um Deus compassivo que desce à realidade do seu povo.” (p. 67). No *Programa*, percebe-se a recíproca de inversão, como uma orientação cristã, como um movimento de compaixão, de si para o outro, um *fluxo de intencionalidades*.

Formação do líder

Um processo que precisa ser evidenciado, em termos de educação, seria a própria formação dos líderes que atuam nas Casas. Na base missionária da MCM, tem-se o Centro de Formação e Capacitação de Obreiros, que os prepara com formação teológica e prática para atuarem como pastores e/ou principalmente como missionários, durante um período de um ano e meio de formação. Num período de seis meses, os futuros pais sociais têm um treinamento, mais prático, que envolve o funcionamento das Casas. É o Programa de Treinamento Missionário (PTM), onde são instruídos sobre o cuidado para com as crianças e os adolescentes e fazem um período de treinamento direto nas Casas em funcionamento em Trindade-GO. A formação envolve o Fórum com os líderes das Casas, onde ele pode ter contato com questões mais práticas. Espera-se que a pessoa possa perceber se realmente é isto que ela almeja, segundo o coordenador geral no Brasil:

Tem um casal de Brasília que dizia que tinha o chamado¹⁰⁵, mas depois no treinamento viu que o chamado era as nações. Prefiro que aconteça assim, para evitar problemas depois. Para isso estamos dando treinamento para os alunos nas casas, a mãe social se retira e a casa fica nos cuidados de um casal ou duas alunas; porque aí a pessoa já vê logo se é isso que ela quer. Nesta obra tem que ter muito amor, amor por parte dos pais, por parte dos pastores. (ERC)

105 Enquanto uma vocação de Deus.

Quando em entrevista foi perguntado ao professor¹⁰⁶ sobre a importância da formação para o trabalho dos líderes das Casas: “Um dos objetivos é a absorção da visão, é um momento de perceber o caráter da pessoa, os pontos fracos e fortes e ela perceber o nosso. Há uma necessidade de relacionamento vai sendo estabelecido.” (EI). O relacionamento permite o enfrentamento de crises, segundo ele, e saber qual é o papel de cada um, até que ponto a base missionária pode ajudar.

Percebe-se uma formação vivencial, que visa à intersubjetividade nas relações (*corporeidade, outridade*). A formação tem um conteúdo mais procedimental e atitudinal do que conceitual. O alvo é ter pessoas preparadas em termos vivenciais para a vida com as crianças (*temporalidade, espacialidade*).

Segundo a secretária executiva da Mobilização Mundial (ONG), que atua na escola:

É exposto o objetivo da visão e o funcionamento geral da MCM. A visão de que somos um corpo e não focalizar só na parte em que vão funcionar, mas perceber o todo do corpo. Trabalha-se princípios espirituais importantes para o ministério, tais como autoridade espiritual e revelação da palavra. (EI)

Segundo esta formadora é importante “instruir, preparar” para que haja um reconhecimento da visão; uma unidade.

O pastor traz a visão, mas vai usar como elo, de aliança para gerar unidade na igreja. Visão aberta. Todas as igrejas vão procurar. A igreja designa uma dupla de pastores para divulgar nas igrejas. Visando estabelecer parceiros. (Coordenador geral no Brasil, ERC).

O apoio e a tentativa de trabalho em rede refletem dificuldades em termos intersubjetivos e até de intencionalidades. Daí a ênfase nos relacionamentos, no caráter e na visão, durante o processo de formação. Segundo os líderes houve dificuldades no processo de implantação

106 Este entrevistado, além de professor é pastor e coordenador do nível 2.

em alguns lugares devido: a pastores que desistiram e casais tiveram que ser remanejados; casos em que se orientava como proceder com a documentação da Casa, mas fizeram de outra forma, tornando o processo moroso; a pessoa chega à Casa e percebe que não é isso que queria (“que não era esse o chamado”, obreira da base EI); casais que não têm apoio de pastores e se veem sozinhos, ou precisam procurar outros pastores. Alguns casos mais extremos em que casais foram convidados a sair do *Programa* devido a problemas de condução da Casa, tais como: não entrega de doações, falta de cuidados e higiene para com as crianças (mãe social, EI).

Tivemos muitas dificuldades e choque de visão entre os pastores e a missão, os pastores e os pais sociais. [...] não é pra preocupar em espalhar¹⁰⁷, mas em aperfeiçoar. O nosso papel seria a consolidação do trabalho. Apresentamos o caminho, mostramos os passos, mas o pastor ou o casal querem fazer do jeito deles, desgastam e depois acabam reconhecendo que estávamos certos. Uns até desistem. A dificuldade está no relacionamento com os pastores. O casal começa a desenvolver um relacionamento e flui com o pastor; é preciso levar o pastor a entender a visão para caminhar junto. E é preciso respeitar o lado pessoal da pessoa e não tirar o casal, mas dar oportunidade. Não flui pela autoridade, digo pastores muito autoritários e tal, querem que funcione do jeito deles. (Coordenador geral no Brasil, ERC)

Há uma visão do modo de trabalhar em termos da forma de acolhimento, mas “cada Casa tem sua realidade, especificidade.” (obreira da base, EI). Segundo a secretária executiva da Mobilização Mundial, o *Programa*, no Brasil, procura encontrar “uma forma de caminhar” e produzir um material próprio elaborado internamente (EI).

A concepção de educação dos líderes pode ser entendida como uma visão, uma vez que o termo é usado por eles e pelos formadores. Segundo eles, há na missão, uma mesma visão, sobre o que seria esta

107 Espalhar em termos de aumentar a quantidade de Casas.

ação para com as crianças e adolescentes, na visão tem-se não só a concepção de educação, mas também a concepção teológica e social; que segundo eles, foi construída epistemologicamente em Deus, pela fé, os líderes receberam de Deus o delineamento do que e como deviam agir; consideram a visão como um chamado, uma direção, uma vocação de Deus. Uma relação de *outridade* com Deus. Delineia na visão um *fluxo de intencionalidades* que permite uma *intercorporeidade como intersubjetividade*, tornando viva a proposta. A visão iniciou-se no Nepal e no Brasil tem sofrido adaptações nas especificidades das regiões, segundo os líderes.

Amor/Família

Então esse projeto compreendendo que vem com o intuito de evangelizar, abrange a educação, abrange um âmbito familiar, mas o que eu vejo um foco maior nesse projeto não é simplesmente o evangelismo em si, mas a compaixão, o amor que os pais oferecem. (pai social, EG).

O amor aparece em várias falas como o sentido maior; além de ser demonstrado através do auxílio, o amor estaria nos relacionamentos, que visam uma estrutura familiar. Cabe lembrar que o mundo parental para Merleau-Ponty (2006) constitui para criança a forma de inserção em todas as relações com o mundo e o ser (*outridade e mundaneidade*), um modo de intersubjetividade, que da relação com o outro permite uma inteligibilidade do mundo.

As experiências corporais da criança, neste meio, deveriam permitir a interação das atitudes de *recepção, posse e dom*, o que completaria o seu ser ao permitir-lhe o *ter, poder e valer* como dimensões fundamentais do ser temporal. O fato de o *Programa* salientar um ambiente familiar e propiciá-lo pode favorecer o desenvolvimento psíquico destas crianças, que por vezes foram cerceadas de um ambiente propício em seu meio familiar. Marina M. Machado (2010) salienta em sua tese que o modo como a criança veio ao mundo e o contexto em que nasce, em nossos dias, varia muito. Quando falamos de ambiente propício não se refere a um modelo de família ideal, mas a uma mínima estrutura

que permita à criança ser inserida ao mundo sem ser roubada em sua infância, autonomia, sexualidade, *corporalidade*.

O depoimento abaixo mostra o sentido do amor, que envolve o carinho e o respeito, o mundo familiar:

[...] compartilhar um pouco do que esse *Programa* representa pra nós, pra nossas vidas, eu e minha esposa [...] aceitamos esse desafio, esse desafio veio da parte de Deus pra nós, entendendo que todos nós que professamos uma fé nós cremos em algo e uma coisa em que nós temos crido é que o amor de Deus nos trouxe uma responsabilidade de manifestar esse amor para outras pessoas, e quando nós conhecemos o *Programa Meninas dos Olhos de Deus* nós vimos uma grande oportunidade de manifestar esse amor para essas meninas devido à grande desorganização que hoje está acontecendo nas famílias, a desestruturação familiar, surgiu uma grande necessidade que esse problema de crianças vítimas de abuso ou exploração, e essas crianças por um tempo perdem suas famílias, perdem a referência familiar e isso precisa ser restaurado, nós vimos uma oportunidade com o amor de Deus, com muita sabedoria, como família eu e ela. (pastor coordenador de uma da Casa, EC)

A expressão “amor de Deus”, no enxerto acima, possui um aspecto de recíproca de inversão e um caráter moral; uma vez amado por Deus, se ama a outras pessoas (uma *intencionalidade* própria da *intercorporeidade como intersubjetividade*); esta expressão transparece no livro *Meninas dos Olhos de Deus*, em um sentido prático, emocional e social:

Cremos que somente o amor de Deus, sendo exercido de forma prática, pode curar as feridas geradas pela rejeição, abusos, comércio, enfim, todo o efeito devastador causado pelo tráfico infantil (SILVA, 2008, p. 138).

Perceptível nesta fala que atesta sobre o cuidado com o outro como algo vital (flor da vida), revelando o sentido, a vitalidade das ações do *Programa*:

[...] Então a importância dele (o *Programa*) pra nossa vida é questão de vida mesmo, de amor, de cuidado ao próximo. Então nós queremos dar o melhor pra essas crianças. (pai social, EC).

Segundo Silva, “O amor é a maior pregação [...]” (2010, p. 163). Onde: “As atitudes falam mais que as palavras [...]” (p. 165). Para o autor, o evangelho precisa ser vivido e não apenas pregado; seria o sentido da missão: “[...] sentido amplo ali não é apenas a pregação por palavras, mas a manifestação do evangelho através da expressão da vida de Deus em nós.” (p. 166).

Conta em sua obra o relato de alguns homens que faziam asfalto e as pessoas da Casa do Nepal ofereceram-lhes água e comida; ao que uma jovem disse: “Tia, entendi agora como o tio pregou, ele pregou demonstrando amor no relacionamento, pelo modo de agir” (SILVA, 2010, p. 167). O que foi percebido no depoimento dos trabalhadores pelo fato de ninguém tê-los ajudado antes: “Soubemos que o tio da casa é cristão [...] por isso que ele faz essas coisas, os cristãos são bons.” (p. 167). No relato há a expressão do amor em níveis de *corporalidade, temporalidade e espacialidade*. O sentido do *Programa* pode ser expresso no amor: “Não é o favoritismo, o paternalismo ou assistencialismo, mas o amor através do relacionamento é que vai mostrar Jesus às pessoas.” (p. 173). Constituindo a expressão deste amor com todos os elementos da flor da vida.

A formação do líder, segundo o coordenador geral do *Programa* no Brasil, começa pelo amor, este deve mover, é a real intencionalidade que leva à ação e transformação: “Nesta obra tem que ter muito amor, amor por parte dos pais (sociais), por parte dos pastores. [...] A consolidação do casal para trabalhar na casa é o amor.” (Coordenador geral no Brasil, ERC).

Segundo os mentores do *Programa*, a educação demanda esforço e tempo; o que é realizado com amor e em todas as atividades diárias. Em Natal, Rio Grande do Norte, a mãe social diz que a primeira menina da Casa ensinou-lhes sobre amor e mansidão:

Encontramos ela aos 14 anos debaixo de uma passarela, não falava direito, viciada em craque, chegando a fumar 8 pedras por dia, sem registro de nascimento, nosso primeiro desafio na Casa! [...] hoje 3 anos depois temos nossa primogênita liberta das drogas, dos vícios, da incredulidade, com todos os documentos, estudando pois foi alfabetizada na Casa antes de começar na escola e irá se Deus quiser para o 5º ano no próximo ano (2010) já toca louvores no violão e quer ir para MCM fazer Intensivo e Escola de Caráter e Missões¹⁰⁸. Será nossa pastora missionária para Glória de Deus. (www.mcmpovos.com)

O processo é percebido dentro do movimento e permite o resgate das dimensões axiais do ser, *ter*, *poder* e *valer*: “[...] você vê ela também crescendo em tudo dentro da sociedade sendo conhecida como uma pessoa realmente que teve essa segunda chance que hoje tem uma família por que nós somos família [...]” (mãe social, EG)

Estas dimensões envolvem o ser como um todo, que seria o sentido e a proposta de educação do *Programa*.

O todo

Percebemos nas Casas a inserção da educação no *Programa*, através de atividades diversas, tais como sessões com fonoaudióloga, psicóloga; oficina de unha, fuxico; aula de hip-hop (www.mcmpovos.com). Aulas de artesanato, aulas de dança, música, teatro e inglês, com voluntários; além de oficinas de cuidado com o corpo, como: maquiagem, tratamento de cabelo e unhas. Todas estas atividades fazem parte da rotina das Casas, cada Casa tem seu potencial regional. Estes elementos atestam uma educação que visa o ser por inteiro (flor da vida, *cultura*), até mesmo o envolvimento das crianças e dos adolescentes com atividades como os cuidados com a casa e com seu corpo e objetos pessoais, é visto pelos líderes como uma forma de aprendizagem e desenvolvimento de responsabilidades. Além disto, elas contam com o atendimento psicológico, pedagógico e de assistência social que é previsto por lei

108 Antigo nome do atual Centro de Formação e Capacitação de Obreiros da MCM.

no Brasil e faz parte da rotina das Casas. Outro aspecto que tem sido incorporado é o aconselhamento:

A educação na consolidação das casas é um investimento constante. Atualmente estamos orientando os pais sociais e os pastores a investirem no aconselhamento dentro da casa. Um perfil diferente atendendo a cada necessidade da criança. Pessoas da igreja viriam e aconselhariam a criança em todas suas necessidades. (Coordenador geral no Brasil, ERC)

A subjetividade é respeitada no *Programa*, onde, por exemplo, percebe-se um tratamento singular às crianças e aos adolescentes segundo suas preferências ou habilidades. A preocupação com o processo de educação não se restringe ao uso do raciocínio, mas um processo que envolve corpo e mente, no uso e desenvolvimento de talentos, que não são só intelectuais/mentais (*corporalidade*): “[...] nós queremos sim que essas meninas tenham uma boa escola, nós queremos sim que uma tem dom pra tocar violão vai ter aula particular de violão, a outra vai ter aula de pintura e que elas desenvolvam os seus dons.” (trecho de palestra de treinamento dos líderes no II Fórum para líderes do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, 2010).

As diversas dimensões do ser seriam trabalhadas no intuito de um desenvolvimento da pessoa humana, para além da situação que as crianças viveram, ao restaurar sua dignidade enquanto ser humano. Isso envolve desde a estrutura da Casa à organização do espaço e alimentação; observou-se nas Casas que foram visitadas um cuidado em termos de limpeza, organização dos espaços e decoração. Cada criança com sua cama, suas bonecas e ursinhos, produtos de higiene, cosméticos. Cortinas, estofados, jardins, enfeites. O cuidado reflete uma *corporalidade, temporalidade e espacialidade* em um sentido de educação que procura refletir em todos os aspectos da dimensão humana e transparece nesta fala do coordenador geral do Brasil:

Conversa com as meninas, pergunta o que gosta de comer, se come isso na casa; depois conversa com casal e vê o que tem sido feito. E aí vamos até o pastor falar das necessidades, do que precisa melhorar,

mas com cuidado para não incriminar o casal. Tem umas manias que combatemos, tipo vai no mercado e diz: “me dá uma ponta de presunto”, não quero a ponta, quero a mortadela. Vê uma costela na promoção e vai comprar, mas você come isso na sua casa? Puro osso. [...] Queremos coisa de primeira. [...] Por exemplo, você não compra o sabonete mais barato? não, porque ele cheira mal. O desodorante não compra tudo igual, ninguém gosta de ficar com cheiro igual. Não tem isso de tudo igual para todo mundo. Você pergunta à menina: “qual o desodorante que você gosta?” cada uma tem uma coisa peculiar, e precisa ser descoberta e respeitada.

Pensar a pessoa como um todo, observar os detalhes, revela a dimensão do *ter*, *poder* e *valer*. Reflete a dignidade, a possibilidade de ser, ser humano.

Dignidade

A dignidade envolve as dimensões do ser como um todo, corpo e mente, necessidades físicas e pessoais; há uma percepção de todas estas necessidades (*flor da vida*): “As meninas precisam se sentir dignas... estudar bem, e para as (meninas) maiores algum trabalho que gere alguma renda e as faça perceber que são úteis na sociedade, que não são inúteis e dignas de pena.” (SILVA, 2010, p. 104).

Há uma preocupação com a singularidade delas como pessoa, que vai desde o modo que gosta de vestir, até o desodorante. Segundo Silva, as meninas chegam feridas, com a autoestima abalada; o objetivo é o resgate da autoestima, onde a dignidade é trabalhada de forma espiritual, emocional e natural (2010, p. 103); como um todo – sendo assim, os existenciais da pessoa procuram ser trabalhados – *a flor da vida*.

Silva (2010) afirma que o governo e outras ONGs no Nepal consideram que se pode ajudar mais pessoas dando apenas comida e um canto para dormir; o autor discorda, pois, neste caso, as meninas deixam de ser mendigas externas para serem mendigas internas (nas ONGs).

[...] mas estes poucos dólares fazem diferença no coração das meninas; elas se sentem dignas quan-

do moram numa casa boa, bonita, espaçosa, com banheiros do tipo que possam ser mantidos limpos. Creio que dignidade pode ter relação com todas essas coisas: um teto, um cobertor, limpeza, comida, sapatos, saúde, escola, trabalho. Ainda que não ter algumas delas não signifique que a pessoa seja indigna. (SILVA, 2010, p. 103)

Estes aspectos estão relacionados à dignidade, num sentido de *temporalidade e espacialidade*, e esta por sua vez, ligada a uma cura emocional, conforme o depoimento desta mãe social:

[...] na verdade o projeto todo é o que resgatar a dignidade que às vezes a gente fala assim resgatando criança...dá a impressão que ela está sendo resgatada naquele momento, mas não é isso é o resgate de tudo aquilo que ela perdeu desde quando ela estava na barriga da mãe né [...]. (EG)

Há um entendimento do aspecto da *corporeidade* abordado por Merleau-Ponty (2006) em que a formação da criança inicia-se com a relação com a mãe, onde a princípio ela se vê uma com ela. Em muitos casos o processo de desenvolvimento foi afetado desde aí, ou nos primeiros anos, onde a criança é privada do contato com a mãe.

A dignidade, neste caso, reflete um trabalho emocional, de desenvolvimento da autoestima, da personalidade, da identidade; como neste outro depoimento de uma mãe social: “[...] então eu vejo assim é muito importante o trabalho das Casas em si além de estar restaurando a dignidade delas como ser humano de dar uma oportunidade delas poderem sonhar, a realizar os sonhos [...]” (EG).

A dignidade não se reflete apenas no interior ou em um sonho distante, mas é formada pelas estruturas materiais preparadas e na educação: “nossa Casa é um tudo é um projeto que liga tudo isso aí, porque eu trazer essas meninas e cuidar dessas meninas não é só evangelizar, é evangelizar, dar estudo, é dar carinho, dar lar, uma moradia, é dar roupa, dar alimentação, então isso tudo faz parte” (pai social, EG).

Outro líder na mesma entrevista salienta que os resultados nas Casas em funcionamento os motivam. E que dar educação seria um

sentido do *Programa*: “levar pra luz, de poder acolher, de dar educação, a gente tem escutado das Casas que estão funcionando, dos testemunhos, dos exemplos”. E em várias outras falas percebe-se que o sentido perpassa a educação. A dignidade e as novas oportunidades são relacionadas ao sentido de proporcionar uma autonomia para esta criança: “como vocês falaram assim é uma segunda chance pra uma pessoa que não pode escolher ela mesma [...]” (EG). A autonomia é preconizada por Merleau-Ponty (2006) como forma de reconhecer a criança como outro, em seu mundo, espaço e tempo; em seu projeto social, sua liberdade.

A dignidade é o que o projeto produz, segundo Silva (2010), o conforto e um brinqueado tem o sentido de resgate da infância roubada, envolvem a dignidade; como por exemplo, levar a criança/adolescente para escolher algo (um presente, um sorvete; envolve a *corporalidade, outridade e linguística*). Ao dar-lhes dignidade, a pessoa oferece ao outro algo, pois ela, ao ser dignificada, pode oferecer dignidade ao outro. Poder oferecer é uma forma de ser digno e de dignificar alguém. O sentido de reciprocidade aparece no depoimento do coordenador no Brasil, quando diz que se ensina a gratidão: “Antes elas não tinham nada, agora tem tudo; trabalhamos a gratidão. Não podemos deixar que tenha demais, pois acabam não valorizando. Tem momentos que tem que controlar os recursos conforme a necessidade, para não gerar desperdício.” (Coordenador geral no Brasil, ERC).

Relacionamos com as dimensões do ser: *ter, poder e valer*, são necessidades humanas para construir uma dignidade, mas podem se tornar abusivas, sem a consciência do seu uso. A dignidade seria devolver estes direitos às crianças e estabelecer uma responsabilidade sobre o que se tem, sobre o poder e sobre o valor que se tem.

O sentido do *Programa* para Silva (2010) seria a dignidade, e esta *intencionalidade* levaria as meninas a agirem da mesma forma, com relação a outras meninas necessitadas. Isto segundo ele deve ser enfatizado e não os problemas que elas sofrem ou as necessidades que o *Programa* tem. Focar a dignidade e não apelar para o emocionalismo ou ao assistencialismo (SILVA, 2010, p. 136). “Nosso foco são as boas sementes, não os problemas.” (p. 135). Esta *intencionalidade* pode ser percebida como uma intersubjetividade, que leva as meninas a resgatarem o seu lugar e a se movimentarem em prol do mesmo em

relação a outras pessoas. Uma intersubjetividade que reflete a relação da *corporeidade*: uma *intercorporeidade como intersubjetividade*.

Silva (2010) cita um exemplo de um rapaz que ameaçou o funcionamento da Casa se não devolvessem a menina que dizia ser dele. Uns diziam na ocasião: “temos que proteger o projeto, vamos devolver-lhe a menina”, ao que o missionário respondeu “o projeto é ela”:

Entendi que os projetos são as pessoas, o projeto é fazer as pessoas felizes e abençoadas. [...] O projeto não são os tijolos, por mais que eles sejam úteis para proteger do frio e da chuva, as pessoas são mais importantes que coisas. As pessoas, em si mesmas, são mais importantes que as obras que elas representam. (SILVA, 2010, p. 129-130)

Um ponto de encontro com os itens *corporalidade* e *linguisticidade*, onde Machado (2007) enfatiza a necessidade de ver a criança e o adolescente como uma pessoa, com sua *cultura* e características próprias, e não numa generalidade. Perceber seu contexto e não tratá-la como se fosse passiva em sua expressão. Dar-lhe o poder de ser, de expressar-se; dignidade. Dignas, inclusive, para sonhar.

Sonhos

Percebe-se no discurso dos líderes a palavra sonho(s), que muitos empregam em relação a si mesmo (como, por exemplo, o sonho de adotar crianças, de tirar crianças da rua) ou em relação às crianças (enfatizam que muitas não tinham mais sonhos, perspectivas).

Ela falou sobre sonhos, realmente as crianças chegam na Casa sem nem uma perspectiva de sonhar, sonhos frustrados, muitas feridas muitos traumas, perdas né, vergonha e dor, e o mais importante é que Deus é uma restauração muito rápida né, Deus começa a trazer a cura e ai, de repente, você já vê que quem não sonhava nem consigo próprio, você vê já ela sonhando também é [...] com os irmãos com o pai [fala não identificada] meninas que não

sonhavam com o casamento, com o namoro né, a gente tocava no assunto casamento pra ela é como se chamasse pra briga e meninas que já estão sonhando com o casamento com a família, isso é interessante. (pastora, EG)

Nos discursos aparece a relação da educação, ou do ensino com as questões da autoestima, dignidade e sonho: “A missão mais difícil que temos é ensiná-las a sonhar novamente.” (SILVA, 2010, p. 127). Este conceito de educação além de sair dos aspectos formais, inclui todas as dimensões do ser humano (a flor da vida; *o ter, poder e valer*), como um processo de partilha, de amar e ser amado, que permita uma mudança que segundo os mentores começaria em seu interior e resplandeceria em sua vida:

Ao acolher essas meninas em nossa casa, sempre tivemos como maior desafio ministrar esperança aos seus corações. Algumas se sentiam “o lixo do lixo”, como algumas se expressavam. Após algum tempo, as percebemos sonhando: “*Quero ser médica...*”. Notamos, assim, progresso na autoestima. (SILVA, 2008, p. 201)

Ao se sentir o “lixo do lixo”, uma criança tem sua percepção de si, do outro e do mundo afetada (flor da vida); sua relação com o próprio corpo está comprometida (*corporalidade*), necessitando de uma relação intersubjetiva no mesmo nível que permita a formação de uma nova percepção (*intercorporeidade como intersubjetividade*).

O relato abaixo mostra como os pais biológicos das crianças, os pais sociais, pais adotivos sonham junto com elas (*fluxo de intencionalidades*):

Já tivemos pais que apoiaram dizendo “papai não tem condições de oferecer o que este povo pode dar, não saia daqui minha filha” e hoje esta menina estuda enfermagem, gostava muito de estudar. E quando fez 18 anos perguntamos ao casal que a mantinha financeiramente se poderiam ajudá-la a estudar e hoje

ela vive com este casal. E hoje ela ajudou o pai a ir para uma casa de recuperação, para ir contra o vício.

O meu sonho é ficar bem velhinho e ver uma senhora já madura chegar no púlpito de uma igreja e dar o testemunho: Meu nome é Aurora, eu fui uma das Meninas dos Olhos de Deus, vivi bem, casei, tive filhos, netos, trago em mim uma bandeira que me deu força Meninas dos Olhos de Deus, o amor de Deus em ação. Força para casar, me deixar ser amada. É isso que elas precisam. Este é o meu sonho. (Coordenador geral no Brasil, ERC)

O sonho do coordenador do *Programa* aponta o transcendente, a dedicação pelo outro e a alegria da sementeira do jardim favorecendo a flor da vida. Extrapolamos o depoimento com as expressões dedicação e alegria, pois no momento da entrevista o coordenador deixou escapar uma lágrima ao falar do seu sonho¹⁰⁹.

Evangelho

Pra mim, assim, hoje o sentido maior, assim, a motivação maior é de levar essas crianças até os pés de Jesus (EG).

Em uma entrevista, na fala de uma mãe social, percebe-se a expressão “crescer espiritualmente” como uma motivação principal, que segundo ela permitiria outros aspectos do crescimento da pessoa. E não só a criança seria atendida, mas incluindo a sua família. Seria egoísmo pensar só na criança, segundo esta líder; o que reflete uma reação ulterior, numa *intencionalidade* que não se circunscreve a um ser, mas na realidade em que vive:

[...] de abranger não só a menina pois seria muito egoísmo você pensar eu vou salvar a menina acho que seria um projeto muito egoísta, então esse projeto *Meninas dos Olhos de Deus* não é um projeto simples de tirar a criança da rua, vou dar proteção

109 Lágrima com a qual entrei em recíproca e deixei escapar uma também.

vou dar abrigo, educação, amor, um pai e uma mãe, não ela já tem um pai e uma mãe né e isso muitas vezes a gente perde um pouco o foco né. (obreira voluntária, EG)

O evangelismo, como observado desde o primeiro discurso, está presente. No entanto, a evangelização tem o sentido de procurar atender as necessidades destas crianças como um todo (*corporalidade e outridade*). Como acontece nas atividades de prevenção, abrangem a pessoa e suas necessidades, não apenas um amor com palavras, mas com informação e ação, inclusive aos pais para que não vendam suas filhas no Nepal, e treinamento para os professores de como lidar com as situações de abuso entre as crianças e adolescentes, no Brasil.

Percebe-se a flor da vida no discurso dos líderes, o que se pretende gerar é a própria vida, presente na relação com o *outro* em um *espaço-tempo* próprio, respeitar a *expressão* da criança e levá-la a perceber o contexto em que está, formar o seu próprio *estar no mundo*, são alvos do *Programa*, que permitem a valorização da *cultura* em que está inserida e dar-lhe condições de *ter, poder e valer*. No discurso dos líderes percebe-se que o evangelho e as questões espirituais são vistas de uma forma mais ampla do que a “mera pregação”, num sentido de *corporalidade e mundaneidade*, ou seja, a percepção que a criança é encarnada em um mundo que se faz seu, onde ela cria uma unidade de sentido, tornando-o um mundo singular, com seu próprio “esquema das coisas”:

Temos que parar de olhar as experiências “espirituais” apenas como “espirituais”. Toda obra espiritual verdadeira, vinda de Deus, deságua num benefício bem prático às pessoas ao nosso redor. O verdadeiro Evangelho é algo muito prático e que se exterioriza beneficiando as pessoas. [...] Cada mover, cada estágio de sementeira e colheita, tem sua importância no contexto histórico, cultural e espiritual. (SILVA, 2010, p. 84-85)

O significado do evangelho, como sentido do *Programa*, reflete o conceito de *mundaneidade*, mostra um estar-no-mundo, a criança

é um ser-em-situação, um ser no mundo, elementos que precisam de cuidado para que ela se desenvolva plenamente. Além desta fala mostrar uma *intencionalidade* como um rio, uma sementeira, que nos faz lembrar a noção de *intercorporeidade como intersubjetividade* num *fluxo de intencionalidade*.

A visão é descrita no livro *Meninas dos Olhos de Deus*, um sentido similar em termos de um evangelho pregado integralmente através de atitudes: “que todas as meninas abrigadas tenham boa comida, boa escola, bom abrigo, amor, cuidado, proteção, uma profissão digna e, sobretudo, dignidade na vida.” (SILVA, 2008, p. 85).

Influenciar as pessoas com uma *práxis transformadora* da realidade social seria o sentido da ação destes missionários. O contexto histórico e cultural é por eles observado e não apenas as necessidades tidas como espirituais; visto que o ser é percebido como um todo (flor da vida), onde se procura observar e atender todos os aspectos do ser.

A espiritualidade no caso evoca a educação – vai desde a ação do evangelho na vida da pessoa, às atividades específicas do *Programa*. Poderíamos tecer os fios por alguns dos elementos abaixo, iniciando por um ou por outro, pois envolvem diretamente a educação; seja a prevenção, a concepção de aprendizagem, a educação institucional, a autonomia, a educação no cotidiano das Casas, a educação cristocêntrica e a educação como novo estilo de vida.

Prevenção

Um braço da educação no *Programa* são os programas de prevenção à ESCCA, realizados no exterior e no Brasil. Desenvolve-se no Nepal, através de palestras e doações, segundo Silva “A ignorância, portanto, é uma das principais armas dos traficantes¹¹⁰, se não a principal delas.” (SILVA, 2008, p. 42). A prevenção seria, segundo os líderes, um instrumento de conscientização e emancipação, pois muitos pais vendem seus filhos devido à falta de reais informações sobre o que acontece com as meninas, a família é iludida com promessas de uma vida melhor. “Esse programa de prevenção, visa que o pai não venda

110 Refere-se ao tráfico de pessoas, meninas que são levadas do Nepal para a Índia para se tornarem escravas prostitutas, mas são enganadas com propostas de casamento, emprego, dentre outras.

a menina, nós vamos lá, damos escola pra menina, uniforme, calçado, material escolar, damos um novo testamento” (presidente da MCM, ED). Esta ação educativa mostra a valorização da educação não só nas Casas, mas até mesmo no ambiente em que as pessoas se encontram; a educação vista como instrumento de emancipação/transformação (resgatando o *ter, poder e valer*).

Acreditamos que a conscientização é o melhor caminho para se evitar o tráfico de crianças para a prostituição [...] Acreditamos que a educação de uma criança é a melhor prevenção contra o tráfico, além de sua permanência no habitat familiar e em sua própria vila ou comunidade [...] Acreditamos na educação como forma de mudar o destino dessas crianças. Com a educação, surge a dignidade e, com isso, os riscos do tráfico diminuem. (SILVA, 2008, p. 137, 90 e 139)

A prevenção favorece que a criança permaneça no seu ambiente *cultural*, no seu meio parental o que parece fundamental para seu desenvolvimento. Visto que ela não fica acolhida nas Casas, mas oferece-se condições para que ela se desenvolva junto à família. As atividades de prevenção encontram-se já consolidadas no Nepal. No Brasil, iniciaram-se em 2010, mas encontraram um crescimento e abrangência em 2012. Nestes anos, os líderes participaram de eventos e buscaram informações sobre a realidade da violência sexual no Brasil, inclusive estudos sobre o assunto e termos utilizados; para produção de materiais condizentes com a realidade brasileira. Nas entrevistas não se falou sobre prevenção. No entanto, em conversas informais com os líderes da base missionária, em 2012, foi possível perceber que é um setor em crescimento, cujo trabalho foi organizado através de seminários (em igrejas e escolas) e treinamento de agentes para atuarem na escola em vista ao esclarecimento das situações de abuso e exploração sexual comuns no Brasil. Incluindo um manual para os professores (ROSENBERG, 2012) que lhes permite aprender a identificar situações e encaminhá-las. Uma percepção da necessidade de pesquisar o assunto e de combatê-lo nos meios sociais e intencionais (*outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade*).

Educação cristocêntrica

Não é uma religião, é ter uma experiência com Deus, com a palavra de Deus, e ser transformado por Ele [...] Falamos que somos evangélicos, mas que não pregamos uma religião, mas o amor de Deus em ação para transformação de vidas. (coordenador geral no Brasil, ERC).

O alvo é uma educação cristocêntrica, não com o objetivo propagar uma religião, mas um relacionamento com Jesus, através da palavra de Deus; os textos da Bíblia (2000) são considerados como a palavra de Deus e tem o sentido desejado, de uma dimensão plenificadora do humano, pela criação na qual o “desejo” de Deus era a perfeição e felicidade plena das criaturas. O aspecto cristocêntrico objetiva que seja formado “um caráter que expressa Cristo” (MCM, 2010b, p. 2 e 13). Onde é colocado o questionamento sobre o fato do “sistema do mundo”¹¹¹ poder educar para o consumismo e o *Programa* não poder educar segundo valores cristãos. No material MCM (2010a), há uma perspectiva cristocêntrica, enfatiza o ensino de princípios e não apenas correção de atitudes, para que as pessoas possam fazer suas escolhas morais. O material dá um exemplo de uma pessoa que é ensinada a falar: “por favor” e “obrigado”, mas não sabe os princípios sobre o relacionamento com os outros (no caso há uma *linguisticidade* dissociada da vivência, da *corporalidade* e *outridade*) e acaba somente repetindo isso.

O ensino de princípios é realizado através do ensino dos princípios contidos na palavra de Deus através de conversas, estudos, mas principalmente pelo comportamento dos pais (*intercorporeidade como intersubjetividade*), com a repetição dos princípios na prática do dia a dia. “O nosso alvo como educadores é colocar, implantar a Palavra de Deus dentro das crianças para que elas possam crescer com esta semente dentro delas. E é esta semente plantada dentro delas que vai

111 O conceito de mundo para o *Programa* tem diferença em relação a *mundaneidade* de Merleau-Ponty. O “sistema do mundo” tem uma conotação moral de oposição aos valores cristãos. No caso, discute-se no material, uma questão cultural em relação ao consumismo e os seus padrões. A educação proposta no *Programa* tem uma característica cultural – em preconizar a cultura cristã respeitando a cultura local.

dar fruto.” (MCM, 2010a, p. 19). Mostra uma educação que se utiliza principalmente do relacionamento com o *outro* e a *linguisticidade* para inserção neste ambiente *cultural*, bem como uma *intercorporeidade como intersubjetividade*, pois a criança aprende vivenciando os princípios na vida dos próprios líderes.

O conselho tutelar, juízes, tem visto o trabalho e sabem da força que nós temos em Deus para trabalhar o caráter das meninas, o que faz elas mudarem é o novo nascimento, então as meninas mudam. Não é uma religião, é ter uma experiência com Deus, com a palavra de Deus, e ser transformado por Ele. Na casa de passagem é diferente, e em outras instituições. Mas há instituições que também presam o novo nascimento e as meninas mudam. Tem outras casas evangélicas, mas elas se concentram em algumas regiões. (coordenador geral no Brasil, ERC)

O coordenador enfatiza a abrangência do *Programa* tanto em termos de uma educação do caráter, a partir de valores cristãos, bem como a expansão das atividades nas várias regiões do Brasil. O aspecto cristocêntrico seria a singularidade¹¹², segundo os líderes, das Casas e da concepção de educação. Este aspecto transparece na percepção que eles têm da escola, no sentido secular e a escola do *Programa*.

Educação institucionalizada

Nos discursos há ênfase de que a criança seja inserida em uma escola e que a Casa ofereça condições para que ela permaneça, dando-lhe suporte; bem como que a Casa disponha de outras formações, em atividades que envolvam alguma habilidade, arte ou técnica. Percebe-se que há uma preocupação em investir para que elas alcancem o ensino superior, para que realizem seus sonhos.

112 Neste caso é perceptível no discurso a defesa do que fazem e que consideram como melhor que outras instituições. É papel dos mentores defender a visão. Uma forma de manter o *fluxo de intencionalidade*; não cabe à esta tese se ater a comparações, mas ao pensamento educacional presente no *Programa*.

Durante a entrevista em grupo, ao ser perguntado sobre a relação da educação com a transformação da pessoa, um líder afirmou que a educação não estaria relacionada a isso, referindo-se à educação no meio escolar. Inicialmente foi dito que a escola não permite a transformação, visto que a transformação viria do interior e do espiritual. Posteriormente alguns esclareceram que apesar do foco ser o espiritual, a educação (não só a institucional; mas mesmo o ensino de bons hábitos, caráter, no cotidiano das Casas) contribui para a transformação, principalmente, no sentido social:

não só espiritual como a gente colocou aqui o que é o principal ao nosso ponto de vista né de ver, social e econômico e tudo mais elas também vão ter essa formação na educação, e vão constituir lares sadios, pra que isso não continue né, a educação é muito importante nesse caso. (EG)

Durante esta entrevista em grupo o conceito de educação ampliou-se, no início, entendida como ensino escolar, depois, como ensino de hábitos (ser educado no agir), até o pensamento da educação como formação do caráter, transformação e, a própria evangelização, como educação, até que os entrevistados se reconheceram como educadores em seu cotidiano com a criança.

Neste relato, percebe-se como é realizado o acompanhamento das crianças, em suas atividades escolares, e como há reciprocidade com a criança na educação escolar:

Eu creio assim que é de suma importância né... relacionamento com educação de ter a educação como base, princípios de uma família como deve se comportar se portar diante das situações... a Casa... funcionou por pouco tempo, mas nós tivemos a oportunidade de acompanhar seis crianças, meninas, cada uma com uma faixa etária de idade e num nível escolar diferente então a gente nota o seguinte: quanto maior a desestrutura familiar na qual elas se encontravam mais baixo é o índice de escolaridade delas, e elas veem com, uma deficiên-

cia muito grande, tanto como leitura e aprendizado de escrever; tinha uma que disse assim tia eu to na quinta série, ok, vamos procurar seu registro histórico e te matricular, na primeira semana a tia teve que ir duas vezes na escola pra ela poder entrar na sala de aula, por que a professora não queria aceitá-la, porque ela era muito rebelde e a gente descobriu que ela tinha dificuldade de ler não conseguia ler, nas tarefas ela não conseguia acompanhar os outros colegas, [...] (mãe social, EG).

Percebe-se o acompanhamento da criança, a relação da aprendizagem com a desestrutura familiar, percebe-se o elemento que Merleau-Ponty aborda do *meio humano parental como mediador* no processo de desenvolvimento da criança e inserção dela no mundo, a desestrutura familiar interfere no seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Com a perspectiva de uma casa lar propõe-se o acompanhamento da criança, para tentar resgatar-lhe o processo perdido, e é o que a mãe social procurou fazer neste caso, o que retrata elementos da *linguisticidade*:

[...] e ai você, a dificuldade, a limitação que elas tem [...] você procurar ajuda de querer começar tudo de novo com elas, olha você vai começar de novo o B A B Á, 1, 2, 3, então, você conseguir acompanhar seus colegas né; e na sala ela causava um certo transtorno porque era uma forma dela se proteger, eu não vou deixar que as outras pessoas venham me humilhar, me humilharam demais, então ninguém vai me acusar que eu sou burra ou que eu não sei, eu não to conseguindo acompanhar meus colegas, então conversando, tentando ajudar, ela já tava assim, você via a diferença, ela chegava dizia: olha tia aqui meu caderno consegui copiar tudo do quadro não fiquei até o final porque terminei de copiar antes da hora; dava parabéns incentivava, então eu vejo assim é muito importante o trabalho das Casas em si, além de estar restaurando a dignidade delas

como ser humano de dar uma oportunidade delas poderem sonhar, a realizar os sonhos. (continuação do depoimento anterior, mãe social EG)

Pelo depoimento observa-se o cuidado, a atenção e a recíproca da mãe social com a menina, procurando incentivar e favorecer a aprendizagem (*corporalidade, outridade*). Oferecendo oportunidades para sonhar (dimensões axiais do ser *ter, poder e valer*). Este sonho possível levou a criação da escola do *Programa* no Nepal.

Escola Apple of God´s Eyes Academy

No Nepal, há uma escola do próprio *Programa Meninas dos Olhos de Deus* (Apple of God´s Eyes Academy). “Estudar no Nepal tem relação direta com a dignidade, daí a ênfase para que frequentem escola. Elas geralmente sonhavam com isso, mas no passado, não fora possível para a maioria delas” (SILVA, 2008, p. 100). Mostra a relação entre *cultura* e educação neste contexto. A Escola se pauta na educação com princípios, observam como uma oportunidade de transformar a sociedade:

Começamos a escola do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* em 2009, começamos a escola por nós querermos dar a oportunidade para os meninos e meninas do Nepal de receberem uma educação de princípios, uma oportunidade de transformar a sociedade tão carente de transformação que é a sociedade nepalesa. A educação que nós propomos aos nossos alunos é uma educação aonde eles têm liberdade de expressão onde eles são estimulados a serem críticos. (coordenadora da escola – MENINAS dos Olhos de Deus 10 anos, 2011)

Buscam a liberdade de expressão, estimulam os alunos a serem críticos, criativos, participativos, responsáveis e conscientes do papel deles no meio em que eles vivem – pois assim podem influenciar o meio (*ter, poder e valer*). Tem um projeto para chegar ao nível universitário e formar líderes que venham transformar a geração do Nepal. No vídeo percebemos que a escola tem uma estrutura de uma escola particular brasileira. Eles fazem um momento cívico. Tem computadores, usam

brincadeiras, músicas populares, jogam bola. Uma aluna diz que na escola ela se sente segura, pois todos a amam (MENINAS dos Olhos de Deus 10 anos, 2011). Em 2012, a Escola foi ampliada abrindo novas turmas e algumas das meninas antes acolhidas nas Casas agora já são professoras na Escola (Revista MCMPOVOS, jun. 2012).

Tanto a escola no Nepal e as Casas no Brasil adotaram materiais de Augusto Cury (2006), da Escola da Inteligência. O material trabalha desde habilidades cognitivas e sociais, bem como questões éticas e de desenvolvimento da personalidade e autoestima.

Sobre o uso do material no Brasil, no entanto:

[...] algumas Casas estão usando, outras não. A linguagem do material é muito técnica e alguns de nossos casais não a dominam. O requisito dos casais é o amor às meninas, não queremos os intelectuais que exigem o que não podem dar. São na maioria pessoas simples, sem formação específica. Estamos fazendo contato com a Escola da Inteligência para que eles liberem para nós fazermos uma adequação do material. (coordenador geral no Brasil, ERC)

Na fala do líder aparece o requisito esperado dos casais: o amor às crianças/adolescentes, isto manifesta uma integridade em relação ao sentido do *Programa*, e a preparação do líder, uma expressão mais atitudinal do que teórica. Retrata um processo de ensino e aprendizagem mais vivencial, a educação começa pelo corpo (*corporalidade*), este apreende o todo, assim pelo amor os pais estão preparados para a formação global da criança, como pessoa, e ao receberem o amor, as crianças vivenciam algo novo que permite adentrarem em dimensões do ser antes a elas negadas (*outridade; ter, poder e valer*).

Autonomia

Na fenomenologia o educador, o pesquisador e o oprimido não são repetidores de opinião, mas sujeitos e coautores que com a palavra buscam transformar o mundo (PASSOS, 2010, p. 187). Considera a *linguisticidade* como característica da criança em desenvolvimento através das relações intersubjetivas, respeitando a oralidade da criança mesma.

No material MCM (2010b) encontramos a compreensão de que cada criança é única e que tem liberdade para expressar-se, e a história de vida de cada criança é observada, e anotada em fichas, visando melhor compreendê-las (*espacialidade e temporalidade*). Percebe-se a valorização do aspecto da *linguisticidade*¹¹³.

Não pode pensar que vai por as meninas em uma forma e dizer que não vão errar mais. Depois que entram nas Casas não geram tanto transtorno, se ela é amada, ouvida e respeitada, elas correspondem, se ela percebe que não está num depósito de crianças. É preciso ouvir, não interromper a criança dizendo que já sabe o que ela quer dizer. Ela tem necessidade de falar e ser ouvida. Quando a criança fala o que pensa, gera cura¹¹⁴. Às vezes tentamos adivinhar, elas se sentem impotentes, ela tem que falar e expressar mesmo se estiver errada. Ouvir é muito importante. E depois falar as coisas do coração. Ela tem sonho e não acha quem a ouve. Ela tem medo de falar sonhos. O que ela precisa é alguém que compartilhe com ela os seus sonhos. Eu vejo que ouvir é muito importante. (coordenador geral no Brasil, ERC)

Neste depoimento percebe-se o cuidado com a oralidade da criança, com seu tempo e modo de falar, é entendido este processo semelhante ao pensamento de Merleau-Ponty, no qual a *linguisticidade* é percebida como um desenvolvimento próprio da criança na relação com o outro, que lhe favorece a formação psíquica, cognitiva. A *compartilha* dos sonhos reflete a relação com o outro (*outridade*), a percepção que o outro tem de nós é um dos pontos desta relação. Neste depoimento destaca-se que está implícito uma noção de acolhimento diferente da visão de abrigo, quando ele ressalta o fato da criança perceber que não está em um depósito de crianças, em um lugar de passagem em que não terá um vínculo com as pessoas (*temporalidade, espacialidade*). O que reflete uma *mundaneidade* na proposta de construir uma realidade junto com a criança no ambiente de acolhida e amor.

113 Mais neste depoimento do que na coleta da história da criança, visto que a ficha da história tem um padrão e é registrado não segundo a oralidade da criança.

114 Mostra a compreensão da criança sociológica, uma cidadã (SARMENTO, 2008).

O coordenador geral do *Programa* no Brasil continua na entrevista dando exemplo de uma menina da Casa de Trindade, que trabalha na sede da MCM: ele percebeu que ela tinha necessidade de falar e que ela notou que as pessoas não sabiam que ela era organizada e que a julgavam pela aparência, percebeu pelo outro como seu corpo era visto. Ele citou, como exemplo, sobre o cuidado da escuta ao outro (*outridade*) como uma forma de educar.

A necessidade de deixar as meninas tomarem as decisões mostra um sentido de uma educação para liberdade e autonomia, que permita a restauração da dignidade. Segundo Silva, haveria um compromisso de construção de autonomia:

Tenho treinado nossa equipe no Nepal a não liderar, resistir à tentação de liderança, deixar as meninas tomarem as decisões, claro que às vezes precisamos guiá-las, porém, tomando cuidado para não manipular suas opiniões e decisões, mas deixando que façam suas escolhas. Elas começam com pequenas escolhas e chegam às grandes, assim, elas crescem nas responsabilidades e não se escusam ou transferem responsabilidades na hora que algo sai errado. (SILVA, 2010, p. 26)

Dar responsabilidades e permitir que as pessoas aprendam ao tomarem decisões e aprendendo até mesmo com seus erros. “As pessoas sequestravam as outras quando as deixavam dependentes de si” (SILVA, 2010, p. 28). A necessidade de deixar a flor da vida viver.

A instituição tem uma perspectiva confessional, mas defende que há uma autonomia no processo:

As meninas não ficam nas Casas se não querem ficar. A menina chega com o conselho tutelar, a gente mostra a Casa, fala como funciona. Falamos que somos evangélicos, mas que não pregamos uma religião, mas o amor de Deus em ação para transformação de vidas. Se não quiser se submeter dizemos que pode voltar com o conselho. Só tivemos o caso de uma menina, que já estava muito envolvi-

da com drogas e tráfico que voltou. (coordenador geral no Brasil, ERC)

O fluxo das intencionalidades que permite decidir e relacionar-se em seu *corpo próprio* na *outridade* e *mundaneidade* de sua historicidade.

Valores cristãos

Os valores cristãos aparecem nos depoimentos, percebemos aspectos básicos dos valores cristãos que permeiam o nosso universo cultural, principalmente no nível do discurso. Diante o quadro atual de exploração e violência, os valores cristãos são defendidos como perspectiva de renovação necessária, Jesus mostra uma perspectiva de equidade em seu discurso, numa relação de autoridade por função e não autoritarismo, onde a sujeição (ao outro ou a regras) trata de um reconhecimento do outro, no amor que dá sua própria vida: a compaixão, a reciprocidade, a transparência, a abertura para interseção, a espontaneidade da criança... (*linguisticidade, outridade, corporalidade*).

As questões éticas e morais aparecem na expressão do sentido do *Programa*, a formação de um cidadão e a formação do seu caráter, segundo este pai social:

[...] então dentro desse projeto não sendo um orfanato, sendo um lar então assim a criança se liga a tudo aquilo ali então ela vai ser um cidadão de bem de acordo com o tempo com o processo como foi dito então a criança vai tomando aquela forma daquele que está lhe ensinando a mãe e o pai. (EG)

Em material usado no treinamento dos líderes há recomendações referentes à disciplina e correção, baseadas na correção do caráter (rebeldia e mentira) e não de pequenos erros próprios à idade da criança/adolescente: “No decorrer da vida, todos nós, para sermos bem sucedidos, vamos precisar obedecer às leis do nosso país, às autoridades [...] a desobediência não deve ser aceita sob forma alguma!” (MCM, 2010a, p. 10). O objetivo da correção seria estabelecer limites. Que a criança desenvolva domínio próprio e saber que o mundo não gira em torno dela. Há claramente uma discordância de concepções filosóficas

e pedagógicas em que se deixa “a criança entregue a si mesma, em plena liberdade.” (p. 13, referindo-se no contexto ao humanismo). Percebe-se que, ao mesmo tempo, que se preconiza uma educação crítica e a singularidade da criança, se exige a disciplina e direção; visto que a educação, segundo o *Programa*, não poderia girar somente em torno da criança, mas lhe impor limites. Há uma menção de elementos de uma nova educação, ao mesmo tempo, que há elementos tidos como tradicionais. O excerto abaixo, proferido durante o Fórum dos Líderes das Casas em 2010, ilustra este aspecto, de crítica a algumas concepções apesar de preconizar o novo:

[...] uma linha de ensino que entrou nas escolas brasileiras alguns anos, se chama construtivismo, [...] e houve uma confusão muito grande no ensino por causa dessa linha por muitas deturpações que acabaram acontecendo, essa linha de ensino acaba gerando na criança aquela questão de simplesmente o ensino é feito pelo encorajamento, pelo elogio, pela construção de uma autoestima positiva, então tudo que a criança faz: nossa! Os americanos, norte americanos tem muito isso: uau! [...] mas nós temos que ensinar as crianças a realidade da vida que às vezes ele vai ser reprovado, ele tem que entender isso. (trecho de palestra de treinamento dos líderes no II Fórum para líderes do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, 2010)

A leitura que a formadora faz das distorções em relação ao construtivismo. O construtivismo apresenta um aspecto vivencial, onde o conhecimento é construído levando-se em consideração as experiências da criança, sua racionalidade; mas não sem apresentar-lhe o mundo, por exemplo, informações coerentes sobre a ciência. A distorção levou a uma relação com a criança sem lhe apresentar limites. A proposta do *Programa* pode ser entendida como um equilíbrio, como uma preparação para a vida, esta possui uma realidade muito mais cerceadora que liberal.

Dentro do aspecto da *mundaneidade*, na perspectiva de Merleau-Ponty, a criança forma o seu modo de vida, na medida em que

apreende o mundo, que lhe é transmitido dentro de um ambiente *cultural* específico, na relação com o outro (*outridade*). Mas ela deve ser introduzida aos poucos no mundo, pelo fato da criança ter uma condição de dependência em relação ao adulto, este não pode ser ausente, nem invasivo (MACHADO, 2010, p. 70). O adulto introduz o mundo, representa a tradição; as crianças são e significam a novidade no mundo; nesta perspectiva o equilíbrio precisa ser zelado. Na relação parental e com a *cultura* que a criança se desenvolve, não em fases pré-estabelecidas¹¹⁵, mas pelo exercício da vida que é a criação de si para si (p. 71).

A visão de transformação do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* é permeada por uma concepção de caráter cristão, que envolve ética, disciplina, que segundo os líderes do movimento permitiria um novo estilo de vida:

[...] rotinas estabelecidas são uma das coisas mais importantes pra formação do caráter de uma criança, pra criança crescer com um bom caráter, disciplina, responsabilidade ela precisa ter rotina, rotina de alimentação, rotina de horários, rotina nas atividades [...]. (palestra de treinamento dos líderes no II Fórum para líderes do *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, 2010)

A rotina foi observada nas Casas visitadas, em algumas com um quadro de horários na parede. Na rotina vem o horário para cada atividade e o envolvimento das meninas, com divisão das tarefas de casa. A rotina, para os líderes, envolve o cuidado e não apenas regras fixas; mas uma noção que leva a um desenvolvimento de hábitos, e tem um aspecto educacional, segundo eles, pois permite um estímulo a ir à escola, ter um tempo para cada coisa, diferente do contexto em que vivem:

Quando ela começa a aprender regras [...] está cuidando das crianças durante o dia todo, ela começa

115 No entanto, o material *Fases do desenvolvimento e necessidades da criança* (MCM, 2010a) apresenta as fases do desenvolvimento da criança segundo Piaget em breve resumo e depois as necessidades da criança.

a entender o novo estilo de vida, novos princípios e ela leva esses princípios do centro educacional pra Casa, pra elas vão ter novo estímulo de ir pra escola [...] por que qual a realidade delas? Como elas viviam? Elas tinham estímulo de ir pra escola, de querer aprender?. (mãe social, EG)

Segundo esta líder, as crianças não tinham estímulo para estudar, pois viviam uma realidade cruel e não viam mudanças, às vezes até iam à escola porque eram obrigadas. Na Casa, quando veem que tem alguém que se importa com elas, é diferente (*intercorporeidade como intersubjetividade*). Esta diferença mostra o aspecto da *outridade* como forma de educação, de transmissão de nova visão de mundo. Segundo a líder, quando se coloca regras é diferente, pois há um estímulo ao estudo segundo ela.

As regras não deveriam inviabilizar o processo de construção de autonomia preconizado por Silvio (2010) ou pela coordenadora da escola no Nepal: “A educação que nós propomos aos nossos alunos é uma educação aonde eles tem liberdade de expressão, onde eles são estimulados a serem críticos.” Segundo os mentores do *Programa*, deve-se estimular o pensamento crítico e a autonomia, as regras seriam formas de organização que surgem no cotidiano de um lar. Relatam que o sistema de Casa Lar inclui uma noção de família, não de um quartel general. “[...] uma família tem regras e hierarquias sim, mas é governada, sobretudo, pelo respeito e amor.” (SILVA, 2010, p. 105).

O que foi rediscutido no retorno a campo para um esclarecimento sobre o trabalho no Brasil:

Regras, é algo simples, não são bem regras. Na casa não tem regulamento. As pessoas perguntam se a casa tem regulamento. Eu pergunto: na sua casa tem regulamento? E a pessoa diz que não. É a mesma coisa. O que tem é uma rotina como toda a casa e que deve ser seguida para que haja uma organização. Hora do banho, de ir pra escola, almoçar. Esta rotina pode ser quebrada. Por exemplo, uma pessoa liga pra avisar que vai para um local, isso é um sinal de uma família unida. Aqui as meninas

vão e voltam a pé para escola, é um elo de confiança que estabelecemos, elas têm oportunidade de nos trair, mas elas não nos traem porque querem mostrar transformação. Temos aqui, a maior que ajuda a menor. Elas ajudam a limpar a casa, porque é sua casa. O conselho tutelar diz que elas não podem trabalhar. Mas ela tem que aprender. A lavar sua roupa, organizar o guarda-roupa. O povo não quer enxergar isso aí. Que elas precisam aprender. (coordenador geral no Brasil, ERC)

Os valores cristãos geram um movimento de renovação de hábitos pelos princípios. Uma mudança no seu estilo de vida; que se ocupa com a vida como um todo (*outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade*) e procura resgatar as dimensões axiais do ser *ter, poder e valer*.

Novo estilo de vida

A educação preconizada busca um novo estilo de vida, conforme o depoimento da mãe social:

[...] as meninas quando ela vem principalmente a menina que tava na rua, é, elas aprendem na rua a se defender usando palavras torpes, usando violência com as mãos, quando ela chega na Casa ela quer caminhar dentro disso e o que você tem que fazer? Tem que mostrar um novo estilo de vida, só pode acontecer através de educá-las. (EG)

No material MCM (2010b) encontramos uma perspectiva de educação a partir do cotidiano da própria casa. A educação é vista como algo próprio do dia a dia e construída principalmente através do exemplo dos pais (*outridade e corporalidade* envolvem o resgate de um *meio humano parental*). Percebe-se que o ensino se dá de modo processual (MCM, 2010b, p. 11-12), numa relação de *temporalidade e espacialidade* que respeita o ritmo da criança. É importante que a criança se sinta aceita e amada e “incentivá-la a descobrir” (p. 13), desde o modo de desempenhar atividades diárias para desenvolver a criticidade.

No discurso de um líder, percebe-se que a educação proposta configura novo estilo de vida e são construídos através do amor oferecido no ambiente familiar (*fluxo de intencionalidades*), que confronta os valores aprendidos na rua:

[...] então dentro desse projeto não sendo um orfanato, sendo um lar, então, assim a criança se liga a tudo aquilo ali, então, ela vai ser um cidadão de bem de acordo com o tempo, com o processo, como foi dito, então, a criança vai tomando aquela forma daquele que está lhe ensinando a mãe e o pai, então assim o pai e mãe são referenciais, então assim com bons referenciais serão boas crianças, boas adultas futuramente. (EG)

Os pais, líderes das Casas, são tidos como referenciais e o conceito de educação, no caso, revela-se para além do âmbito formal, leva a reações ulteriores (numa *intercorporeidade como intersubjetividade*) denota um aspecto vivencial e construído no cotidiano, principalmente pelo relacionamento familiar, segundo a fala de vários líderes e como aponta a palestrante no II Fórum “[...] no dia a dia você acompanhando as atividades da criança você veja em tudo isso oportunidades de ensino”. “[...] o segredo da educação da criança é a participação do pai e da mãe nas tarefas cotidianas, nas coisas que aparentemente não tem espiritualidade.” Uma educação que envolve as vivências, *corporalidade, temporalidade*.

De um modo geral há uma intencionalidade no discurso dos líderes, em termos de valores na educação, caráter e mudança de vida. Preocupação com os valores e as questões existenciais, ao perceber a pessoa e seu desenvolvimento integral e a restauração de sua dignidade. A necessidade de fazer algo frente ao problema social é recorrente nos discursos. Há uma intenção de justiça social. Transparece uma fé em que Deus transforma vidas e sociedades. Sabe-se de elementos pré-concebidos que influem no conceito de educação oriundos da concepção teológica do movimento e como isso interfere no âmbito prático. Delimitamos ao que se apresenta nos depoimentos, não é central na tese os aspectos teológicos e nem mesmo a ação dos líderes na prática; perceber isto demandaria outra pesquisa e outro recorte.

Dos elementos percebidos no sentido do *Programa* e a concepção de educação dos líderes, percebemos, que a construção de identidade dos mesmos, a ação em reciprocidade e amor pelas crianças e adolescentes, a relação eu-outro-mundo são centrais na proposta. A *outridade* aparece na vida que os líderes viveram, no amor pelos filhos, em ir ao mundo das meninas e seus sofrimentos, e ao se observar outras pessoas fazendo missões, o que permitiu aos mesmos a entrada no *fluxo de intencionalidades* que movimenta o *Programa*.

Neste íterim surgiram singularidades, tanto em relação ao *Programa*, como à problemática da ESCCA e das dimensões estudadas, as preciosidades observadas remetem-nos à pesquisa-ação contra o sistema que escraviza perversamente as crianças e adolescentes, em prol do lucro, numa *cultura* dominante que promove sua manutenção. No decorrer do trabalho de compreensão e desvelamento do fenômeno foram identificadas singularidades, ao focar e desfocar a foto¹¹⁶, mudando os ângulos de percepção, para ver no invisível a essência do problema e a vivência da solução. Realizamos um movimento de meta-cognição numa perspectiva singular da totalidade, que se tornou o último capítulo. Onde singularidades vivenciais são apresentadas e visam a profundidade da apreensão do fenômeno estudado na sua relação com o que vivenciei.

116 A metáfora da foto para a realidade não a considera como algo estático ou como algo que é exaurido por nós.

CAPÍTULO 6

O olhar, a menina dos olhos, única e total – singularidades do invisível ESCCA

Figura 7 – Recorte da fig. 1 - O olhar, a menina dos olhos, única e total



Fonte: SILVA, Marcelo César Velasco e, 2012.

A menina dos olhos evoca o *Programa Meninas dos Olhos de Deus*, expressa a singularidade deste olhar. Penso a realidade da ESCCA como a menina dos olhos, na perspectiva singular. A menina dos olhos é única. Expressão popular que, ao se referir à pupila, fala de uma coisa especial, que cativa, que precisa ser protegida/cuidada/guardada, que é preferida/amada, inocente, delicada. Cada um possui, em termos biológicos, uma íris específica, usamos, por exemplo, a foto da íris como identificação de segurança. Ao olhar para a íris, a iridologia propõe diagnosticar como está o corpo. A singularidade permite a percepção do fenômeno em sua dimensão mais profunda e íntima, ao mesmo tempo que conecta com o *corpo próprio*, com o sujeito encarnado e abre para suas relações. Quando olhamos nos olhos, íris com íris, nos vemos um no outro. O íntimo se revela. Quando olhamos nos olhos, a íris reflete o mundo. Ela revela todo o mundo. Com ela registramos o mundo em nós. A íris é única, mas também é total, pois permite ver a totalidade das coisas, todo o mundo em um olhar, ela contém o mundo todo. A singularidade permite a totalidade. Entendemos totalidade, não como uma imposição política do olhar, não como um totalitarismo. Total, como um fractal, que se quebra e um ponto evoca

o todo. O olhar se dirige para onde quer, e é responsável pelo que vê, ou sofre com o que vê; pode ser legítimo ou fortuito; por vezes vemos o que não queremos ver. Somos coparticipantes desta realidade, deste todo; o singular evoca algo de onde foi originado, pois o olhar adentra o mundo em nós, para nós. A menina dos olhos é o profundo do olhar, para chegar até ela envolve a face, o contorno dos olhos, os cílios, o branco dos olhos, a íris até chegar à pupila – a parte mais íntima do olhar, do ser; a qual defendemos das ameaças, com um piscar de olhos.

A singularidade do invisível ESCCA. Há algo além do que pode ser visto. Neste capítulo, pretende-se responder à problemática da tese, dar sentido às intencionalidades tecidas na colcha de retalhos. Falar de educação, da ESCCA, do vivido como que de dentro para fora e de fora para dentro, num movimento dialético que não resolve os conflitos e abre para novas ambiguidades. Uma resposta não resposta, simplesmente porque não se acredita na reprodução das vivências como um programa de transformação. As características singulares observadas são vislumbres do universal, o visível da invisibilidade; mas que não a descortina ao ponto de dizer que temos uma teoria pedagógica nova que pode ser aplicada de forma generalizada. A partir de um olhar falamos de um todo possível.

Os tópicos que se seguem não são mais retalhos a serem tecidos na colcha, mas adereços, enfeites, bordas, visão de detalhes coloridos e diversos no interior dos retalhos. Não há uma unidade entre eles como a tecer uma proposta. Temos pontos de luz junto às sombras e sombras em meio a luzes. O enigma realmente é a possibilidade de tornar visível o invisível ESCCA.

Alguns elementos aparecem no *Programa Meninas dos Olhos de Deus* que denotam diferentes posturas em relação ao cuidado com a pessoa, prenunciam ações já pensadas e teorizadas, e muitas vezes não praticadas. De uma “pedagogia simples”, por ser proveniente da relação clara e espontânea com o outro, entendendo seus limites e os limites do educador. Um pouco falaremos sobre as singularidades perguntando-lhes o sentido e mostrando possíveis intencionalidades, enraizadas ou não no *Programa*, mas que apontam para uma educação que forma o ser. Entendendo ser, não como ente filosófico, mas uma pessoa, e porque não dizer uma criança, uma adolescente. Um ser que deseja e quer sua realização como pessoa humana feliz.

Procuraremos na singularidade de cada olhar, a profundidade do ser, a partir da experiência vivida, um outro olhar, um lampejo, um nível de impacto que nos permita, mais uma vez, tentar enxergar como as coisas mesmas são, visto que o mundo da vida não cabe na lógica cartesiana, e nem em um único olhar. Procuramos expressar o quanto pudermos o que não é dito, que é invisibilizado, tendo, como fio condutor, o fio constante da experiência.

Este olhar nos remete à problemática do tema, ao problema de pesquisa, às relações, à *outridade*, à relação fenomenologia e educação. Fenomenologicamente ao entender a ESCCA propomos compreender o dito trazendo-o à luz, ao desvelar o mistério e a invisibilidade, sem fechar a discussão e ao abrir para novas ambiguidades, sabemos que este é um olhar.

Para adentrar nesta percepção retomamos os pressupostos apresentados na introdução da tese:

- A educação plena envolve a dimensão estética/ética e a epistemológica/política.
- A inseparabilidade da sexualidade e do estar no mundo.
- Possível reposicionamento no mundo com o corpo por parte dos que foram explorados, ao observar a travessia do ser e do estar.
- Inevitável a dimensão ética no problema da comercialização do corpo.
- Não se propõe discutir liberdade sexual versus moralidade cristã.
- Procura-se perceber as possíveis implicações dos processos vivenciados no corpo para a construção do ser, dada a inseparabilidade de corpo/mente.

Estes pressupostos caminham em uma compreensão da temática da ESCCA, deslocada do problema da sexualidade e dos fenômenos sociais e econômicos que evidenciam a própria ESCCA, para percebê-la na vivência do *corps propre*.

Dividimos o capítulo em dois sub-itens, no primeiro, 6.1. Das singularidades, falamos destes elementos que foram percebidos nos lampejos de luz sobre os olhos. Já no item 6.2. Educação como ponto de encontro singular, apresentamos a nossa defesa do conceito de educação, construída a partir de vivências, não só oriundas da pesquisa, mas enquanto profissional da área.

Ainda na metáfora da flor da vida, vamos olhar para o jardim, para a sementeira, para flor da vida, sentir exalar os aromas. Observar os detalhes – o orvalho sobre as pétalas que geram luz nos olhos, lágrimas; o instante de luz, a “luz dos olhos teus, na luz dos olhos meus”. E o amor que gera vida, na fugacidade da gota do orvalho, da lágrima que escapa; esta quase invisibilidade de ser.

6.1. Das singularidades

Do perfume das flores

Cada uma com seu perfume.

Cada pessoa tem o direito de escolher o perfume que vai usar, cheirar e se atrair a ele e por ele ser atraído. Uma corporeificação da autonomia, uma experiência do *corpo próprio* relacional. O direito de escolher o cheiro que quer ser conhecido. Não acontece de ir um técnico ou auxiliar e comprar todos desodorantes com o mesmo cheiro e todas meninas da Casa terem o mesmo perfume.

As meninas são como flores que emanam os perfumes conforme suas essências.

Um simples ato, que além de pedagógico, pois ensina no corpo a autonomia pela liberdade de escolha, pelo direito de escolher, de ser gente, de ser uno e diferente; de ser como se quer ser. Um ato personalístico, pois permite a criança e o adolescente se perceber como pessoa, com características e expressões próprias, pelas quais é responsável e criadora.

São elementos que coadunam com a compreensão da criança e do adolescente como um ser de direitos.

Estes aspectos permitem perceber elementos do conceito de educação como ponto de encontro singular em movimento pessoal. Os contatos do corpo pensante são diversos e os seus efeitos e conjugações únicos. O respeito à singularidade do desabrochar da flor pode trazer algo que foi morto quando numa situação de abuso ou de compra/venda.

Neste movimento pessoal há uma universalização, percebida na intencionalidade da pessoa, na busca, vontade, desejo de achar o

ponto de interseção. Daí a relação entre *corporeidade*, sexualidade e identidade. A noção de *pertencer* ou *despertencer* (a dialeticidade do eu), que constrói a identidade, que pode ser afetada em situações de abuso ou exploração em que ocorre uma desfragmentação da percepção do ser, do pertencer a si. O corpo se encontra no abusador e é usurpado de direito de posse e escolha de si mesmo, tornando-se alvo do desejo alheio, que lhe diz o que e quem é. Interfere no processo de conhecimento de si, do outro e do mundo, em que se dá na *corporalidade*. Interfere nas atitudes de *recepção*, *posse* e *dom* das fases da libido, que se desenvolvem de maneira peculiar ou nem se desenvolvem completamente e permitem uma conduta do *corpo próprio* sem integração destas atitudes.

Vários são os elementos que influem nas relações humanas, dentre eles a sexualidade, que está contida na *corporalidade*. Uma sexualidade despertada precocemente, sem autoconsciência do processo, pode macular a *corporalidade*; as experiências corpóreas são vivências que abrem para o conhecimento e inclusive o comportamento sexual. A desfragmentação da percepção do ser que ocorre com a/o criança/adolescente abusada/o sexualmente (e em outras situações de abuso também) faz com que sua fonte de percepção e identidade seja a sexualidade, o toque erótico, que desperta uma fome. Sou à medida que significo a satisfação do desejo do outro; o desejo do outro me diz o que sou – objeto de satisfação. Os próprios desejos se veem anulados, não despertados; surge o desejo de ser abusado, de ser usurpado. Este desejo leva o *corpo próprio* à sua ruína – pois fragmentado de suas dimensões e de suas percepções – se automutila para viver, perpetua relações de usurpação para entender sua identidade; mesmo sem ter consciência do abuso (no caso de crianças que foram abusadas bem pequenas e não se lembram). As histórias vividas no *corpo próprio* trazem a maneira de ser em relação ao mundo. O vivido no âmbito sexual pode ser a chave da sua vida e projetar a sua maneira de ser na relação com o outro e com o mundo ou não; dependendo da significação e da ressignificação que este sujeito encarnado opera em sua temporalidade. Em paralelo à dialeticidade do eu está a alteridade múltipla na relação com o outro/mundo; dar oportunidade de novas relações humanas faz parte de um processo pedagógico que *gentifica* ou no mínimo intenciona fazê-lo.

A construção da Identidade refere-se a um processo pessoal e intersubjetivo. As identidades além de organizarem significados, são fontes para os mesmos. Segundo Manuel Castells, este significado seria “a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (CASTELLS, 1999, p. 23). Uma criança/adolescente que é explorada sexualmente sem autonomia para com seu próprio projeto de vida, sem o significado de suas ações, seria um ator antagonista de si mesmo, pois tem dificuldades para interpretar sua própria vida e responde a uma demanda de tornar-se objeto de prazer alheio e de infelicidade pessoal. No processo de construção simbólica, sua vida seria afetada de maneira global, no âmbito das relações com todos os outros e outras. Mesmo que as relações sejam construídas de maneira mais livre e autônoma não se pode deixar de perceber que o processo de construção de identidade envolve um contexto de relações de poder, e da expropriação das dimensões intransferíveis, sua autonomia e autodireção que se contrapõem à alienação em face da qual está posta.

Escolher meu perfume, o toque suave com que vão me perceber, o amadeirado, o doce, o seco; como sentirão a minha presença que emana do meu *corpo próprio*. Uma percepção de si, uma valorização de si; um simples ato que ecoa o resgate de quem sou.

Este é um elemento, vários outros foram percebidos, na mesma direção da singularidade, da identidade e de um processo que *gentifica*.

Observamos em visita a uma das Casas que as meninas gostam de fazer poses para fotos, em grupo ou individualmente. Percebe-se a liberdade de dizer – sou única. Também nos quartos¹¹⁷, em cada cama, havia bonecas e ursinhos. Cada uma com sua cama, com sua boneca e com seu ursinho. Dignidade.

Na visita à primeira Casa de meninos em Trindade também percebemos este cuidado, um ambiente bem organizado, com a limpeza, disposição dos móveis, decoração, cores, enfeites. Nos quartos as cortinas da cor dos lençóis. Um espaço amplo, gramado amplo. Televisão de tela plana, sofás. Poder-se-ia dizer que o cuidado, principalmente com a decoração, só se faz necessário numa Casa de meninas. Um *fluxo de intencionalidade* que mostra um processo de construção de

117 Este detalhe foi observado em todas as Casas visitadas.

identidade no *Programa* que reverbera nas crianças e nos adolescentes. Foi o dia de um jantar para os líderes presentes no III Fórum, tudo poderia estar preparado para ser mostrado, inclusive a comida saborosa e com fartura. Mas um elemento chamou muito a atenção: os bancos pequenos de madeira (no interior da Casa) estavam todos pintados de preto. Este detalhe não foi para nos receber – fazia parte do cuidado. O detalhe de pintar o banco, de dar-lhe um cuidado; algo da percepção que evoca uma *corporalidade* saudável; se um banco é tratado com tanta singularidade e respeito, mais ainda quem neles senta. E isto foi o observado: os meninos muito à vontade e felizes por receberem as visitas; correndo, brincando, conversando nas mesas com os convidados e cumprimentando os que chegavam. Conscientes da importância de ser gente.

*Apenas um toque – pode perder ou gerar o ser.*¹¹⁸

O desafio: ensinar a sonhar

Uma metafísica do lugar favorece buscas ao mais exótico dos sonhos: a vida real! Arqueologia do imprevisível inaugura-se em signos de natureza sempre outra. Uma nômade inspiração constitui estranhas grutas contidas nas imagens discursivas. Ecos de terra distante sobrevoam inconfiências mais íntimas. [...] Dialéticas de integração busca-se na ficção de natureza própria. A correnteza desses rios – passando – nos lembra que somos parte de todo lugar. (STRASSBURGER, 2007, p. 29)

A infância é o material das reformas éticas e dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar reforma e sonhos. (Walter Omar Kohan)

A pior parte, a pior morte.

118 Muitas vezes parece que nossas ações não influem no todo, não mudam as estruturas, não rompem barreiras, não mudam as vidas, não acabam com a miséria no mundo; mas apenas um toque pode mostrar a um corpo que há uma vida que vale a pena ser vivida.

Uma pessoa abusada sente-se como um lixo, como um objeto; objetos não sonham, objetos nem sequer tem vontade própria, simplesmente suprem os desejos dos outros. As pessoas não são coisas, as coisas foram criadas para as pessoas. A sensação de ser objeto é tão forte que interfere na própria identidade, a pessoa não se vê capaz de usufruir de algo; quanto mais imaginar que um dia possa usufruir de algo, e abstrair. A vida é como se fosse a espera do próximo abusador (físico, emocional) esta é a busca, ser usufruída por alguém; ser objeto, pois esta é a identidade e realidade que elas têm.

Façamos um paralelo com o filme *Inteligência artificial*, nele os cientistas procuram produzir um robô capaz de amar, e acreditavam que através do amor poderiam desenvolver a lógica e a capacidade de sonhar. O que não esperavam era que a experiência daria certo, e que o pequeno robô seria capaz de sonhar em ser criança e buscar a fada azul para realizar o seu sonho. Não sabiam como lidar com o fato do robô ser rejeitado, uma vez que foi programado para amar. O filme mostra o quão desumano é uma criança que não sonha, pois seria como um robô, um mero objeto, incapacitado de amar, seria um ser humano mutilado. E ao mesmo tempo mostra, que uma vez o objeto sendo programado para amar, ele não consegue se ver livre deste amor, mesmo quando este amor o maltrata. Tanto que o comercial para venda do robô era *Um amor só teu*. Espelho da realidade de muitas meninas usurpadas, em seu corpo, de suas identidades, e que se associam a imagem de meros robôs, e se vendem na perspectiva de serem úteis (ou para usufruir de bens da sociedade de consumo, sociedade que diz “que quem tem é alguém”), assim como o robô, no filme, faria tudo para agradar a sua mãe, objeto de seu amor, e coloca em risco a si mesmo.

Nem todo sonho redundando em uma busca.

A mazela pode estar em um dos dois pontos. Na estrutura da pessoa cerceada da possibilidade de buscar, onde a busca é apenas pela degradação de si mesma. Ou no seu modo de ser, em que não consegue aplicar-se à busca, se julga incapaz. A questão não é apenas se busca algo sensorial ou abstrato, mas a mutilação na historicidade da pessoa de uma possibilidade, a de sonhar. Resgatar este ponto do ser, reestruturar de modo a permitir-se a busca, refere-se a um dos programas educacionais mais complexos, pela própria incongruência

em se querer programar o improgramável.¹¹⁹ O sonho. Que não nasce igual em cada um. A pedagogia do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* acredita no amor como mola propulsora a resgatar os sonhos perdidos.

Crianças e adolescentes que não sonham.

Mutilação de um ser. Meninas que não sonham com bonecas e brinquedos, adolescentes que não sonham com um "príncipe", com uma casa, um filho. Mentes que não imaginam ser como alguém quando crescer, pois não tem este alguém para se espelhar. Um coração vazio de esperança, uma mente sem imaginação futura, um corpo que apenas respira, vive e passa seus dias por viver. Assim se encontra a alma de muitas meninas quando chegam às Casas, sem capacidade de ver que são pessoas dignas de serem amadas, dignas de sonhar. Como se a dimensão do sonhar estivesse sublimada. Por isso, o alvo desta pedagogia seria ensiná-las a sonhar. Sonhar é transcender-se. E, portanto, experimentar a contingência da falta para abrir-se à utopia e aos desejos.

Uma nova mentalidade, transformação da mente que leva a pessoa a sonhar, sentir-se capaz; os pais sociais mostram as possibilidades, através do cuidado, da escuta, da simples convivência; eles mostram que é possível sonhar. E ver os sonhos se realizarem. "Devido a quem creio, sei que não estou só, dá base para tudo, segurança" (depoimento de uma obreira – conversa informal). É como se o amor de Deus pudesse dar uma segurança invisível, de que as coisas podem ser diferentes, a começar pela fé, pela imaginação e pelo sonho.

Mesmo que o sonho referira-se a dimensões diferentes do ser, o que morre (ou é sublimado) com eles interfere na morte da fé. É como se a sabedoria comunicada fosse só a de um corpo-máquina, dissociado do ser. Os sonhos movem corporalmente o espírito. As dimensões do ser não potencializadas, roubadas precisam ser restauradas. Nas falas das crianças e dos líderes percebe-se a relação de sonhos e fé, uma intencionalidade, que a capacidade de sonhar desperta no ser em comunhão com Deus.

O líder é visto como um catalisador de sonhos (SILVA, 2010, p.29). No livro *Arando um campo novo*, Silva mostra em um capítulo de título

119 Di Clemente (entrevista no IHU, 2011) insiste no desastre de uma bioética que não permite a emergência do respeito à não normalização da vida, que não deve servir para ser instrumentalizada.

“O que Jesus faria em meu lugar?”, que Jesus não queria que agíssemos religiosamente, mas que olhássemos, não com condenação, mas com compaixão. As pessoas necessitam ser compreendidas – o alvo são as pessoas e não os resultados. Silva propõe um exercício: o de imaginar quais seriam os sonhos de uma pessoa e tentar realizá-los (p. 266).

A escuta que traz cura, o amor que gera unidade, o cotidiano que mostra um novo estilo de vida, o cuidado com os detalhes que reflete a valorização da pessoa. A dignidade restaurada e com ela a capacidade de sonhar.

Sou uma criança, posso sonhar.

Dança, integração corpo pensante e autonomia

É pois imprescindível que os homens vivam juntos, a fim de que um ajude o outro, trabalhando alguns em uma coisa e outros em outra, formando um corpo perfeito de toda ciência e arte. Por isso, observou-se muito bem que aquele que vive só, ou é Deus ou é um animal. (SAVONAROLA)

A dança como elemento cultural apresenta uma possibilidade de abertura do ser para o sonho, para sua expressão pessoal. Como materialização dos sentidos em movimento singular e de compartilha. Na maioria das Casas há aulas de dança¹²⁰ e grupos de dança que se apresentam nas igrejas ou eventos. A atividade está relacionada a atividades de “terapia ocupacional” uma vez que os líderes mostram a importância de atividades como esta para um aprendizado emocional-físico-espiritual; elas têm para eles um sentido terapêutico e pedagógico, permitem a integração das meninas entre si e com a sociedade.

A dança é uma atividade que expressa o ser integral, em que a vivência do *corpo próprio* evidencia o ser em movimento. A percepção que vem da mobilidade, em intencionalidade, sem sensações puras, com intenções do movimento e do sentir pelo *corpo próprio*.

120 Nem todos os casos tem profissionais desta área, mas voluntários, que ensinam a *adoração com danças*, que possuem um modo específico da dança, que se identifica com a dança contemporânea em termos de estilo.

No livro *Louvai a Deus com danças*, Isabel Coimbra¹²¹ aborda o corpo humano e a igreja, as concepções de corpo e alma ao longo da cultura ocidental, mostra a perspectiva de Merleau-Ponty como contraponto às concepções tradicionais e tecnicistas em relação ao corpo. Para a autora a visão integralizada que o autor tem do ser como uno e indivisível corresponde ao pensamento bíblico:

Na perspectiva de uma cultura ocidental, penso que se os filósofos seculares de nossa história tivessem lido os textos bíblicos com a revelação do Espírito Santo de Deus teriam percebido o que Merleau-Ponty foi pleitear apenas no início do século XX.

A Bíblia, em alguns textos, também indica a unidade e a totalidade do ser humano. Deus nos criou à sua imagem e semelhança, e, ele é triúno nas pessoas do Pai, do Filho e do Espírito Santo, existindo na sua totalidade; do mesmo modo somos a totalidade, como pessoa com a integração de três elementos: espírito, mente e forma biológica Tg 2:26. (COIMBRA, 2003, p. 60)

A autora, ancorando-se em Bentes (1995, p. 147), mostra que a natureza metafísica do ser humano ou da pessoa não faz parte da cultura original judaico-cristã, mas foi emprestada da filosofia grega, dos filósofos neoplatônicos que se converteram ao cristianismo e desenvolveram teorias, tendo por influência estas ideias. Atualmente a questão do ser humano como triúno é retomada na teologia protestante¹²².

Historicamente podemos observar que o ser humano se apropria da cultura corporal dispondo de sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o estético ou outras possibilidades, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência

121 Isabel Coimbra é mestre em Educação Física, professora de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Atua na área da Dança Experimental, tanto para graduação em Educação Física como para a graduação em Artes Cênicas. Coordena as atividades de adoração com danças na Igreja Batista da Lagoinha em Belo Horizonte, Minas Gerais.

122 Percepção diferente do corpo pensante de Merleau-Ponty, por ser triúna, mas semelhante no que diz respeito à integração destas partes na unidade do ser.

sociocultural. [...] Criando e dando formas a um fenômeno, a dança permite explorar, com ideias originais, a própria *corporeidade*. São essas ideias, traduzidas por uma linguagem corporal, que nos permitem expressar e comunicar mensagens por intermédio de um vocabulário próprio, sensibilizando para a adoração, o belo, o estético, o cultural, o social e o espiritual.

Na mesma abordagem, o trabalho de dança no louvor, na adoração e na perspectiva evangelística, deve ser muito bem fundamentado biblicamente, articulado com o contexto sociocultural local, 1 Co 6:20; Sl 150:6. (COIMBRA, 2003, p. 61-62, grifo da autora).

Os pensamentos da autora coadunam com elementos observados no *Programa Meninas dos Olhos de Deus*. A dança seria mais do que uma distração, a arte e sua expressão voltadas para Deus permitiriam algo mais no tecido do ser: “Uma vida transformada é outro aspecto inquestionável na adoração e no louvor. Uma vida na presença diária de Deus, paulatinamente, terá sua visão de mundo alterada, pois o seu olhar estará sob a ótica do Altíssimo... Sl 67:1-2” (COIMBRA, 2003, pp. 76-77). Uma vida transformada para a autora se dá quando o ser se envolve como um todo com o seu criador, através de uma percepção em movimento, que é a adoração, que pode ser através da dança.

As aulas de dança nas Casas dizem respeito a esta adoração, as músicas evocam as questões pertinentes à fé. Seria interessante enraizar o que elas sentem, pensam quando dançam, visto que antes elas pertenciam à outra vitrine; agora dançam para Deus, mas outros as veem dançando. Pela observação assistemática elas parecem sentir-se à vontade, alegres. Cabe pensarmos sobre a questão do etnocentrismo e aculturação neste processo; uma vez que as meninas chegam nas Casas com hábitos culturais já formados, que envolvem a música, a dança e outras preferências em relação ao modo de vestir, programas de televisão; dentre outras coisas do seu modo de ser. Não observamos suficientemente o dia a dia das Casas para dizer se o estímulo à adoração e à cultura cristã se dá de modo a preservar a autonomia e liberdade de escolha da pessoa ou não. No entanto, tendo em vista a

polêmica do assunto em sua delicadeza, pois pode levar à perda da autonomia, propomos olhar e observar o que faz preservar o brilho dos olhos, a menina dos olhos, a singularidade, mesmo no encontro de culturas e peculiaridades. A discussão que se faz está no bojo da religião/espiritualidade, visto ser a estrutura em que o *Programa* está inserido; mas é uma questão da autonomia que envolve qualquer entidade/instituição e sua ação sobre as questões da moralidade e a necessária educação permeada de valores, com conteúdos atitudinais.

Segundo depoimentos e segundo Silva (2010), a missão tem um caráter transcultural que envolve o respeito à diversidade cultural dos grupos. Silva (2010) relata uma situação que evidencia isto, quando as meninas assistiam à televisão e ele passando pela janela, sem ser visto por elas, percebeu que mudaram de canal quando apareceram cenas que consideravam impróprias a si mesmas. Não havia uma proibição, mas elas perceberam e decidiram por um princípio moral. Ao observar as meninas do Nepal dançando (em vídeos) pode-se perceber que estão oferecendo uma adoração a Deus, mas que os elementos de sua *cultura* foram preservados, tais como a língua materna, ênfase na relação com a natureza (vídeo no campo), o modo de vestir e o estilo da música – ritmo, passos de dança; alguns movimentos do quadril, por exemplo, que tal como o samba brasileiro, poderiam ser considerados sensuais e impróprios por uma outra cultura. As letras das músicas são produzidas por elas, há grupos de dança, elas compõem letras e poesias, isso é gerado, é claro, após o encontro com os missionários, com o cristianismo e ouvirem músicas cristãs. Há uma intencionalidade dos líderes, há um cuidado e respeito em relação à decisão pessoal das meninas. Outro aspecto observado, tanto no Nepal como no Brasil, é o treinamento para que as meninas exerçam atividades de liderança, desde o cotidiano das Casas onde a menina maior que cuida da menor. No Nepal muitas já se tornaram pastoras/obreiras e abriram Casas, atuam diretamente na rua ou na fronteira resgatando crianças/adolescentes, participam das decisões sobre o funcionamento das Casas, lecionam na Escola. No Brasil, temos conhecimento de três meninas que estão em treinamento para serem obreiras nas Casas. Elas não são impulsionadas a isto, elas escolhem e decidem; muitas estão trabalhando e estudando em outras áreas. Mas o fato delas assumirem a liderança do movimento denota uma formação para a autonomia.

Por outro lado, no Brasil observamos que há uma correção de hábitos, inclusive em algumas Casas há proibição de certos programas de televisão, certas músicas e certas roupas; contudo procuram demonstrar o motivo, que existem outras opções e que estas restrições referem-se ao que as leva a serem apenas um objeto sexual; mostrando a valorização do corpo, o cuidado, o respeito.

O processo de socialização, a apresentação do mundo à criança e ao adolescente, precisa, como já foi visto pelos discursos, segundo os líderes; demonstrar a eles limites, pois na sociedade eles serão cobrados, é necessária a mudança de hábitos. Os hábitos adquiridos na rua remetem ao não cumprimento de normas, a um viver na sociedade de forma marginalizada, é necessário o desenvolvimento de uma sociabilidade; o ensino dos valores cristãos traria princípios – modos de vida – não apenas uma doutrina: “não pode isso, não pode aquilo”. A proposta é ensiná-las a observar o que é melhor para elas e agir com responsabilidade sobre suas decisões.

É inegável a espiritualidade e a religiosidade como manifestações na cultura humana. E, conseqüentemente, uma relação da religião com a moralidade. Os seguidores de uma religião aderem em maior ou menor grau aos códigos morais do sistema religioso. Ele decide, de maneira autônoma, a participar de um grupo religioso, consente com seus princípios morais e, então, dele podem ser cobradas certas atitudes morais. Mas não pode haver imputação moral sobre um indivíduo pertencente a outro grupo religioso em termos de valores de um grupo diverso, isso seria uma amoralidade.

Neste depoimento abaixo, o coordenador geral do *Programa* no Brasil, mostra uma possível distinção entre espiritualidade e religião na proposta e como são vistos os valores morais no contexto:

Falamos que somos evangélicos, mas que não pregamos uma religião, mas o amor de Deus em ação para transformação de vidas. A religião é muito o que não pode fazer, isso é pecado. Quando o princípio é combater o pecado não funciona. O amor de Deus em ação gera transformação. [...] Muitos que não entendem chamam de religião, porém você tem no coração intimidade com Deus, conversar

com Deus. Na religião tudo não pode. O que é pecado? Maltratar o próximo, o que fizeram com você. As regras são simples. O problema é que não cumprimos os 10 mandamentos. Nós somos falhos. Levamos a criança a enxergar o princípio da palavra para que desenvolvam um relacionamento com Deus e intimidade. O nosso Deus é este Deus que está no coração. Não vai dizer que o Deus dele está errado [...] Ele mesmo elimina a visão errada. (ERC)

Os valores morais levam os indivíduos a um assentimento, ou não, em relação a eles, uma vez que autônoma e conscientemente há este consentimento¹²³. Há uma função social fundamental da religião em relação à coerção interna da sociedade. A religião leva à formação de grupos sociais, com pessoas de classes sociais diferentes e papéis sociais diferentes. Existem níveis de coesão nos grupos que estão relacionados ao papel social e ao tipo de solidariedade. Contudo, se a adesão a um grupo religioso deu-se de modo coercitivo, inviabiliza-se a autonomia moral e torna a relação com o ente religioso não-espontânea.

Urbano Zilles (1991) traz uma reflexão contundente sobre a tarefa da filosofia da religião a partir das discussões iluministas e contemporâneas, que desafiam a fé pela clarificação da razão. A autonomia do indivíduo, em pensar sobre o sentido da vida e escolher suas próprias buscas, foi instaurada e não pode ser negada. Este aspecto favorece a liberdade de culto e pregação, ao mesmo tempo em que desafia a fé e seus fundamentos. Para Zilles (1991), a partir do iluminismo, existem alguns desafios ao se pensar a religião no meio ocidental: a tradição religiosa não pode estar desvinculada das experiências de intersubjetividade crítica, o próprio conceito de Deus é revitalizado por uma fé autêntica e não mais um Deus que sanciona instituições; por outro lado, a relação do cristianismo entre as religiões mudou, há uma busca de interação do pagão e não há evidência racional para que o cristianismo seja considerado a única e verdadeira religião; e que, a função da religião e das igrejas no mundo contemporâneo é diferente, as instituições deveriam gerar liberdade e direito.

123 A responsabilidade moral é presente no processo de tomada de decisões (LALANDE, 1996).

Sendo assim, para o autor, negar a possibilidade do conhecimento de Deus ou negar a religião seria um tanto arrogante, mas, por outro lado, uma opção religiosa nos dias atuais deveria ser: razoável, contemporânea, compreensiva e perfectível (ZILLES, 1991, p. 190). Pois a noção de verdade absoluta atrelada à obediência incondicional lembra o pensamento autoritário.

“A questão do sentido é inevitável ao homem” (ZILLES, 1991p. 192), ele se distingue do animal pela sua abertura para o mundo; é próprio da sua existência a busca; por isso, Deus num contexto de mitigação da fé, não pode ser apenas um tapa buraco, segundo o autor, que entra onde a razão não consegue chegar, precisa ser uma questão de conteúdo da fé, que responda às questões do sentido último em um sentido da realidade global. Segundo Zilles, “A fé deve, pois, ser humanamente compreensível. Isso pressupõe que tenha lugar na experiência humana.” (p. 192). Se os medievais entendiam a existência de Deus pela via cosmológico-ontológica, e isso não foi mais possível para os modernos, que passam a perceber Deus a partir de si mesmos, via antropológica; na contemporaneidade percebe-se que a crise da humanidade aponta para a fundamentação de Deus pela via histórica. A dimensão histórica permite perceber a religião em seu papel social e suas relações no contexto em que vivemos.

É preciso educar para paz e resgatar os aspectos transcendentais da religião como construção cultural humana. Independente de um posicionamento religioso, o ensino de valores torna-se imprescindível nos dias atuais. Pode ser vinculado como um conteúdo atitudinal na educação contemporânea (COLL, 2000).

Da invisibilidade

Ao passo que a multiplicidade era para estes (os gregos) um mal inadmissível a qualquer espírito, para o cristianismo é um absoluto, afirmando ainda a criação ex nihilo e o destino eterno de cada pessoa. O Ser supremo, que por amor os fez existir, não confere unidade ao mundo através da abstração duma ideia, mas através duma infinita capacidade para multiplicar indefinidamente esses atos de amor únicos. (MOUNIER, 1976, p. 24)

A carne como tecido, textura, matriz para o pensar. Conceituada, não como união dos contraditórios, corpo e espírito; não a partir destas substâncias. Um uso do termo não encontrado antes na história da filosofia; que mostra a transcendentalidade através de um sujeito encarnado. A *carnalidade da reflexão*, enquanto campo de intersubjetividade primordial, que, para Merleau-Ponty (1992), permite uma abertura do mundo, como um ser de duas faces, na imbricação vidente e visível; um logos geral que tece na intercorporeidade o próprio pensamento, num entrelaçamento vivo. Ao pensar a *carnalidade da reflexão* como uma categoria (para a pesquisa), pretendíamos usá-la, quando desta universalidade, que se encontra abaixo, neste encontro do corpo com o mundo como um abraço, fosse a tecitura nos discursos analisados. No entanto, o leitor atento percebeu que não o fizemos.

No decorrer dos estudos e no desvelamento dos fenômenos as singularidades levaram a uma compreensão e a um respeito frente às dimensões percebidas. Por um lado, a filosofia de Merleau-Ponty, de outro, a teologia do *Programa*, ambos tratando de invisibilidades, mas cujos termos que expressam as mesmas remontam a sutilezas até mesmo indizíveis, contudo vivenciadas. Como estamos no escopo da tentativa de uma leitura fenomenológica, pretendemos compreender os discursos e não reduzi-los a uma generalização. E para não deturpar a filosofia de Merleau-Ponty, nem a teologia do *Programa*, optamos por criar um outro termo que aproxime as visões, mas ao mesmo tempo torne visível as diferenças sutis. Entendermos que o termo *carnalidade* no contexto de Merleau-Ponty e no contexto do *Programa* se divergem, apesar de epistemologicamente terem uma compreensão semelhante, na moral cristã assume conotações diferentes, que se deve a uma discussão ontológica de propósitos específicos. Não pretendemos enraizar o termo, pois não é uma tese filosófica ou teológica sobre o termo *carnalidade*. Falamos brevemente sobre isso devido a uma singularidade descrita no *Programa* que nos interessa em termos da ESCCA, quando da força invisível que produz transformação.

Durante a compreensão dos dados (item 6.2.1) emprestamos de Passos (2003) a expressão *fluxo de intencionalidade* sombreando a dimensão de intencionalidade fungente¹²⁴ em Merleau-Ponty e a no-

124 Sombreando porque entendemos o *fluxo de intencionalidades* não só enquanto uma intencionalidade não objetiva, porque esta pode ser proveniente de um ato consciente, no entanto, pode não ser dizível em termos objetivos.

ção de um fluxo de vida. Para Passos (2003), *fluxo de intencionalidade* dimensiona a *cultura* e sua formação através do sentido, que coloca o fluxo em movimento e mostra a não coincidência entre o dito e o percebido, entre falante e ouvinte, e ao mesmo tempo, a reversibilidade entre ambos. No entanto, emprestamos o termo pela riqueza de sua expressão, não atendo a seu contexto, mas indo além no intuito de expressar um movimento real entre seres, palavras, motivações, ações, que para Merleau-Ponty se faz no magma da *carnalidade da reflexão* e que para o *Programa* é o fluir do amor de Deus, o “sobrenatural de Deus” (ERC).

A questão do invisível para Merleau-Ponty (1992) vem com a reflexão sobre a reversibilidade, entre o senciente e o sensível; ao ver um objeto, não posso ser visto em meu próprio ver. Há uma articulação entre a passividade e a atividade, como uma dobradiça; o que filosoficamente, antes pensado como essência, separável do sensível; para Merleau-Ponty, só é acessível pelo próprio sensível, as essências carnis (DUPOND, 2010). A ideia “brilho do meu olhar” apresenta-se como ausente de toda carne, mas está dentro, uma ausência e uma negatividade, mas não é um nada (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 198). “Logo, o invisível é essa armação do visível que dá ao visível sua presença significativa, sua ‘essência ativa’” (DUPOND, 2010, p. 50). O corpo que percebe, deixa transparecer uma significação, por trás dele, como uma profundidade do visível e não como um modo de ser de uma subjetividade.

O conceito de invisível desempenha, pois, um papel fundamental na compreensão merleau-pontyana das relações entre filosofia e não filosofia. Se a essência é carnal, se a idealidade é a armação da experiência, se o pensamento do invisível não é separável da opacidade da experiência, então só há ontologia “não separada”, “indireta”, negativa: a filosofia tem de aceitar ser, como a obra de arte, apresentação (pelo visível ou pelo trabalho de expressão) de um inapresentável (o Ser) (DUPOND, 2010, p. 51).

Há uma invisibilidade que permeia o ser, que leva a filosofia a não filosofia; abre a reflexão pela *carnalidade*; uma zona de sombra que mostra a inconclusão da reflexão filosófica e confere um lugar, ontológico e epistemológico, aos considerados não-discursos, por tratarem do indizível (SILVA, 2009, p. 14).

Para os líderes do *Programa*, há uma profundidade desta invisibilidade, algo que do interior de um ser flui ao outro ser, que não se refere a um sentimento ou atitude; que é, o mesmo, como se morte do eu pelo outro, como uma doação de si, renúncia, um sonho por acalentar o coração do que sofre; que poderia ser resumido na palavra *amor*¹²⁵. Mas que reflete mais que palavras. Refere-se a um *fluxo de intencionalidades* real que alcança, gera o novo, faz o morto reviver; permite o que estava enterrado vir para fora, dignifica o humano pelo “supra humano”. O que é considerado lixo da sociedade – objeto – torna-se gente.

Um movimento invisível que flui dentre líderes e meninas, que constitui o amor, que segundo eles vem de Deus e permite a mudança de vida, o que chamam de novo nascimento. Segundo os depoimentos a mudança começaria “do interior e resplandeceria em sua vida”; transformação “interior e espiritual”. Existe, segundo os discursos, um nível de comunhão com Deus e com os outros, que diferencia o indiferenciável e faz entender o indizível, no *fluxo das intencionalidades*, envolvendo os sujeitos e suas relações, líderes/crianças.

O amor de Deus em ação gera transformação. O amor de Deus pode transformar tudo que a criança sonhou acontecer, vai acontecer. Igual por exemplo o casamento, falamos pra elas que casamento não é solução, é um acontecimento. Elas percebem que encontraram um poço que vai ajudá-las a realizar os sonhos [...]

Descobre o invisível poder da fé, da aliança entre as crianças e os casais, aliança na Casa com a Casa; percebe-se nisso o sobrenatural de Deus [...] Alguns ímpios têm este amor, só não consegue fazê-las nascer de novo. (coordenador geral no Brasil, ERC)

125 No depoimento de um pai social em treinamento (espontâneo durante o Fórum) este falou de sua renúncia, que fechou uma loja de móveis, que queria fazer arquitetura e largou tudo para assumir uma Casa, e sua esposa pedagoga, ia fazer psicopedagogia. Segundo ele, quando se pergunta para qualquer missionário em treinamento no CFCO 2 sobre o sentido dele estar ali, o que mais se ouve são as palavras: sonho, renúncia, amor, morte.

Nascer de novo, para o *Programa*, é diferente de transformação na compreensão filosófica. Negar a si mesmo, a própria natureza pecaminosa, a naturalização da violência. Esta é a invisibilidade, que age sobre a vida do que crê na Bíblia (2000), que lhe devolve a centralidade da própria vida, o ser, a *outridade*. Para os líderes, este magma de relações, da invisibilidade gera convicções que se tem concretizado; dentre elas a de que (frases dos líderes entre aspas):

- “o amor nunca falha” trata-se dos efeitos pedagógicos e terapêuticos do amor; que a ‘educação por princípios transforma a sociedade’;
- que “as pessoas valem mais do que as coisas”, como aspecto central da proposta e como esta frase reflete o combate pelo social ao problema da ESCCA; ao retirar a condição de consumo e uso alheio do corpo para satisfação do desejo do outro;
- uma “nova educação” ou “redescoberta das veredas antigas; pedagogia por princípios; restauração integral do ser (Reino de Deus por inteiro)” ou a reinvenção de uma pedagogia (libertadora) com inspiração cristã;
- uma “transformação da sociedade”, por mais que anunciem que o elemento gerador é Deus, a ação que os líderes desempenham é totalmente prática e política; numa intersubjetividade fundante (e não numa ‘abstração de amor’) eles se envolvem em diferentes esferas da sociedade para garantir direitos às meninas.

Da interface da educação e a ESCCA, vislumbrando em lampejos a invisibilidade do *Programa*; ou por assim dizer, a expressão fugaz do que toca e do que é tocado, produzimos um *quiasma*: visibilidade do silêncio no invisível ESCCA e exterioridade do amor na invisibilidade da dor; uma relação de quatro termos que seriam o inverso do esperado. Mais que palavras, há vidas que depois de riscadas; “só Deus instaura o novo”¹²⁶.

Rotulei a proposta do *Programa* como uma pedagogia simples, simplesmente porque do ponto de vista acadêmico ela carece de argumentos, não nasce de teorias. Uma pedagogia que nasce do amor, da relação com o outro, do cuidado de pais substitutos, formada pela *corporalidade*, no mundo das inter-relações. Chamar o inusitado de

126 Uma frase ambígua, não como fuga, mas novamente uma constatação da complexidade do problema e a esperança de soluções.

uma nova pedagogia seria redundante, visto que, muitas das coisas que eles expressam, teóricos já expressaram. A invisibilidade expressa nas meninas dos olhos, que voltam a brilhar e a ter o cuidado que necessitam é o novo, o inédito viável. Mas sinto muito – não teorizável, no sentido cartesiano; mas vivido e expresso nos olhos das flores da vida. Não buscamos uma nova pedagogia, mas viver a dimensão humana que há muito já era para ser vivida.

No item a seguir, por estarmos dentro de uma tese em educação pretende-se fazer uma defesa de um conceito gerado a partir das vivências.

6.2 Educação como ponto de encontro singular

Quando a luz dos olhos meus com a luz dos olhos seus decidem se encontrar [...]
(Vinicius de Moraes e Toquinho)

Não estaremos, neste item, defendendo uma Pedagogia do Encontro, como algumas concepções contemporâneas defendem, incluindo aspectos morais, místicos e religiosos¹²⁷. Ou como define Cleci Maraschin (2000), em que a educação se estabelece pelo encontro, pela convivência, na suspensão temporal e espacial da distância; neste caso, o encontro é parte necessária do processo ensino-aprendizagem. O que abordaremos é semelhante, contudo, é compreender a educação como um ponto de encontro singular, em termos de perceber que a educação é o encontro, mas este encontro é singular; o conteúdo e o modo de aprendizagem são singulares.

Percebemos a necessidade e possibilidade do encontro nas relações humanas, propomos pensar que neste ponto de encontro ocorre a educação, há aprendizagem de diversos tipos e níveis; estamos sempre aprendendo algo nas relações. Percebe-se uma condição de possibilidade no homem de estabelecer pontos de encontro; seja enquanto um lugar para ou uma forma de relação; seja com outros seres humanos ou outros seres ou coisas. Uma necessidade aparece, embora não se pode dizer que seja inerente ou condicionante. Até mesmo o

127 Citamos este site como exemplo de uma consubstanciada pedagogia do encontro <<http://www.teresianasstj.com/index.php/metodologias>>. Acesso em: 28 set. 2012.

“solitário” encontra-se consigo mesmo, ou com o nada; ou afirma o encontro pelo desencontro.

A interseção em suas variantes envolve aspectos ontológicos, epistemológicos e axiológicos.

A pessoa é relação (*outridade*). A categoria relação, mesmo que não imprescindível a um indivíduo, é inerente à humanidade. O ser humano na condição de um agente crítico na sociedade, comprometido consigo mesmo e com os outros, enquanto pessoas, é um agente social capaz de refletir sobre suas ações nas perspectivas: ética e política. Há ações que promovem a interação social, a comunicação e o diálogo em diversos meios e setores, que favorecem o desenvolvimento da partilha e do cuidado essencial, e evidenciam que, antes de se alcançar qualquer produto das relações sociais, nós somos seres humanos (constituídos em termos de *outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade*).

Procuramos defender a condição humana do encontro. Portanto, utilizaremos a palavra encontro no sentido de relação e interseção de uma pessoa consigo mesma, com outra, com alguma coisa ou ideia. Entende-se por encontro o estar com ou o ser com, uma aproximação seja por repulsa ou pulsão; não necessariamente uma recíproca.

Nota-se a pessoa como singular e que a relação com o outro se desenvolva, formando julgamentos autônomos para a vida. O olhar humano, o calor humano, uma comunidade, um relacionamento, um comprometimento... Este relacionamento marca, pois nos faz lembrar que somos seres humanos e que precisamos de uma consciência do modo relacional que nos constitui.

A perspectiva relacional (*outridade*) e temporal (*temporalidade*) do ser humano nos remete às circunstâncias e ao lugar do encontro (*espacialidade*), o lugar reflete a possibilidade via linguagem (*linguisticidade*), não só como meio, mas também um estar-com.

Desejosos somos de um lugar/ambiente que se abra a fim de destacar as potencialidades participativas, despertar o caráter inventivo, um ambiente que *gentifica*, onde as pessoas possam demonstrar suas sensibilidades diante das diferentes situações – compartilhar emoções e sensações; desenvolver interesses pelos problemas coletivos; assumir compromissos e responsabilidades; reconhecer seus próprios

erros e procurar corrigi-los –, exercendo atividades e colocando seus conhecimentos e criatividade para apreciação estética, não se julgando melhores ou piores que outros. Um ambiente que permita restaurar as dimensões axiais do ser: *ter*, *poder* e *valer*; para além de um discurso abstrato de alteridade, mas uma vivência relacional, de uma relação que dignifique o outro pela condição radical de ser outro, com o qual relaciono; na perspectiva da *outridade*, com ele sou; mas nunca ele sou.

O ponto de encontro pode gerar uma linha ou outro ponto, ou uma interseção (círculo, triângulo, quadrado...) ou uma divisão. Ou seja, há elementos de transcurso (*temporalidade*, *mundaneidade*, *cultura*) e de *espacialidade*; e nesta há o que se encontra (*outridade*, *corporalidade*, *intercorporeidade como intersubjetividade*). Os diversos transcurtos trazem casualmente (ou não) encontros. A estranheza, a angústia, os desconhecimentos, não só na busca, mas em relação a si e ao outro, levam-nos a questões existenciais e epistemológicas da pessoa.

Há a diversidade das múltiplas possibilidades de encontro, como vimos, procuramos afirmar que a educação como um ponto de encontro singular reflete a dinamicidade do ato de educar. O tempo inteiro o ser inacabado está em processo de construção e aprende, os atos que levam a isso ocorrem em todo tempo e lugar, esta *intercorporeidade como intersubjetividade* retrata o ser em relação e produz conhecimentos, até mesmo conhecimentos indizíveis. O movimento de aprendizagem que gera mudanças é um movimento pessoal, que envolve eu-outro-mundo, em múltiplas dimensões, com sentidos estéticos, epistemológicos e éticos. Ao retomar o organograma exposto na introdução: o encontro é envolvente, há um *eros* que envolve o corpo e suas expressões; na relação *corporalidade*, sexualidade e identidade. No entanto, como se dá o processo, devido à singularidade, é difícil precisar ou pré-definir. Por isso, temos tantas teorias pedagógicas. É como se cada uma explicasse um dos possíveis fios do *fluxo de intencionalidades*. Uns aprendem da teoria para prática, outros o inverso; uns pelas emoções outros pelo intelecto; uns pela sensação outros pela abstração; uns parados e solitários, outros em movimento; uns pela experiência, outros pela razão ou ambos; como *vidente e visível*, *duas faces* da mesma moeda; não é possível precisar como e por onde aprendemos. Sabemos que algo se encontrou conosco e nos fez diferentes e isto envolveu todo nosso *ser encarnado*, na *reversibilidade*

dos sentidos. Aprender é muito mais que ir à escola. E se a escola não propiciar o encontro, ela vai perder sua legitimidade neste mundo globalizado que oferece tantas possibilidades de encontros.

Por isso, não defendemos uma pedagogia *a* ou *b*; nem mesmo dizemos uma pedagogia do amor, ou uma pedagogia libertadora. Libertar o que, de quem, de onde, para onde, contra quem? Os sentidos da existência são diversos. Há um processo a ser entendido na sua singularidade e não de um lugar unilateral. Somente na história de vida pode-se perceber que pedagogia nela se deu, se foi a pedagogia do amor ou a pedagogia da dor; se foi a escola, a rua, as mídias, a família ou a igreja que ensinou; ou a *reflexividade* de tudo isso. O que não se pode fazer é negar à pessoa a produção de sentido sobre sua própria aprendizagem.

Ensinar o que não se sabe, e, aprender não se sabe como; este é o ponto de encontro singular que realmente permite o ser se expressar.

A radical liberdade pode gerar sensibilidades múltiplas, múltiplos olhares, luzes e sombras, flores de diferentes perfumes, identidades e fugacidades; abrimos para as escolhas.

O ponto de encontro singular significa um lugar, um modo, um tempo, uma relação, em que o conhecimento se processa neste encontro. É uma constatação de que as explicações sobre o processo de conhecimento e as propostas didáticas para o mesmo, não podem ser oriundas de uma massificação, mas de uma percepção da diversidade da natureza humana em seu contexto histórico-cultural. Se ao educar estamos formando homens e não máquinas, a singularidade não pode ser excluída do *processo-projeto* (REZENDE, 1990).

Como em *O pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 1975): a pessoa se torna responsável pelo que cativa. Isso nos leva a questionar sobre os sentidos do amor na sua expressão *eros*, e outros sentidos possíveis. Sobre o que estamos fazendo de nós mesmos, dos outros e do nosso planeta. As teorias são muitas e as vivências também; a questão é como nestes pontos de encontro únicos podemos encontrar nossos olhares no universo possível e definitivamente caminhar para um mundo com uma história que vale a pena ser vivida. O fórum deliberativo seria para isso, a abertura para o outro, para o diálogo e a renúncia pelo que é bom, para o número maior de pessoas.

Se o amor é um oceano de possibilidades de encontro, questiona-se como gerar a vida. *A mesma mão que abusa é a mão que acaricia*. O que muda é a unidade – com o que esta mão permite um entrelaçamento vivo. Haveria um ponto de encontro que produz a virada, onde os encontros não seriam fortuitos; mas promoção de olhares efetivos – onde o que toca sente-se tocado e respeitado no toque; não apenas explorado e abusado, mas respeitado em sua pessoa. Como propõe Mounier (1976) – *o amor é luta* – luta de si contra si mesmo para abertura ao outro; caso o encontro não seja amoroso, o eu pode falar mais alto. Os encontros são reais, mas se radicalizados na brutalidade dos abusos, sua vida produz morte, pois o eu, que a tudo quer, centralizado em si, mata a si mesmo ao ser consumidor consumido e escravizado.

Sem desacreditar das instituições, sabendo que elas são constituídas por pessoas, seguimos nos caminhos da vida, tecendo encontros, no despertar em relação à ESCCA: a discussão ética da comercialização do que deveria ser liberdade.

6.3 Contexto atual

A presente pesquisa foi finalizada em 2012, muitas informações e novas pesquisas já foram realizadas desde então. O problema da ESCCA persiste, no entanto, o combate e mobilização dos diversos setores sociais tem se tornado cada vez mais articulado e eficiente. Percebe-se cada vez mais o engajamento de grupos de pesquisa, movimentos sociais, ONGs e efetivação da rede de proteção à criança e adolescente.

A terminologia exploração sexual comercial (ESC) é largamente utilizada para explicitar situação que envolve interesses mercadológicos, onde acontece a “troca” sexual, via remuneração ou troca de favores (SILVA; ALBERTO, 2016), é classificada como uma das cinco piores formas de trabalho infantil (Convenção 182) pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como já vimos. Desde 1996, Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil (BRASIL, 2002), dentre outras ações subsequentes, estabeleceram diretrizes para as intervenções técnicas, políticas e financeiras no enfrentamento da violência sexual e corroboraram com a perspectiva de um Sistema de Garantias de Direitos, que envolve setores públicos e entidades da sociedade civil, no âmbito da promoção de direitos, defesa e controle social (ALBERTO, et al., 2012; BAPTISTA, 2012). A violência sexual

deixa de ser uma questão de polícia e da segurança pública somente, abrangendo o campo da política social e saúde pública (RIZZINI; LIMONGI, 2016).

Considera-se a criança e o adolescente como sujeitos de direitos em desenvolvimento, a partir da percepção do ECA, os quais tem direito a desenvolver sua sexualidade até alcançar a maioridade, livre de situações abusivas. As percepções mais singulares do fenômeno ESC teriam que ser discutidas em cada caso, pois dependem das vivências estabelecidas na dimensão da corporalidade, alteridade e das questões econômico-culturais e sociais envolvidas; e também, como estas influíram no desenvolvimento daquela pessoa em específico (SILVA; ALBERTO, 2016). Considerando o eixo de disseminação dos Direitos Humanos, vale ressaltar o papel das instituições educativas em seus diversos níveis, e de iniciativas de comunidades ampliadas de pesquisa, visando à formação, em prol de uma (re)construção de conceitos, representações e práticas sobre a questão da violência sexual contra crianças e adolescentes; fortalecendo a atuação acadêmica e política nos eixos de disseminação e prevenção (BAPTISTA, 2012; RIZZINI, et al., 2016; LIBÓRIO, 2013).

Segundo Rizzini et al. (2016), ao comentar o debate acadêmico realizado na X Conferencia Internacional de la Red Latinoamericana y del Caribe Childwatch, Infância e Juventude: Processos de Vulnerabilização e Estratégias de Resistência, vivemos nestes últimos anos no campo político um processo de recrudescimento, no campo da proteção social, trazendo uma “precarização dos serviços sociais que compõem o Estado Democrático de Direito” (p. 10). Cabe aos pesquisadores divulgarem os resultados e dar visibilidade às experiências transformadoras, visando ampliá-las, compreendendo a salvaguarda dos direitos das crianças e adolescentes; não somente como uma questão de políticas de segurança e sistema de punição; mas associar controle e bem-estar, e a efetivação dos direitos discutindo formas de resistência (RIZZINI, et al., 2016). A Escola, medidas educacionais e a articulação de instituições, são elementos apontados como forma de prevenção pelos próprios agentes sociais (ALBERTO et al., 2012).

Desde a Constituição de 1988, em seu art. 227, a infância passa a ser tratada como prioridade, o que favorece a articulação entre governo e sociedade em prol de um sistema de garantias de direitos (SGD). A

luta pela efetivação e garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes resulta de uma construção social com viés ético. O desenvolvimento da sociedade e a consciência dos agentes sociais frente à conquista de espaços de emancipação e promoção da dignidade humana são necessários. Para efetivação da rede de proteção a pauta é a carência de uma articulação, estruturação em eixos de modo a possibilitar uma integração transversal e intersetorial das organizações (ALBERTO, et al., 2012; BAPTISTA, 2012).

Atualmente, em 2020, o Programa Meninas dos Olhos de Deus atua nos seguintes países: Camboja – 2 Casas de Acolhimento e Cursos Profissionalizantes; Bangladesh – 1 Casa de Acolhimento; Romênia – 1 Casa de Acolhimento e Tailândia – 1 Casa de Acolhimento. (www.mcmpovos.com).

Devido a contratempos e mudanças na legislação a Missão Cristã Mundial adotou outro modelo no Brasil, com o nome Casa de Pão, com cerca de 20 casas no Brasil, onde as crianças passam um período de tempo pela casa, mas não saem do seio familiar. A criança ao longo do dia desenvolve várias atividades de acolhimento. “A Casa de Pão nasceu em 2016 como resposta a realidade de um sistema secular que tem influenciado a nova geração. Com objetivo de colaborar na formação do caráter da criança, a Casa de Pão trabalha com discipulado, reforço escolar e alimentação.” (www.mcmpovos.com). O público alvo são crianças de 6 a 12 anos de idade. As casas estão localizadas nas seguintes cidades: Café da Linha-CE, Uberlândia-MG, Patrocínio-MG, Vitória de Mearim-MA, Três Lagoas-MS, Planaltina-DF, Gurupi-TO, Macapá-AP, Suzano-SP, Goiânia-GO, Bom Jesus do Tocantins-PA, Duque de Caxias-RJ, Parnamirim-RN; África: Quênia, Moçambique; Ásia: Índia.

Portanto, neste capítulo não propomos uma nova educação, mas a instauração da novidade na educação, a novidade do olhar, da valorização da vida. De estar atento ao que se passa, de educar corporalmente. Por fim, saber da singularidade dos sujeitos envolvidos no processo, sua *temporalidade, espacialidade e mundaneidade*, enquanto, permitirem sua inserção intencional no universo da *carnalidade do ser*.

Considerações finais

A título de considerações finais, elencamos alguns elementos observados durante a pesquisa e em diálogo como os orientadores e com a banca avaliadora, que podem servir de base para novas pesquisas e que se constituem elementos sintéticos da própria tese ou aspectos não conclusivos que abrem para outras perspectivas e interpretações. Dividimos em tópicos para facilitar a discussão

A fenomenologia merleau-pontyana assume a singularidade e a vinculação com a totalidade como um vivido denso, aberto à invisibilidade. Os parâmetros do cientificismo não são pertinentes para avaliar uma pesquisa em fenomenologia, utilizaremos os parâmetros propostos por Rezende (1990). A fenomenologia evidencia o reconhecimento do ser único e inacabado. Percebe-se que por mais avanços que se tenha sobre o comportamento humano, as criações culturais e as combinações são intermináveis, singulares e históricas, levam à necessidade de novos estudos para dimensionar o comportamento, o conhecimento e a vida humana.

A tendência a um trabalho transdisciplinar é uma perspectiva importante pela superação do entendimento de um mundo que fora pensado por meio de lócus e antíteses ciumentas e inconciliáveis. A transdisciplinaridade permite a complexidade viva, aberta, inconclusa o que facilita os estudos e não inviabiliza os múltiplos olhares sobre o mesmo objeto; de modo a evitar um reducionismo que resultaria na perda em termos de avanço para o conhecimento humano. Utilizo as palavras de Peter Büttner, professor da UFMT, orientador no meu mestrado, para ilustrar esta necessidade: “O conhecimento da natureza do homem e a visão das condições da existência humana não podem ser conquistados por reflexões unilateralmente filosóficas, antropológicas ou somente biológicas, econômicas, etc. Unilateralidade leva ao erro” (BÜTTNER, 1999, p. 32).

A descrição proposta pela fenomenologia envolveria os seguintes aspectos segundo o Rezende (1990, p. 17-30): significância, pertinência, relevância, referência, provocação, suficiência, compreensão e interpretação; em que um complementa o outro. Consideramos que o trabalho percorreu estes aspectos na descrição do fenômeno, principalmente

no que se refere à significância e à suficiência, pois dentro do que foi proposto, o trabalho permitiu descrever pelo menos uma volta da espiral (em torno da totalidade do fenômeno), não suficiente, mas completa.

Como nosso objetivo era compreender o sentido da educação presente nos depoimentos dos líderes do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* e sua relação com a dimensão *corps propre* em Merleau-Ponty e com isso contribuir para o desvelamento de questões que permeiam o fenômeno social da ESCCA, consideramos que foi possível alcançar o objetivo. Compreender – fala de entrar no tecido das próprias palavras, na sua origem, no significado existencial; como se elas fossem tão ricas e importantes que queremos entrar nelas, em recíproca. Ter uma unidade com. Procurei compreender, deixar o discurso falar por si mesmo, respeitar como o mundo parece para os líderes, a fim de ampliar a compreensão do fenômeno ESCCA.

Dentro do vivido, como que de segunda mão, considero que a aproximação das vivências pessoais minhas, com meus entrevistados (as) proporcionou um conhecimento só em parte exprimível em linguagem. Penso que pude compartilhar em parte, com o que a orientação fenomenológica permitiu uma compreensão, capaz de aproximar meus leitores da singularidade do *Programa* e da temática mais geral da ESCCA, sem simplificá-la em sua abrangente dispersão no planeta. Visto a necessidade de realização de políticas públicas que respondam, pelo menos minimamente, às necessidades prementes das crianças e jovens a fim de adquirirem os direitos de poder ser o que eles são.

Sobre a pesquisa em educação, Rezende (1990) apresenta três momentos, que deveriam estar presentes na mesma, corresponderiam a três sentidos da palavra sentido: a constatação; a compreensão; a projeção-prospectiva. Consideramos que constatamos a problemática da ESCCA e fizemos um levantamento e descrição sobre a situação, mesmo que não tenha sido uma descrição densa. Buscamos a *compreensão* ao tentar evidenciar as relações internas e contradições e a “descoberta de possibilidades de autossuperação”, este último aspecto ainda pode ser aprimorado. Já o terceiro item é vislumbrado em termos de se pensar uma outra “situação histórica preferível” e “desejada pelos sujeitos e para eles”; apenas sugerimos que qualquer projeção precisa passar pelo âmbito das singularidades e complexidades do fenômeno.

Outras pesquisas poderiam aprofundar em termos de: relevância, no que tange a situação concreta do fenômeno ESCCA em alguns pontos, principalmente na região Centro-Oeste; compreensão, encarando as ambiguidades e as polissemias de sentidos que ainda podem ser exploradas; e interpretação, pois a ESCCA se constitui um fenômeno social, em que indivíduos diferentes, também de grupos sociais diferentes, podem interpretar o mesmo fenômeno de formas diferentes.

Nos limites propostos nesta pesquisa procuramos demonstrar a necessidade de pesquisas interdisciplinares/transdisciplinares que deem conta do fenômeno da ESCCA; questões como a naturalização da violência; componentes didáticos e curriculares que alcancem a dimensão da *corporalidade* na educação; a atuação de instituições públicas perante a ESCCA; questões de gênero e raciais; a espera jurídica e sua relação com a defesa dos direitos destas crianças/adolescentes; fatores oriundos da educação sexual, que apareceram ao longo da tese, poderiam ser objeto de estudo em outras pesquisas.

Constatou-se que a causa da ESCCA está banhada de pluridimensionalidade, que não se esgota na violência da opressão socioeconômica e no desconhecimento da condição humana em suas dimensões culturais, estruturais, emocionais e espirituais, mas implica um estigma cultural que traz impactos sobre todas as dimensões do ser. O que nos reporta mais uma vez à necessidade de envolvimento de vários setores e instituições sociais na pesquisa sobre formas que visam a erradicação e a prevenção.

A presente tese apresentou na revisão sistemática as pesquisas encontradas e alguns dados sobre esta realidade. Não pretendíamos uma descrição abrangente sobre casos de ESCCA, mas mediante uma intencionalidade, focar dimensões de esperança, que, tantas vezes, aparece submergida pela violência. Focar pela vivência do valor desta ação que tem promovido um sentido de vida novo e aberto à emancipação e autonomia, promovendo a dignidade de pessoas pela descoberta do valor da vida ao vencer dor.

A concepção de educação dos líderes do *Programa* pode ser entendida como uma visão, o sentido desta visão perpassa oferecer às crianças e adolescentes: educação, dignidade que emerge de valores da trilogia TER, PODER e VALER que nunca foram perdidas nestas crianças e adolescentes, ainda quando sofreram por ações que estavam na con-

tramão desses valores, que se anunciavam perdidos para sempre, pela deformação da cultura da dominação, sem coração e sem ético-estética.

Apesar da ênfase não ser na formação intelectual dos líderes, pelas vivências intensas, os mesmos descobriram elementos na prática cotidiana, permanentemente avaliada e transformada, de dimensões já teorizadas e referenciadas numa pedagogia em afinação com a vida, com a solidariedade e voltada para a emancipação das pessoas. Os pilares do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* são: amor e família. Podemos elencar o vislumbre da alteridade, como elemento primordial na educação; além da *outridade* no processo de construção de identidade dos líderes. Poderíamos assim resumir a concepção de educação compreendida a partir do *Programa*: uma educação baseada no amor de Deus em ação, que pela reciprocidade dignifica a pessoa em sua singularidade, pessoalidade e integralidade do ser.

A pesquisa carece de dados suficientes para abordar possíveis dimensões conflituais que foram descritas ao longo da tese. Os depoimentos dos líderes trazem a defesa do *Programa*, seria necessário um outro recorte e uma pesquisa de campo mais intensiva para adentrar nestas questões.

É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas pelo *Programa* não se limitam ao atendimento à criança e adolescente, mas abrangem a família da mesma e a sociedade, numa perspectiva de intervenção global e contínua.

Então, nos limitamos a perceber a ESCCA, pelos processos vivenciados pelo corpo numa releitura merleau-pontyana antidualista e antirreducionista da *corporeidade*. Na tese contemplamos a construção do ser humano – que passa pelo corpo, qual originário e original sujeito cognoscente e prático, com o intuito de mostrar como a sexualidade e os fenômenos da exploração sexual comercial, da violência e tráfico sexual que afetam as crianças e adolescentes, podem ser pensados a partir da inseparabilidade de corpo e mente e, correlativamente, de corpo e mundo.

Não pretendemos dar uma contribuição para uma nova visão progressista libertadora da educação, nem apresentar uma nova base crítica de promoção ou avaliação de políticas públicas educacionais

voltadas às crianças, adolescentes e jovens em situação de risco¹²⁸, não é o nosso foco, objetivo, embora seja pertinente a partir do trabalho realizado, buscar fazê-lo. Dado que políticas públicas, sobretudo no campo de populações e pessoas ameaçadas pela vulnerabilidade, mostram avanços na direção de uma vida melhor, quando contam com estratégias afirmativas, que sob marco legal postulem sua defesa, reconheçam sua diferença e busquem recursos públicos para atenuar o sofrimento daqueles que precisam de um Estado que se responsabilize, em promover direitos e reconhecimento e, quando for o caso, assuma o ônus da compensação de danos sofridos, por omissão ou por ações criminosas da sociedade que a todos nos diz respeito.

O *Programa*, por exemplo, é importante dentro dos seus esforços; no entanto, não se deve desonerar o Estado de promover, a função social que lhe cabe, em compartilhamento com outras organizações, grupos, pastorais e denominações. As ONGs, em geral, podem realizar parceria com o Estado, e ser também monitoradas pelo Estado na execução do tipo de trabalho que realizam, em proteção à vida das crianças e adolescentes.

Apenas acendemos uma chama ou vertemos uma lágrima, que singularmente quer demonstrar a não possibilidade de fechar os olhos perante o problema social. E, ao mesmo tempo, perceber, pelo brilho que se esvai dos olhos das crianças, adolescentes e jovens, que cuidar deles, como uma *menina dos olhos*, significa cuidar de maneira humana, que *gentifica*, e para qual não há receita, há vivência, doação, abertura para o outro. Até mesmo para o agressor, que até então está tido na invisibilidade; como se tratássemos do problema sem ir às causas, sem identificar todos os sujeitos, todas as vítimas de um sistema de hiperconsumo.

De um modo geral estes seriam os elementos que se desdobram da pesquisa em termos de políticas públicas:

Pluridimensionalidade do fenômeno

Singularidade

Qualificação profissional

128 Foi perguntado pela banca na qualificação, parecer do professor Dr. Marcos Macedo Fernandes Caron. Durante a defesa o mesmo ainda reafirmou a importância de uma breve consideração sobre as contribuições da pesquisa em termos de políticas públicas.

Proposta de governo

Parceria

É importante para qualquer iniciativa pública em relação à ESCCA, e isto está notório nas propostas públicas já existentes, a percepção da pluridimensionalidade do fenômeno, que leva a estabelecimento de propostas que atentem para diversos setores sociais e associe-se a várias áreas de conhecimento. Por outro lado, os resultados de pesquisas anteriores não são suficientes para estabelecer uma generalização sobre o modo de tratamento da criança/adolescente ou do problema em uma determinada região, visto que é imprescindível observar a singularidade do(s) caso(s).

A qualificação do profissional que estará nas casas de apoio e nos conselhos também é algo a ser observado, esta qualificação diz respeito não só a cursos, mas até uma certa vocação para atuar com estes casos. Nos casos de cargo remunerado, esta remuneração precisa valorizar o trabalho deste indivíduo, até para que ele queira dar continuidade ao mesmo.

Um outro limitador ocorre quando as propostas de governo circunscrevem-se no tempo de um governo no Estado ou município; é preciso que se transcenda as divergências políticas em prol de um pensamento maior de proteção à criança e ao adolescente e do estabelecimento de uma nação livre destes problemas relativos à menores em situação de vulnerabilidade, fazendo com que projetos de excelência continuem não importando a bandeira partidária.

Como a proteção à criança e ao adolescente não é uma tarefa só do Estado, mas também da família e da sociedade; estabelecer parcerias seria uma forma possível em termos de políticas públicas. Há muitas instituições filantrópicas que funcionam e têm excelentes resultados, no entanto, o governo ao disponibilizar recursos muitas vezes quer alterar a dinâmica interna da instituição, e até mesmo visando o cumprimento da legislação (ECA) ocorrem muitos entraves para o funcionamento dos estabelecimentos. Por outro lado, também, a avaliação estatal é necessária, pelo fato de instituições receberem benefícios e não cumprirem o seu papel.

A integração família, sociedade e Estado precisa ter como parâmetro o objetivo principal, que é atender à criança e ao adolescente assegurando-lhe seus direitos e entendendo-a como um sujeito. Nos

artigos pesquisados há indicações de que a família deveria ser o alvo principal das políticas públicas.

A proposta do *Programa Meninas dos Olhos de Deus* salienta a possibilidade de uma atividade global de combate à ESCCA, atingindo a pessoa, a família e a sociedade, as atividades de acolhimento trazem a criança/adolescente a uma nova realidade, a família é recebida também nas Casas e/ou visitada, nas escolas há o trabalho de prevenção, sendo assim, é uma proposta de ação, com uma visão integrada que atinge a sociedade em diversos níveis, no âmbito do atendimento e prevenção.

Nos artigos pesquisados, os autores salientam que as políticas públicas devem transcender as questões meramente aparentes, em relação às crianças e adolescentes prostituídos, ao entender o problema como um problema social.

É preciso perceber a pessoa em desenvolvimento e tratá-la como pessoa, mesmo em uma instituição pública, observando a sua singularidade. Este é o elemento principal da restauração, assim a criança/adolescente coisificada (o) poderá perceber a si mesmo e desenvolver autonomamente.

Reforçamos, também, que falar em políticas públicas no contexto de uma tese em educação permeia a educação pública, visto ser um espaço de inclusão social necessário no combate à ESCCA e diversas situações de vulnerabilidade.

Em um tom pessoal, esta pesquisa permitiu-me uma aprendizagem que envolveu todas as dimensões do meu ser. Quando durante a entrevista de retorno a campo, ouvi: “não queremos os intelectuais que exigem o que não podem dar”, me senti pulsando para não ser uma flor morta. Retomo Nicolau de Cusa (2002), para recordar os limites de nossa *douta ignorância*. Para o autor, Deus seria a única razão simplíssima do universo, para qual todos seres se movimentam. Nós somos um ponto neste universo, participamos do fim por meio dos outros, pela coparticipação das partes, diferentes olhares, diferentes combinações, é a diversidade da universalidade do fenômeno – infinitos círculos podem ter originado a esfera da multiforme graça de Deus. Mesmo com infinitos círculos, ainda assim, estes círculos têm um mesmo raio, ponto, centro. Afinal, segundo o autor: o fim é Deus, a esfera máxima.

Minimamente espero ter feito uma volta de um pequeno círculo em torno da compreensão do fenômeno, que permita novos olhares, abra para novas pesquisas e sonhe e propicie: crianças/adolescentes com dignidade e liberdade para usufruir de seus direitos.

Referências

Referências gerais de aporte teórico

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. Vol. XIII. 3ª ed. Lisboa: Ed. Presença, 1984.

ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira et al. Os Agentes Sociais da Rede de Proteção e Atendimento no Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25(1), p. 130-138. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/prc>. Acesso em: 20 nov. 2018, às 18h54min.

AMORIM, S. M. F. de; CONTINI, M. L. J.; MEZA, E. R. (orgs). **Avaliação do processo de implantação do Pair**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. **O lugar do feminino**. Cuiabá: EduUFMT/FAPEMAT, 2007.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. **Psicol. estud.** v. 7, n. 2., Maringá, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000200002>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Afiliada, 1981.

ASSUNÇÃO, Admilson Mário de. **Narrativas silenciadas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Dr Luiz Augusto Passos. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2011.

BARROS, Nivia Valença. **Violência intrafamiliar contra criança e adolescente**. Trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social. Tese (Doutorado). Orientadora: Drª. Maria Euchares de Senna Motta. Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia, PUC, 2005.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serv. Soc. Soc.**, n. 109, p. 179-199, São Paulo, jan./mar. 2012.

BAUER; GASKELL (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BÍBLIA de Referência Thompson. Trad.: João Ferreira de Almeida. Edição Contemporânea. 12ª imp. São Paulo: Ed. Vida, 2000.

BENTES, J. M.; CHAMPLIN, R. N. **Enciclopédia de bíblica, teologia e filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Candeia, 1995, v. 2.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (orgs). **Pesquisa qualitativa em educação** – um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep. 1994.

BOGDAN; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**. Trad.: Alvarez, Santos e Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BÜTTNER, Peter. *Mutação no educar*. Cuiabá: EdUFMT, 1999.

CARBONE, Mauro. Uma obra em debate com o cartesianismo. IHU ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 378, ano XI, pp. 6-10, São Leopoldo: Unisinos 31.10.2011. ISSN 1981-8769.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

CARON, Marcos Macedo Fernandes. **À esquerda de Tordesilhas: uma experiência democrática popular de educação no município de Barra**

do Garças. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Dr^a Regina Vinhaes Gracindo. Brasília: UnB, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad.: Roneide Venancio Majer. 3^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad.: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO DE REFERÊNCIA, ESTUDOS E AÇÕES SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. CECRIA. **Relatório Final**. 2^a ed. Disponível em: <[HTTP://www.cecria.org.br](http://www.cecria.org.br)>. Acesso em: 25 jun. 2010.

CHAUI, M. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo** – Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Prefácio. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da linguagem**. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 77-88. [Os Pensadores].

_____. **Repressão sexual**. Essa nossa desconhecida. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. Vida e obra de Merleau-Ponty. In: **Merleau-Ponty**. São Paulo: Nova Cultural [Os Pensadores], p. VII-XI. 1989.

COIMBRA, Isabel. **Louvai a Deus com danças**. Belo Horizonte: Diante do Trono, 2003.

COLL et al.. **Os conteúdos da reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMITÊ NACIONAL DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Disponível em: <<http://www.comitencional.org.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2010.

CONGRESSO MUNDIAL CONTRA A EXPLORAÇÃO COMERCIAL DE CRIANÇAS UNICEF, 1996. <http://ecpatbrasil.org.br/?p=937>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CRUZ; SILVA. A exploração sexual infantil como uma das piores formas de trabalho. **XI JORNADA DO TRABALHO Trabalho e as Escalas da Práxis Emancipatórias**: autonomia de classe frente à territorialização

do capital. 12 a 15 de outubro de 2010, UFPB, João Pessoa: Centro de Estudos de Geografia do Trabalho, 2010.

CURY, Augusto. **Escola da inteligência** – educando para a vida. Colina: Academia da Inteligência, 2006.

CUSA, Nicolau de. **Douta ignorância**. Trad.: Aloysio Ullmann. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

DENZIN; LINCOLN et al.. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI CLEMENTE, Fábio. Corpo e conhecimento em Merleau-Ponty. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, v. 5, n. 2, p. 1-46, jul.-dez. 2008.

_____. **Curso de Pós-Graduação UFMT – GPMSE** (Grupo de Estudos, Educação & Merleau-Ponty – Gempo). Cuiabá: UFMT, 2011.

_____. Um convite à radicalidade. IHU ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 378, ano XI, p. 31-38, São Leopoldo: Unisinos, 31 out.2011. ISSN 1981-8769.

DIAS, Marina Célia Moraes. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, supl.2, p.13-15, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p13.pdf>>. Acesso em: 30 mai.2010.

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Trad.: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

END CHILD PROSTITUTION, PORNOGRAPHY ANDO TRAFFICKING FOR SEXUAL PURPOSE (ECPAT). Disponível em: <<http://www.ecpat.net/eng/CSEC/faq/faq1.asp>>. Acesso em julho de 2002.

ESPÓSITO, Vitória. O homem no cerne do acontecimento vivo. IHU ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 378, ano XI, p.18-20, São Leopoldo/RS: Unisinos, 31 out. 2011. ISSN. 1981-8769

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

FALEIROS, Eva T. Silveira. **Conceituação e categorização da violência exual contra crianças e adolescentes**. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/ct/seminario.../conceituacao_categoriao.pp>. Acesso em: 03 abr. 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FÓRUM de Enfrentamento à Violência. Disponível em: <http://www.republicaeditorial.com.br/?p=1071>. Acesso em: 29 jun. 2010.

FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: ArtMédicas, 1996a, pp. 53-61.

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

GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete A. Quantificação em pesquisa: questões. In: **Revista de Educação Pública**. vl. 14, n. 26 (jul-dez, 2005). Cuiabá: EdUFMT, 2005, pp. 11-22.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.

GUIA de referência para o diálogo com a mídia enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. ANDI, São Paulo: 2008.

HABERMAS. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1989.

IHU ON-LINE. REVISTA DO INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. 378, ano XI, São Leopoldo: Unisinos, 31 out..2011. ISSN 1981-8769.

INFORMATIVO MENINAS DOS OLHOS DE DEUS BRASIL. Trindade: Editora MCM, abr/09; jun/09; jul-ag/09; jun/10.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL. Direção de Steven Spielberg. (Filme, nome original A.I.), EUA, 2001, DVD.

IV SIPEQ, 09-10-10. IV SIPEQ - Pesquisa Qualitativa: rigor em questão. Fundamentos-Métodos-Desdobramentos. Rio Claro: SE&PQ, 2010. v.1. <http://www.sepq.org.br>.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JUNGES, Márcia. Um autor em diálogo com o mundo contemporâneo. In: IHU ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 378, ano XI, São Leopoldo: Unisinos, 31 out..2011. ISSN 1981-8769, p. 41-46.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**: outros Textos Filosóficos. Trad.: Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987. V. II (In: Coleção - Os Pensadores n. 25).

KUHN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEITÃO, José Carlos et al. **Metodologia de investigação em Educação Física e Desporto**. Vila Real: UTAD, 2010. [Série didática. Ciências Aplicadas; 375].

LIBÓRIO, R. M. C.. **Desvendando vozes silenciadas**: Adolescentes em situação de exploração sexual. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

_____. **Violência sexual contra crianças e adolescentes**: contribuições da psicologia no processo de prevenção. *Psicologia: Ensino & Formação* | 2013, 4(2): 119-139.

LOPES, Maria dos Milagres da Cruz. A recíproca de inversão: a compaixão na clínica filosófica. **Revista Internacional de Filosofia Clínica**, n. 3, p. 51-68, Porto Alegre/RS: Instituto Packter, janeiro-junho 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **A flor da vida**: sementeira para a fenomenologia da pequena infância. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Orientadora: Prof. Dr. Heloisa Szymanski. São Paulo: PUC-SP, 2007.

_____. A Fenomenologia da infância e a criança mundocentrada. *IHU ON-LINE. Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 378, ano XI, p. 15-17, São Leopoldo: Unisinos, 31 out. 2011. ISSN 1981-8769.

MARASCHIN, Cleci. A sociedade do conhecimento e a Educação a Distância. In: CAPISANI, Dulcimira (org.). **Educação e arte no mundo digital**. Campo Grande: UFMS, 2000, p. 21-32.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. **A educação em Wilhelm Reich**: da psicanálise à pedagogia econômico-social. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MAZOTTI & OLIVEIRA. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEES, Leonardo. **Nicolau de Cusa e a visão do princípio que fala no universo em contração**. Disponível em: <www.revistaitaca.org/versoes/vers07-07/131-144.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2010.

MELO; FRANCISCHINI. Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: um ensaio conceitual. **Temas em Psicologia** - 2010, v. 18, n. 1, p. 153-165, 2010.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Rev. Bras. Educ.* n. 27, **Rio de Janeiro** set-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p13.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

MENINAS dos Olhos de Deus 10 anos. **Nepal**: Meninas dos Olhos de Deus, 2011, DVD.

MENINAS dos Olhos de Deus - conheça o programa. Trindade: Editora MCM, 2010 (panfleto de divulgação).

- MENINAS dos Olhos de Deus - **Nepal**. Trindade: Editora MCM, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**: notas, cursos no Collège de France. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. Fenomenologia da linguagem. In: CHAUI, Marilena (org.). **Maurice Merleau-Ponty**. Trad.: Marilena Chaui. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 77-88. [Os Pensadores].
- _____. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Psicologia e pedagogia da criança**. Trad.: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Visível e invisível**. Trad.: J. A. Giannotti e A. M. Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MISSÃO CRISTÃ MUNDIAL (MCM). **Fases do desenvolvimento e necessidades da Criança**. Trindade: Editora MCM, 2010a, 27 f.
- _____. **Princípios de funcionamento do programa**. Trindade: Editora MCM, 2010b, 48 f.
- MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Trad.: João Bernard da Costa. 4ª ed. Portugal: Livraria Martins Fontes, 1976.
- MOUTINHO, Luiz D. S.. O sensível e o inteligível: Merleau-Ponty e o problema da racionalidade. **Revista KRITERION**, n. 110, p. 264-293, Belo Horizonte, dez. 2004.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Merleau-Ponty: movimentos do corpo e do pensamento. **Vivência**, v. 1, p. 127-136, Natal: UFRN, 2011.
- _____. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, v. 26, n 91, p. 599-615, Campinas, mai.-ago. 2005., Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 fev. 2012, às 16h57min.
- _____. **Merleau-Ponty**: O filósofo, o corpo e o mundo de toda a gente! Disponível em: <www.cbce.org.br/cd/resumos/129.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2010, às 20 h.
- OLIVEIRA, Rita Aparecida Pereira de. **Representações sociais sobre sexualidade e educação sexual**: um estudo com professores da

rede pública de ensino de Cuiabá-MT-2005-2009. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Orientação Dra Clarilza Prado de Sousa. São Paulo: PUC/SP, 2009.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora** – uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

O'REILLY, A. J. **Mártires do Coliseu**. 3ª ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2005.

PACKTER, L. **Filosofia clínica propedêutica**. Porto Alegre: AGE, 1997.

_____. **Semiose**. Porto Alegre: 1995/1999.

PASSOS, Luiz A.; SATO, Michèle. Asas de jacarés e rabos de borboletas à construção fenomenológica de uma canoa. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (orgs.). **Educação ambiental: Pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, pp. 213-232.

_____. **Currículo, tempo e cultura**. Tese (Doutorado em Educação). Orientador Dr Alípio Márcio Dias Casali. São Paulo: PUC-SP, 2003.

_____. Fenomenologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Filosofia para educadores**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PEREIRA, Gustavo Oliveira de Lima. Apátrias e refugiados. Os direitos humanos a partir da ética da alteridade. IHU ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 401, ano XII, p. 71-76, São Leopoldo: Unisinos, 03 set. 2012. ISSN 1981-8769.

PLANO NACIONAL DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL. 3ª ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002. (Série Subsídios, 5).

REIS, Daniela Castro dos; CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; VALENTE, Mário Diego Rocha. Biopsychosocial characteristics of sex offenders: An analysis of legal proceedings. **Estud. psicol.**, I I 36 I e170165, Campinas, 2019.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

- REVISTA MCM POVOS. Trindade: Editora MCM, 2008 a 2012. Mensal.
- RIZZINI, Irene et al. Infância e juventude: processos de vulnerabilização e estratégias de resistência na América Latina. **O Social em Questão**, ano XIX, n 35, p. 09-14, 2016.
- _____. LIMONGI, Natalia da Silva. Percepções sobre violência no cotidiano dos jovens. **R. Katál.**, v. 19, n. 1, p. 33-42, Florianópolis, jan.-jun. 2016.
- RODRIGUES, José. **Como criar filhos alegres e obedientes**. Trindade: Editora MCM, 2009.
- RODRIGUES, Saulo Tarso. **A globalização contra-hegemônica e a problemática contemporânea dos Direitos Humanos**. Tese (Doutorado em Sociologia). Orientador Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos. Portugal: Centro de Estudos Sociais Faculdade de Economia Universidade de Coimbra, 2006.
- _____. Palestra no 1º FÓRUM SOBRE EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES (ESCCA) promovido pelo GPMSE, IE/UFMT (06-12-2010).
- ROSENBERG, Edson L. **Abuso e exploração sexual – crianças e adolescentes**. Manual de orientação para educadores. Trindade: Editora MCM, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS; SARMENTO (orgs). **Infância (in) visível**. 1ª reimpressão. Araquara: Junqueira & Marin, 2008.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1975.
- SCHOTT, Robin May. **Eros e os processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia**. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1996.
- SIEMS, Maria Edith Romano; PIMENTEL, Geyza Alves (orgs). **Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: uma experiência de extensão da Universidade Federal de Roraima**. Brasília: OIT-Secretaria Internacional do Trabalho, 2006.
- SILVA, Ana Cristina Serafim da; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. **Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: a vivência**

subjetiva do corpo. **Psicologia em Revista**, v. 22, n. 1, p. 69-87, Belo Horizonte, abr. 2016.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. **A carnalidade da reflexão: ipseidade e alteridade em Merleau-Ponty**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

SILVA, Josiane Tomaz da. **O sentido da educação para adolescentes em conflito com a lei**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientação Dra. Maria da Anunciação P. B. Neta. Cuiabá: IE/UFMT, 2012.

SILVA, Silvio. **Arando um campo novo**: relato realístico de missões transculturais para os dias de hoje e um relato realístico de um campo novo dentro de nós. Goiânia: MCM, 2010.

_____. **Meninas dos Olhos de Deus**. Trindade: MCM, 2008.

SOUSA, Nilce. **Segredos da Inocência**. Trindade: MCM, 2012.

STRASSBURGER, Hélio. **Filosofia clínica** – poéticas da singularidade. Rio de Janeiro: e-papers, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TERRA, Eugênio Couto. **A idade penal mínima como cláusula pétrea e a proteção do Estado Democrático de Direito contra o retrocesso social**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas). Orientador Prof. Dr. Lenio Luiz Streck. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. Introdução à edição brasileira. In: WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ZILLES, Urbano. **Filosofia da religião**. São Paulo: Paulus, 1991.

WEBER, Max. La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos. In: BOURDIEU, Pierre et al. **El oficio de sociólogo**. 15ª ed. México: Siglo Editores, 1993.

www.mcmpovos.com. Acesso em: 14 abr. 2010; 31 out. 2010.

Referências - revisão sistemática

Exploração sexual comercial, prostituição infantil

BELLENZANI, Renata; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Juventude, vulnerabilidade social e exploração sexual: um olhar a partir da articulação entre Saúde e Direitos Humanos. **Saúde e Sociedade**, v. 15, n.3, p 115-130, Campinas, set.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v15n3/10.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 14h52min.

BOTELHO, Stella Maris Nogueira. **Prostituição de adolescentes**: uma imagem construída na adversidade da sociedade. Ribeirão Preto, 2003.

Disponível em: <<http://www.procon.ribeiraopreto.sp.gov.br/ssaude/principal/acervo/pdf/i16prostit-adoles.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011, às 15h42min.

_____. **Prostituição de adolescentes**: uma imagem construída na adversidade da sociedade. Ribeirão Preto: USP/Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: <<http://www.procon.ribeiraopreto.sp.gov.br/ssaude/principal/acervo/pdf/i16prostit-adoles.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 15h25min.

CAMPOS, Maria Amélia Tostes Filgueiras; VIEIRA, Carmen Dulce Diniz; MOTA, Joaquim Antonio César. A infância sem segredos: a noticiabilidade jornalística do crime de exploração sexual de crianças e adolescentes. **Comunicação Saúde Educação**, v. 13, n. 30, p. 17-29, Belo Horizonte, jul.-set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n30/v13n30a03.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 17h23min.

FRANCA, J. C.; TEIXEIRA, L. C.; GORGATTI, V.. **Estratégias de intervenção em situações de risco, extremo risco e exploração sexual**. Disponível em: <<http://portalsaude.net/at/joao-lu-vivi.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 15h30min.

GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. Prostituição infantil: uma questão de saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 33, n. 2, p. 2-9, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v33n2/0058.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h11min.

_____. A prostituição infantil sob a ótica da saúde pública. **Cad. Saúde Pública**, 10 (1), p. 58-66, Rio de Janeiro, jan.-mar., 1994a. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v10n1/v10n1a07.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011, às 14h37min.

GOMES, Sônia M. Sousa. **Pesquisas e estudos brasileiros sobre prostituição infantil e juvenil**. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagetdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214154001.pdf>. Acesso em: 01 out. 2011.

LEAL, M. L. P.; CÉSAR, M. A. **Os caminhos da mobilização para o enfrentamento da ESCCA: despolitização e resistência**. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/dss/gp/site/violes/artigos/Os%20caminhos%20da%20mobilizacao%20para%20o%20enfrentamento%20dAntoine%20dufour%20to%20run%20in%20a%20drama%20ESCA%20despolitizacao%20e%20resistencia.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h30min.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. **A mobilização das ONGs no enfrentamento à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no Brasil**. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/61/95>. Acesso em: 30 ago. 2011a, às 15h12min.

_____. **As ONGs no enfrentamento da exploração, abuso sexual e maus tratos de crianças e adolescentes - pós 1993**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28414-28425-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011b.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Aspectos psicológicos envolvidos na produção da exploração sexual de adolescentes**. Presidente Prudente: UNESP, s/d.

_____. **Desvendando vozes silenciadas: adolescentes em situação de exploração sexual**. São Paulo/Presidente Prudente: Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo7.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 15h15min.

LOPES, Remy Damasceno. **Política em exploração: os percursos da intervenção do município do Rio de Janeiro no combate à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA)**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_139.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h20min.

MARTINS, C. B. G.; JORGE, M. H. P. M.. **Situação de mendicância, trabalho precoce e prostituição infantil envolvendo crianças e adolescentes em Londrina, Estado do Paraná - 2006.** *Acta Scientiarum. Health Sciences*, v. 31, n. 1, p. 23-29, Maringá, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/view/5738/5738>>. Acesso em: 01 set.2011, às 14h53min.

MEZZALIRA, Ana Carolina; SILVA, Rosane Leal da. **Exploração sexual infantojuvenil:** entre a promessa legal de proteção e a realidade de violação. Disponível em: <<https://sistemas.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=3905&numeroEdicao=16>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 17h11min.

MOLINA, Ana Maria Ricci. Prostituição juvenil: uma condição existencial em busca de seus sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 23 (2), p. 22-29, Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n2/v2>>. Acesso em: 01 out. 2011, às 15h40min.

OLIVEIRA, R. G.; MARCON, S. S. Exploração sexual infantojuvenil: causas, consequências e aspectos relevantes para o profissional de saúde. **Rev. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4565/2492>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h27min.

REZENDE, Cristiane. **Observatório de inovação social do turismo:** prevenção e enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes no turismo. Dissertação (Mestrado). Orientador: Dr. Fernando Guilherme Tenório. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3583/C.Rezende.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h40min.

SERPA, Monise Gomes. **Exploração sexual e prostituição:** um estudo de fatores de risco e proteção com mulheres adultas e adolescentes. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Dra. Silvia Helena Koller. Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia/UFRS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17231/000711590.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

SOUSA, Deliane Macedo Farias de. **Sexo não é brincadeira:** o sentido de infância para adolescentes inseridas na exploração sexual comer-

cial. Natal: UFRN, 2008. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/te-desimplificado/tde_arquivos/1/TDE-2008-11-19T054721Z-1573/Publico/DelianeMFS.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

SOUSA, Sônia M. Gomes. **Pesquisas e estudos brasileiros sobre prostituição infantil e juvenil**, v. 8, n. 11, p. 11-31, Belo Horizonte, jun. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/135/129>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 14h55min.

STOLTZ, Tania; LOPES, Jandicleide. **Exploração sexual comercial de crianças em Foz do Iguaçu e possibilidades de intervenção**. Foz do Iguaçu: OIT/IPEC/Universidade Federal do Paraná, 2002. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/512/395>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

TEDESCO, Leticia da Luz. **Explorando o negócio do sexo: uma etnografia sobre as relações afetivas e comerciais entre prostitutas e agenciadores em Porto Alegre-RS**. Dissertação de pós-graduação. Orientadora: Dr.^a Denise Fagundes Jardim. Porto Alegre: UFRS, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14986/000672880.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

TEIXEIRA, Lumena Celi; NOVAES, Elisabete Borges de. **Acompanhamento psicossocial de adolescentes: uma metodologia inovadora no enfrentamento da exploração sexual**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.projetocamara.org.br/materiallumena/Biblioteca/acompanhamentopsicossocial.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2011.

TORRES, Gilson de Vasconcelos; DAVIM, Rejane Marie Barbosa; COSTA, Terêsa Neumann Alcoforado da. Prostituição: causas e perspectivas de futuro em um grupo de jovens. **Rev. Latinoam. de Enfermagem**, v. 7, n. 3, p. 9-15, Ribeirão Preto, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n3/13471.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 17h08min.

VERAS, Thaísa. O sistema nacional de combate ao abuso e à exploração sexual infantojuvenil e o plano nacional: um exemplo de política privada. **CADERNOS EBAPE**. v. 8, n. 3, artigo 2, p 404-421, Rio de Janeiro, set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v8n3/a03v8n3.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h58min.

Violência sexual e abuso sexual

ADED, Naura Liane de Oliveira et al. Abuso sexual em crianças e adolescentes: revisão de 100 anos de literatura. **Rev. Psiq. Clín.**, 33 (4), p. 204-213, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v33n4/a05v33n4.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h09min.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de et al. Abuso sexual infantil masculino: o gênero configura o sofrimento e o destino?. **Estilos da Clínica**, 2009, v. XIV, n. 26, p. 46-67. Disponível em: <www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415>. Acesso em: 06 set. 2011, às 19h45min.

AURINO, Ana Lúcia Batista et al. **Expansão do programa de ações integradas de enfrentamento à violência sexual**. Maranhão, 2007. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/mesas/3948c82c5c62884c4e5cAna_Maria_Nilza_Marlene_Fatima.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h10min.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1022/802>>. Acesso em: 30 ago.2011.

BAPTISTA, Rosilene Santos; FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de; COSTA, Carlione Moneta Pontes da; BRITO, Virginia Rossana de Souza. **Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes notificado em um Programa Sentinela**. *Acta Paul. Enferm.* [online], v. 21, n. 4, p. 602-608, Campina Grande, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n4/a11v21n4.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 17h28min.

CAMARGO, Luciene dos Santos; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Violência sexual contra crianças e adolescentes: uma questão histórica**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=983>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15 h.

CANUDO, Priscila Quirino, et al.. **Epidemiologia do abuso sexual em crianças e adolescentes no município de Maceió**. Maceió: CESMAC/ Acadêmicas da Faculdade de Ciências Humanas, 2010. Disponível em: <<http://www.mulhercidadania.al.gov.br/cavcrime/artigos/Epidemiologia-20do-20Abuso-20Sexual-20e-20Crianças-20e-20Adolescentes-20no-20Municipio-20de-20Maceio-1.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

CERQUEIRA, André Luiz. **Conceitos, marcos legais e análises do disque denúncia nacional de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Monografia. Brasília: Graduação em Serviço Social, 2007. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/667/4/2007_AndreLuizCerqueira.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h05min.

FERRIANI, M. G. C.; GARBIN, L. M.; RIBEIRO, M. A. **Caracterização de casos em que crianças e adolescentes foram vítimas de abuso na região Sudoeste da cidade de Ribeirão Preto, SP, no ano de 2000**. v. 17, n. 1, p.45-54, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.unifesp.br/denf/acta/2004/17_1/pdf/art6.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

GOMES, Marcos Gardene Carvalho. A violência sexual contra crianças e adolescentes. **Revista do MP-GO**, ano XII, n. 17, Goiânia, mar. 2009. Disponível em: <http://www.edipucrs.com.br/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Servico_Social/83025-JAQUELINE_GOULART_VINCENSI.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 14h35min.

GOMES, Romeu. A violência enquanto agravo à saúde de meninas que vivem nas ruas. **Cad. Saúde Públ.**, 10, p. 156-167, Rio de Janeiro, 1994b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10supl1a11.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011, às 14h50min.

GUIMARÃES, João Alfredo Tenório Lins; VILLELA, Wilza Vieira. Características da violência física e sexual contra crianças e adolescentes atendidos no IML de Maceió, Alagoas, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, 27(8), p.1647-1653, Rio de Janeiro, ago, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csp/v27n8/19.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011, às 18h58min.

INOUE, Silva Regina Viodres; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, 25(1), p. 11-21, Campinas, jan.-mar., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n1/a02v25n1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 17h25min.

LANDINI, Tatiana Savoia. Violência sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração. **Cadernos Pagu** (26), p. 225-252, jan.-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30392.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 17h04min.

LIMA, Joana Azevedo; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira. **As vivências maternas diante do abuso sexual intrafamiliar**. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n2/01.pdf>>. Acesso em: 30 ago.2011.

LUCI, Pfeiffer; SALVAGNI, Edila Pizzato. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. **J. Pediatr.** [online], v. 81, n. 5, suppl., p. s197-s204, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa10.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 17h20min.

MARTINS, Christine Baccarat de Godoy; JORGE, Maria Helena Prado de Mello. Abuso sexual na infância e adolescência: perfil das vítimas e agressores em município do Sul do Brasil. **Texto Contexto Enferm.**, 19 (2), p. 246-255, Londrina/Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n2/05.pdf>>. Acesso em: 30 ago.2011, às 16h48min.

MIRANDA, Débora Brasil. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1326/1/2010_D%C3%A9boraBrasilMiranda.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011.

NEVES, Ana Maria Silva et al. Abuso sexual contra a criança e o adolescente: reflexões interdisciplinares. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 99-111, 2010. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol18n1/PDF/v18n1a09.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h26min.

NORDON, David Gonçalves; ROCHA, José Inácio Pereira da. Violência doméstica contra crianças. **Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba**, v. 10, n. 4, p. 28-30, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/viewFile/912/987>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 14h43min.

PAIXAO, Ana Cristina Wanderley da; DESLANDES, Suely Ferreira. Análise das políticas públicas de enfrentamento da violência sexual infantojuvenil. **Saúde Soc.**, v. 19, n. 1, p. 114-126, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v19n1/09.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 14h42min.

PINHEIRO, Renata; NUNES, Rosa. 300 - a violência sexual infantojuvenil em Natal-RN: vítimas silenciadas. **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, X Congresso, 2009. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54262/2/72721.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h55min.

SALINAS, Gustavo Henrique. **Violência sexual contra crianças e adolescentes**: alguns apontamentos e dados. Araraquara. Disponível em: <<https://sistemas.usp.br/siicus/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=4187&numeroEdicao=18>>. Acesso em: 30 ago. 2011, às 16h55min.

SANTOS, Samara Silva dos; DELL'AGLIO; Débora Dalbosco. **Compreendendo as mães de crianças vítimas de abuso sexual: ciclo de violência.** *Estudos de Psicologia*, 25 (4), p. 595-606, Campinas, out.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a14v25n4.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h03min.

_____.; _____. Quando o silêncio é rompido: o processo de revelação e notificação de abuso sexual infantil. **Psicologia & Sociedade**, 22 (2), p. 328-335, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/13.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h30min.

_____.; _____. Revelação do abuso sexual infantil: reações maternas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 085-092, Porto Alegre, jan.-mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n1/a10v25n1.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h02min.

SERAFIM, Antonio de Pádua; SAFFI, Fabiana; RIGONATTI, Sérgio Paulo; CASOY, Ilana; BARROS, Daniel Martins de. Análise das políticas públicas de enfrentamento da violência sexual infantojuvenil. In: SERAFIM, A. P., et al. **Rev Psiq. Clin.**, 36 (3), p. 105-11, 2009. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol36/n3/pdfs/105.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 14h51min.

SERAFIM, Antonio de Pádua et al. Dados demográficos, psicológicos e comportamentais de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. In: SERAFIM, A. P., et al. **Rev Psiq Clin.**, 38 (4), p. 143-147, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v38n4/a06v38n4.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h14min.

SILVA, Jana Maria Brito. **Violência sexual infantil.** Disponível em: <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/iv_encontro/violenciasexualinfantil.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h25min.

SOUZA, Daniela Franco. **Notícias sobre violência sexual com crianças.** Lisboa, 2005. Disponível em: <<http://bocc.unisinos.br/pag/sousa-daniela-noticias-violencia-sexual-criancas.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h30min.

VINCENSI, Jaqueline Goulart; GROSSI, Patrícia Krieger. Violência contra as mulheres na família: possíveis estratégias de ruptura. **V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação**, PUCRS, 2010. Disponível em: <http://www.edipucrs.com.br/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Service_Social/83025-JAQUELINE_GOULART_VINCENSI.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 14h35min.

Pornografia infantil e pedofilia

AZEVEDO, Andreia Marques Solter de. **Pornografia infantil e Internet: uma visão internacional**. Monografia. Brasília: Graduação em Direito. 2010.

Disponível em: <http://bdjur.stj.gov.br/xmlui/bitstream/handle/2011/35813/Pornografia_Infantil_Internet_Andreia_Marques.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h14min.

LANDINI, Tatiana Savoia. Envolvimento e distanciamento na produção brasileira de conhecimento sobre pornografia infantil na Internet. **São Paulo em Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 80-88, São Paulo, jul.-dez. 2007.

Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v21n02/v21n02_07.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h08min.

_____. **Pornografia infantil na Internet: violência sexual ou pornografia**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/ds/plural/edicoes/07/artigo_3_Plural_7.pdf>. Acesso em: 01 set. 11.

LIMA, Iremar Nunes de; MENDES, Welbert Felipe Fernandes. **A relação da democratização da Internet e a prática da pedofilia**. Belo Horizonte, 2010.

Disponível em: <http://revista.newtonpaiva.br/seer_3/index.php/RevistaPos/article/view/168/177>. Acesso em: 01 set. 11.

MARZOCHI, Marcelo de Luca. Pornografia na Internet. **Rev. Ciênc. Hum.**, v. 9, n. 2, p. 115-124, Taubaté, jul.-dez. 2003. Disponível em: <<http://www.unitau.com.br/scripts/prppg/humanas/download/pornogra-v9-n2-03.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h57min.

NOGUEIRA, Sandro D'Amato. **Pedofilia e tráfico de menores pela Internet: o lado negro da Web**. Guarulhos, 2010.

Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/dpj/cji/bitstream/26501/1842/1/Pedofilia%20e%20tráfico_Nogueira...pdf>. Acesso em: 01 out. 2011, às 15h30min.

SYDOW, Spencer Toth. “Pedofilia virtual” e considerações críticas sobre a Lei 11.829/08. **Rev. Liberdades**, v. 1, n. 1, p. 46-65, São Paulo, mai.-ago. 2009. Disponível em: <http://www.direitocriminal.com.br/site/revistaLiberdades/_pdf/01/integra.pdf#page=46>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h05min.

Turismo sexual e tráfico sexual

BADARÓ, Rui Aurélio de Lacerda. **O direito internacional do turismo e a proteção das crianças contra a exploração sexual no turismo.** Disponível em: <http://www.ibcdtur.org.br/downloads/ed8_art04.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 17 h.

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **A legislação penal brasileira sobre o tráfico de pessoas e imigração ilegal/irregular frente aos Protocolos Adicionais à Convenção Palermo.** Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/temas-de-atuacao/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/legislacao_brasileira_sobre_trafico_de_pessoas.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

_____. **Tráfico de pessoas:** da Convenção de Genebra ao Protocolo de Palermo. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/trafico-de-pessoas/artigo_trafico_de_pessoas.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

FIGUEIREDO, D.; NOVAES, M. M. **Tráfico de seres humanos:** gênero, raça e criança e adolescentes. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/26082696/1357650916/name/Texto_semana_7B%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h11min.

JOÃO, Henrique Costa. O (in)compreendido turismo sexual: algumas notas metodológicas para se pensar o comércio do corpo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 123, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12217/7608>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h15min.

LEAL, Maria Lúcia; LEAL, Maria de Fátima. **Enfrentamento do tráfico de pessoas:** uma questão possível?. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/dss/gp/site/violes/artigos/Enfrentamento%20Trafico%20Pessoas%20-%20%20uma%20questao%20possivel.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011a.

_____.; _____. **Tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual e comercial no Brasil:** realidade e desafios. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/dss/gp/TR%C1FICO%20DE%20MULHERES%20-%20Realidade%20e%20Desafios.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011b, às 15h35min.

_____.; _____. **Tráfico de pessoas e exploração sexual de meninas no Brasil.** Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/dss/gp/site/violes/artigos/Trafico%20pessoas%20e%20ESCA.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011c.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius Amorim de. **Turismo sexual no Ceará.** Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25455-25457-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

PEREIRA, G. E. A.; GONÇALVES, C. F. **Tráfico ou escravidão de pessoas?** Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/26082696/1357650916/name/Texto_semana_7B%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h19min.

PISCITELLI, Adriana. **Sujeição ou subversão:** migrantes brasileiras na indústria do sexo na Espanha. Uberlândia: Fapesp, 2006.

RODRIGUES, Madiana Valéria de Almeida. **Prazeres em trânsito:** uma etnografia entre crianças e adolescentes na cidade de Natal. Curitiba: UFRN [Financiamento: CAPES], 2011. Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/20_6_2011_23_30_22.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 15h03min.

SILVA, Tatiana Amaral. **Turismo sexual, prostituição e gênero:** uma discussão teórica. Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/Mesas/TATIANA%20AMARAL%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011, às 16h16min.

VALLIM, Danielle. **Desigualdade de gênero e políticas públicas:** consequências e combate ao tráfico de mulheres para fins de exploração sexual no Brasil. Goiás, 2008. Disponível em: <http://extras.ufg.br/uploads/245/original_stg2008-7-1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011, às 14h50min.

VELSON, Anamaria Marcon. **Rotas do desejo.** Discursos midiáticos sobre prostituição como estratégia migratória e tráfico de mulheres para exploração sexual na rota Brasil-Espanha (1997-2007). Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST65/Anamaria_Marcon_Venson_65.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

*[...] (o Senhor) guardou-o (o Seu povo) como a
menina dos seus olhos.*

Deuteronômio 32:10.

