



Fonte: Sidney Silva, Ana Lúcia Silva e Laís Abreu (2020).



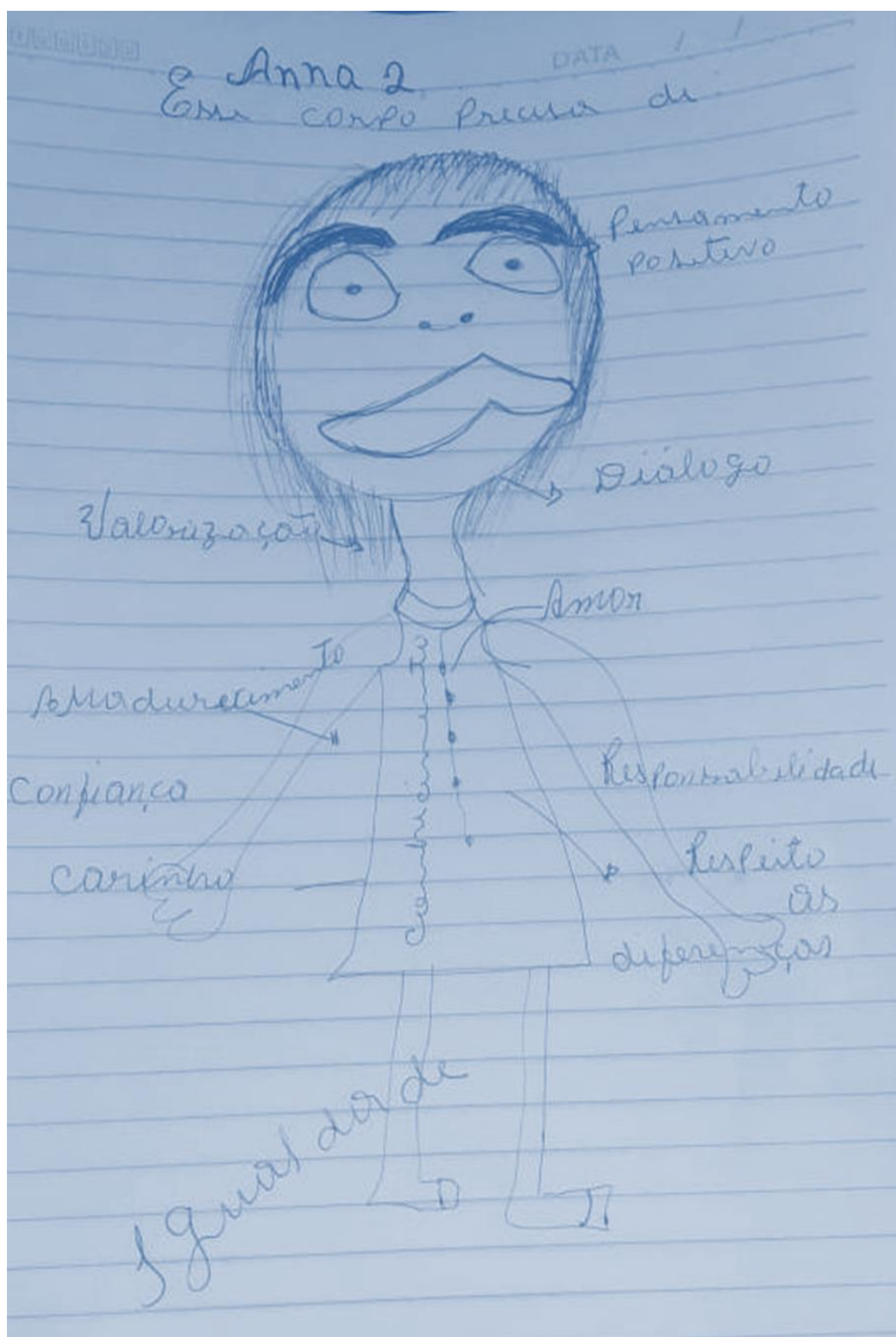
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

LAÍS OLIVEIRA ABREU

**PEDAGOGIA FEMINISTA NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DEVIRES
CARTOGRÁFICOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL**

Jacobina, Bahia

2020



Fonte: Cartografia Corporificada de Anna 02 – De que um corpo precisa? - Ateliê de Pesquisa – online, 04 de agosto de 2020.

LAÍS OLIVEIRA ABREU

**PEDAGOGIA FEMINISTA NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DEVIRES
CARTOGRÁFICOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL**

Cartografia de Afetos apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus IV*, Jacobina, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa 01: Educação Linguagens e Identidades, vinculada ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior – DIFEBA.

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Ana Lúcia Gomes da Silva

Jacobina, Bahia

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Abreu, Laís Oliveira
A162p Pedagogia feminista no território escolar: devires
cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil /
Laís Oliveira Abreu
Jacobina - BA
270 f.

Cartografia de Afetos apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV, Jacobina, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação e Diversidade.). Universidade do Estado da Bahia, 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Gomes da Silva.

1.Violência Sexual Infantil. 2. Pedagogia Feminista. 3. Território Escolar.4. Cartografia de Afetos. 5 Educação básica.
I. Título.

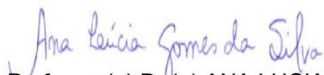
CDD – 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

"PEDAGOGIA FEMINISTA NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DEVIRES CARTOGRÁFICOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL"

LAÍS OLIVEIRA ABREU

Cartografia de afetos apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 23 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) ANA LUCIA GOMES DA SILVA

UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia

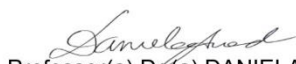


Professor(a) Dr.(a) ZULEIDE PAIVA DA SILVA

UNEB

Doutorado em Difusão do Conhecimento

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) DANIELA AUAD

UFJF - UFJF

Doutorado em Educação

Universidade de São Paulo



Professor(a) Dr.(a) TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES

UFBA - UFBA

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia

Dedico estas *Cartografias Afetivas* à Isadora, Isaac e Elis, sobrinhas e sobrinho, na força da Ibejada, em nome de todas as crianças do Brasil e do mundo.

AGRADECIMENTOS

Laroyê! De início agradeço a Exu, Senhor dos Caminhos, da movimentação, das encruzilhadas, da lei... Nos abismos da minha existência, Exu me banhou com seu ebó de acolhimento, ajudou-me a quebrar algumas correntes, fez com que eu não desistisse da caminhada da vida e nem de ir até à UNEB após um erro de um taxista que quase me fez perder a prova escrita do mestrado mesmo tendo chegado à cidade de Jacobina um dia antes da seleção. Faltando cinco minutos para o fechamento dos portões, estávamos há 7 km do campus. Apesar do desespero, Exu pedia que eu me movimentasse, que eu fosse, não desistisse. A cartografia bebe da fonte de Exu, pede que caminhemos. Eu fui, e nesses movimentos gaguejantes, chegamos ao MPED.

Nesse singular programa de pós-graduação vivenciei múltiplos encontros: comigo mesma, com pessoas, paisagens, objetos e coisas inominadas. Agradeço ao MPED, programa de resistência de uma Universidade Pública no interior da Bahia que agencia invenções para intervir na educação por várias entradas epistêmico-metodológicas. Programa que faz rizoma em educação. Assim, deixo meus agradecimentos a todas as pessoas que compõe a UNEB e o MPED, em nome da Direção, secretaria e coordenação do Programa e dos/as gestores/as do campus IV de Jacobina-BA.

Agradeço ao encontro com a turma 2018.2, turma das 13 mulheres, uma composição heterogênea que construiu um plano comum de afetos e deslocamentos durante a intensidade das aulas, encontros do grupo de pesquisa, seminário de formação, viagens, aulas-passeios em locais recreativos de Jacobina etc. A casa de várias das colegas se estenderam a mim: Antônia Euza (me abrigou logo no primeiro dia de aula, aula inaugural, dia do nosso primeiro contato); Vanessa Ionara (várias vezes almocei, tomei banho e vivi uns minutos de descontração e descanso bebendo café com canela em sua casa); Gerlane – Gerly - (socorreu a mim e as colegas quando faltou água em nosso prédio); Adailce – Dai - (altas caronas, abrigo na ida e na volta do AP realizado em Coité, se colocava à disposição para ajudar *as meninas de fora* no que fosse possível, desde xerocopiar um livro até resolver nossos problemas com a falta de internet).

Vaneza, Carla e Vânia - dessas três eu falo juntas, pois erámo, dentre as forasteiras da turma, as que residiam mais distante. Juntas, alugamos um pequeno apartamento na Catuaba (bairro de Jacobina, o mesmo do campus em que estudávamos) e tivemos um convívio mais intenso – da sala de aula à nossa casa no Bloco 34. Temo-nos como irmãs, um laço forte fincado entre lágrimas, risos, correria, divisão de despesas, falta de água e de net, partilha,

companheirismo e muito, mas muito aprendizado construído. Falando em falta d'água, certo dia Vaneza aparou água da chuva para que eu tomasse banho. Tomei aquele banho com uma mísera quantidade de água que caía do céu aparada da janela no apartamento. Logo que terminei, a água da rede volta a descer nas torneiras. A gente apenas dava risadas, não tinha algo mais a fazer. Agora eu rio disso novamente. Ritornelo humorístico - componentes de passagem - das cenas vividas na vida de habitantes de um território novo.

À Rita (nossa doce e carinhosa amiga de Miguel Calmon), Maria Florência - Flor - (nossa questionadora que possibilitava vários aprendizados a todas quando tirava suas dúvidas nas aulas, sempre organizada, metódica, disciplinada), Quele (nossa cantora e representante da turma), Juli (o silêncio sonoro da paz e da leveza) e Nazaré (a mulher sábia e precisa).

Esse coletivo de mulheres muito se ajudou, seja nas caronas, na troca de material, na partilha de experiências, nas celebrações, nas inquietações e medos. Sou grata pelos encontros experimentados que se estendem para além do MPED.

Às docentes - Maria José, Denise, Ione Jatobá, Ana Lúcia, Juliana Salvadori e aos docentes - Antenor, Valter Oliveira, Jerônimo (Jejê) e Matheus Araújo. Essas e esses compuseram a minha/nossa caminhada de formação (des)aprendendo questões da educação e do universo da pesquisa em educação (docência, diversidade, discursos, práticas discursivas, cultura visual, multiculturalismo, gestão, cultura escolar, métodos, metodologias, paradigmas, epistemologias) e todos os agenciamentos infindáveis das nossas composições pessoais, subjetivas etc. Gratidão pela resistência em meio a tantas demandas e desafios que atravessam a profissão docente frente à desvalorização profissional, carga de trabalho exaustiva, falta de empatia e pouco compromisso governamental. Se um dia, eu retomar à docência, terá muito de vocês em mim.

Jejê, Ana e Juliana tão citados/as no texto dada as imersões mais profundas durante a pós-graduação. Jejê é um amigo, um braço, um abraço, uma luz. Jejê nos amparou para além da sala de aula, o reconhecimento como uma grande força que colaborou para que as *meninas de fora* sentissem mais acolhimento e amor nos trajetos e trajetórias às vezes duras deste percurso de qualificação profissional. Juliana, por seu singular e sincero jeito de nos provocar, chacoalhar. Pelo olhar sistemático para as nossas falas, sempre apontando possibilidades e devires, sinalizando possíveis instabilidades nos campos teórico e empírico da pesquisa... De Ana eu falo logo mais. Aguardem (risos).

Ao grupo de pesquisa DIFEBA por ser uma extensão do trabalho colaborativo de pesquisa e formação na tarefa de pensar a educação de uma maneira crítica, ética, com

compromisso e engajamento. Na perspectiva da diferença, esse potente grupo faz de fato a diferença. Salve essa rede de desterritorializações!

À minha mãe, pela amizade, companheirismo, luta, grandeza e por tudo o que representa em defesa de uma educação de qualidade para todos os seres humanos. Por garantir o meu sustento emocional e financeiro nessa jornada de estudos/formação. Aos irmãos (Pablo e Vandrê), sobrinhas (Isadora e Elis) e sobrinho (Isaac) e todos/as os/as familiares - que são muitos/as - e por isso fazem o meu peito, cheio de vossas presenças, transbordar de amor. A meu Pai (*in memoriam*) pela luz emanada, pelas conexões e amor eternizado.

A Odair Santos, companheiro que *passava pela estrada seguindo pelos rumos do sertão* e tocou a minha mão pelos cumprimentos do amor. Por ouvir meus desabafos, passar confiança, pelos livros presenteados que muito se somam a este trabalho, pela beleza de ser esse *Prezinho* tão lindo e compreensivo.

Aos e às coautores e coautoras dessas cartografias - docentes, gestão, coordenadora, funcionários/as e estudantes do território escolar - pelos agenciamentos de encontros que dão vida às linhas que brotam desta escrita. Eu sou porque somos. Grata pela sensibilidade de tecerem *com* esta desafiadora pesquisa, por arriscarem junto, pelas aberturas aos devires dos caminhos de enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

À orientadora Ana Lúcia, ser humano singular em essência e no comprometimento com tudo o que faz. Encontrar Ana nessa caminhada desvelou possibilidades ousadas para a minha jornada de aprendiz-pesquisadora-cartógrafa. Eu e Ana nos merecíamos, intercessão necessária para arriscarmos caminhos não dados, cheios de curvas e precipitações dentro das tramas acadêmicas da pesquisa, da educação básica e brasileira. Caminhos cheios de vida, corpos, gente - que cala, fala, sente, pensa e nos desmonta - territórios não mapeados pelos olhos da *educação maior*. Ana é devir minoritário na academia, Ana abraça as nossas dores e injeta poesia nos caminhos de pesquisa que dói e alivia – bem lá onde a teoria não alcança. Ana é um singular acontecimento nesta pesquisa-vida, na vida-pesquisa, na vida... Muita gratidão por esse potente encontro!

À banca examinadora, Daniela Auad, Zuleide Paiva e Tereza Cristina, pela disposição em colaborar com este estudo (as duas primeiras, desde a banca de qualificação), pela leitura atenta e por nos ajudar a enxergar aquilo que o nosso corpo não dá conta, os devires para novos agenciamentos e tecituras da pesquisa. Grata a ambas pelas pedagogias de insurgências que nos interpela a pensar *pelo avesso do avesso* um mundo mais humano para todas e todos.

À Ivone, Luzia, Leo, Diego, Alan, Fabiano, Amanda, Agna, Nayara, Eva – amigas e amigos, irmãs e irmãos da minha jornada, cada um a seu modo colaborou também com esses

passos de pesquisadora aprendiz. Grata pela escuta, boa energia, palavras de incentivo e admiração. Yan e Ivone, além de (e por) serem pessoas tão importantes para mim, contribuíram eticamente na relatoria em dois Ateliês de Pesquisa. Nando, Ádina, Diêgo, Renata, Alisson, Maynara, Berg, Luna, Fábria, Ione, Jacy, João, Bruna, Tálita, Junfanlee, Flávia, Normilda, Vânia, Mateus, Váldina, Fernanda, Lucas, Diego (e todo o GEPEDUC), turma 2019.2 do MPED - rede constituída nessa jornada acadêmica.

Ao GEMEC, grupo de estudo que vem promovendo encontros mais profundos com o universo da pesquisa cartográfica por meio das leituras e trocas todas as terças-feiras das 13h30 às 16h30 em parceria com o GEPEDUC-UFTM. Esses estudos têm potencializado a minha/nossa formação cartográfica, rede de *ethos* e afetos. Se for possível elencarmos coisas boas diante da pandemia que atravessamos, essa é uma delas.

Às crianças, meninas, meninos que passaram ou passam pela traumática violência sexual, essa construção é nossa. Que a gente se recomponha e todos os que violentaram nossos corpos sejam responsabilizados pelos crimes praticados. Sonho com um dia em que as infâncias possam viver livres dos rasgos de todas as violências. Que ao invés de as crianças baixarem a cabeça para os adultos (muitas vezes por medo ou vergonha), que os adultos possam se curvar diante da sabedoria que há em todas os/as ibejis.

Aos leitores e leitoras que quiserem se inspirar nestas linhas para construir cartografias outras que possam dar passagem aos devires infindáveis de agenciamentos da escrita para intervir na realidade educacional: bem vindos e bem vindas ao mundo da cartografia - com suas dobras, inconsistências, processualidades, invenções, encantos e beleza.

Ao Pai Oxóssi, por me permitir trilhar com a sua flecha por matas fechadas; por abrir caminhos de caça para se pensar em possibilidades de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Okê Arô!

RESUMO

ABREU, Laís Oliveira. **Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil** 2020. Cartografia de Afetos. (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IV.

A presente pesquisa surge das inquietações corporificadas acerca da *síndrome do silêncio* diante do fenômeno da violência sexual infantil e dos altos índices desta prática criminosa no contexto brasileiro. Esta grave problemática perpassa os diversos âmbitos da sociedade e se reproduz no território escolar seja pela omissão ou por discursos e práticas que a naturaliza, mas este espaço tem papel preventivo e repressivo na rede de proteção prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Ao tomar este tema como objeto de pesquisa e a escola pública da educação básica como locus, nosso objetivo central buscou compreender as principais contribuições da pedagogia feminista para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar na perspectiva da pesquisa-intervenção. Os objetivos específicos consistiram em: caracterizar o fenômeno da violência sexual infantil e suas principais implicações nas infâncias das crianças; mapear ações pedagógicas, ancoradas na pedagogia feminista, que contribuam para a prevenção da violência sexual infantil no território escolar e construir colaborativamente uma cartografia de afetos, visando contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. A pesquisa de abordagem qualitativa adotou o método cartográfico a partir de Deleuze e Guattari (1995) e Barros e Kastrup (2015), o qual se ancora no paradigma pós-crítico. Os dispositivos de pesquisa utilizados para a construção dos dados foram: observação, diário de campo/pesquisa e Ateliês de Pesquisa. Os sujeitos participantes, num total de nove, foram os/as docentes do turno matutino da escola pesquisada, coordenação pedagógica e direção, cuja participação se deu por livre adesão. Construímos na processualidade da cartografia um total de seis Ateliês de Pesquisa entre julho de 2019 e agosto de 2020, sendo o primeiro deles de caráter exploratório e os dois últimos realizados em ambiente virtual. Os resultados indicam pistas cartográficas dos agenciamentos tecidos pelo coletivo participante na tentativa de enfrentar as linhas duras que rizomatizam o contexto das temáticas que se conectam ao enfrentamento da violência sexual infantil: gênero, sexualidade, educação sexual. As linhas de fuga e suas dobras apontam a educação menor como um devir possível para promover desterritorializações no terreno liso da escola face às políticas públicas locais que não convocam a intersetorialidade para a ação em rede. A pedagogia feminista, mesmo que timidamente reconhecida, emerge nas narrativas que promoveram ação-reflexão-ação acerca das vivências, subjetividades e práticas pedagógicas nas paisagens do território escolar. Os resultados apontam ainda a ausência do viés interseccional nas práticas pedagógicas quanto às categorias de gênero, raça, classe, sexualidade etc, demandando reinvenções. Assim, o coletivo vê na Cartografia de Afetos uma possibilidade de ação concreta no território escolar. Contudo, percebe a necessidade de estudar mais as pedagogias feministas, inserir a discussão do ECA no Projeto Político Pedagógico-PPP da escola para que as práticas refletidas/construídas, a exemplo das palestras, entrevistas, rodas de conversa, caminhada/pedalada possam transbordar numa ação que de fato promova o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Violência sexual infantil. Pedagogia feminista. Educação Básica/Território escolar. Ateliês de Pesquisa. Cartografia de Afetos.

ABSTRACT

The present research arises from the embodied concerns about the silence syndrome in the face of the phenomenon of child sexual violence and from the high rates of this criminal practice in the Brazilian context. This serious problem permeates the various spheres of society and is reproduced in the school territory either by omission or by discourses and practices that naturalize it, but this space has a preventive and repressive role in the protection network provided for by the Statute of Children and Adolescents-ECA. By taking this theme as an object of research and the public school of basic education as a locus, our central objective sought to understand the main contributions of feminist pedagogy to face child sexual violence in the school from the perspective of research-intervention. The specific objectives were: to characterize the phenomenon of sexual violence against children and its main implications for children's childhood; map pedagogical actions, anchored in feminist pedagogy, that contribute to the prevention of child sexual violence in the school territory and collaboratively build a cartography of affections aiming to contribute to the fight against child sexual violence in the school territory. The qualitative research approach adopted the cartographic method from Deleuze and Guattari (1995) and Barros and Kastrup (2015), which is anchored in the post-critical paradigm. The research devices used to construct the data were: observation, field / research diary and Research Ateliers. The participating subjects, in a total of nine, were the teachers of the morning shift of the researched school, pedagogical coordination and direction, whose participation was given by free adhesion. We built a total of six Research Ateliers between July 2019 and August 2020 in the process of cartography, the first being exploratory and the last two carried out in a virtual environment. The results indicate cartographic clues of the assemblages woven by the participating collective in an attempt to face the hard lines that rhizomatize the context of the themes that are connected to the confrontation of child sexual violence: gender, sexuality, sexual education. The flight lines and their folds point to minor education as a possible development to promote deterritorialization in the school's flat terrain in the face of local public policies that do not call for intersectoral action for network action. Feminist pedagogy, even if timidly recognized, emerges in the narratives that promoted action-reflection-action about the experiences, subjectivities and pedagogical practices in the landscapes of the school territory. The results also point to the absence of intersectional bias in pedagogical practices regarding the categories of gender, race, class, sexuality, etc., demanding reinventions. Thus, the collective sees in the Cartography of Affections a possibility of concrete action in the school territory, however, realizes the need to study feminist pedagogies further, inserting the discussion of ECA in the school's Pedagogical Political Project-PPP so that the practices reflected / constructed, like lectures, interviews, conversation circles, walking / cycling can spill over into an action that actually promotes the fight against child sexual violence in the school territory.

KEYWORDS: Child sexual violence. Feminist pedagogy. Basic Education / School territory. Research workshops. Cartography of Affections.

Ninguém pede pra ser estuprada, não!
(Vida Flor, 2019 – professora participante da pesquisa).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Rizoma - objetivos e dispositivos	29
Figura 2– cartaz vaquinha fixado na secretaria da escola	35
Figura 3– trechos de diálogo em grupo de whatsapp	74
Figura 4 – exposição A culpa é minha	82
Figura 5 – Diários de Bordo.....	97
Figura 6 – Mapa da cidade de São Gabriel	98
Figura 7 – Mapa aberto – sujeitos da pesquisa.....	103
Figura 8 – Ateliê de Pesquisa 01.....	110
Figura 9– cartazes produzidos no 2º Ateliê de Pesquisa	111
Figura 10– Cartazes produzidos por estudantes	124
Figura 11 – trecho do PDDCA – eixo 01	144
Figura 12 – trecho do PDDCA – eixo 02	144
Figura 13 – trecho do PDDCA – eixo 02	145
Figura 14 – trecho do PDDCA – eixo 02	145
Figura 15 – trecho do PDDCA – eixo 03.....	145
Figura 16 – trecho do PDDCA – eixo 03.....	146
Figura 17 – trecho do PDDCA – eixo 05.....	147
Figura 18 – ofício resposta CMDCA	148
Figura 19 – ofício resposta Assistência Social.....	149
Figura 20 – imagens do território escolar.....	169
Figura 21 – escritos nas paredes do território escolar	169
Figura 22 – Ateliê de Pesquisa – construções coletivas.....	181
Figura 23 – rizoma	182
Figura 24 – rizoma	182
Figura 25 – rizoma	183
Figura 26 – rizoma	183
Figura 27 – cartografia de ANNA 02.....	221
Figura 28 – cartografia de ROSA MARIA	222
Figura 29 – cartografia de SABIÚ	223
Figura 30 – cartografia de VIDAFLOR	224
Figura 31 – cartografia de AYANA	225
Figura 32 – cartografia de ANGICO	226
Figura 33– cartografia de LAÍS	227

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados da escala de valores	72
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de turmas, alunas e alunos	102
Quadro 02 – Trabalhos selecionados	161
Quadro 03 – Classificação dos trabalhos por área e localização.....	162
Quadro 04 – Métodos utilizados nos estudos	164
Quadro 05 – Ações e conclusões das pesquisas cartografadas na revisão sistemática ...	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP - Ateliê de Pesquisa

AMP - Associação de Pais e Mestres

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CF - Constituição Federal

CMA – Comissão da Mulher Advogada

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CME – Conselho Municipal de Educação

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CT – Conselho Tutelar

DIFEBÁ – Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INDIQUE – Indicadores de Qualidade na Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDH – Ministério de Estado dos Direitos Humanos

MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

MPE – Mestrado Profissional em Educação

NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher

NUCA – Núcleo de Cidadania e Adolescentes

PAE – Pesquisa Aplicada à Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PMADCA - Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente

PDDHCA - Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente do município de São Gabriel

PME – Plano Municipal de Educação

PPED – Programa de Pós- Graduação em Educação e Diversidade

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONDH – Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

REDOR – Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC – Secretaria de Educação

SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PISTA 01 - NARRATIVAS AUTOCARTOGRÁFICAS – AGENCIANDO CORPO, PESQUISA E VIDA.	26
1.1 Da Cartografia de Afetos.....	32
1.1.2 Abrindo janelas para as paisagens do território escolar	34
1.2 PAISAGEM-EXPERIÊNCIA - IMPLICAÇÕES COM O TEMA DE ESTUDO.....	37
1.2.1 “Nossos passos vêm de longe”	43
1.2.2 Idas e vindas.....	51
1.3 TRANSVERSALIDADE ÉTICA E O CUMPRIMENTO DAS NORMAS QUE ORIENTAM A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	56
1.3.1 “Caminho se conhece andando” – método, paradigma e composições heterogêneas.	58
1.4 APROXIMAÇÃO COM O LÓCUS – RECEIOS, ESTRANHAMENTOS DA CARTÓGRAFA INICIANTE E A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	61
1.4.1 Explorando um ateliê: pistas rastreadas	66
1.4.2 Linhas duras e linhas de fuga.....	67
1.4.3 Os diálogos sobre violência de gênero – pistas de implicação e devires – possibilidades de constituição das linhas de fuga.....	68
1.4.4 Escala de valores.....	71
1.4.5 Agenciamentos dos próximos passos – processualidade no hódos-metá	73
2. PISTA 2 – “ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO” – DESLOCAMENTOS TERRITORIAIS NA HABITAÇÃO DO TERRITÓRIO ESCOLAR.....	76
2.1 As dimensões de um paradigma – o emergente e as emergências da pesquisa	78
2.2 PAISAGENS TERRITÓRIOS – QUERENDO ESCOLHER, FUI ESCOLHIDA	85
2.2.1 Observação.....	92
2.2.2 O território escolar.....	97
2.2.3 Sujeitos da pesquisa: algumas pistas caracterizadoras.....	102
2.3 O COLETIVO QUE SE FAZ COM A PESQUISA E A PESQUISA QUE SE FAZ COM O COLETIVO	105
2.3.1 A dinâmica dos ateliês de pesquisa na habitação do território escolar	107
2.3.2 Tinha uma pandemia no meio do caminho – as re-invenções cartográficas por meio dos Ateliês on-line	113
2.3.3 Das vivências às experiências no território escolar – cotidiano, emergências e práticas	118

2.4 A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL E SUAS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES NAS INFÂNCIAS DAS CRIANÇAS	132
3. PISTA 3 – ENTRE AS DOBRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS – DEVIRES DE UMA CARTOGRAFIA “MENOR” EM EDUCAÇÃO.....	141
3.1 (DES)ENCONTROS CARTOGRÁFICOS COM A POLÍTICA PÚBLICA LOCAL	143
3.1.1 Intersetorialidade? Escola, políticas públicas locais da educação e da assistência social.	150
3.1.2 Plano Municipal de Educação e articulações com o ECA: eca?	154
3.1.3 Estudos cartografados (cruzamentos dos dados da revisão sistemática)	157
3.2 CONSTRUÇÕES LOCALIZADAS – O QUE O TERRITÓRIO ESCOLAR NOS APRESENTA? (PISTAS, ELOS, LINHAS, NÓS, CONEXÕES, DEVIRES...)	166
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DIÁLOGOS AGENCIADOS	173
3.3.1 Agenciamentos coletivos – desdobrando o plano comum heterogêneo	180
4. PISTA 4 – RIZOMA DE PEDAGOGIAS POSSÍVEIS – INTERVENÇÕES FEMINISTAS COMO CAMINHO	186
4.1 SALA DE AULA COMO UM TEATRO: PEDAGOGIA COMO PRÁTICA DE ENGAJAMENTO E INTERVENÇÃO.....	186
4.2 PEDAGOGIAS FEMINISTAS: PISTAS CARACTERIZADORAS	190
4.2.1 Relações de gênero e suas interfaces com os processos de reprodução de violências: desconstruções como caminho.....	192
4.2.2. Feminismo e educação: Pedagogia Feminista e seus pilares	199
4.3 ESTUDOS CARTOGRAFADOS (AÇÕES DAS PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA)	205
4.4 ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO TERRITÓRIO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS PARA A AÇÃO INTERSECCIONAL	209
4.4.1 A construção da Cartografia de Afetos no território escolar – corpos sem órgãos.....	220
4.5 AVALIAÇÃO: VALIDAÇÃO COLETIVA DO PROCESSO CARTOGRÁFICO	230
4.6 INTERVENÇÃO COMO PRINCÍPIO DA PESQUISA CARTOGRÁFICA	234
5. POLÍTICA DOS DEVIRES – CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
LINHAS INSPIRADORAS: REFERÊNCIAS	241
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	2577
APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA	260
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL	261
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	262

APÊNDICE E – ESCALA DE VALORES	263
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE.....	264
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	265
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE	270

PISTA 01 - NARRATIVAS AUTOCARTOGRÁFICAS – agenciando corpo, pesquisa e vida.¹

Bem-intencionada

*A minha poesia tem cor,
gênero
tendência
ideologia
tem lado.
E o que eu mais quiser nominar.
Acrescento rebeldia...
Só não quero a hipocrisia!
Por muito tempo
disseram que eu não podia
e se eu fizesse era heresia
histeria...
Hoje eu falo
e deixa vocês pensarem o que quiserem
eu não peço licença, não
Pois já existe a licença poética e eu não preciso de concessão
Pode deixar que eu mesma digo: NÃO!
A palavra está ferindo? Atacando a tua dor?
Ora, e tu sentes?
Se procuras lugar de conforto,
este lugar é o que tu vives, opressor.
Eu gosto muito das palavras de amor
mas, agora, sem licença
deixe-me falar sem pudor.
(Laís Oliveira Abreu, 2017)*

Os processos de pesquisa são pautados na potência interrogativa como nos convidam a realizar as autoras Maria Barros e Aline Morschel (2015). As interrogações, os gaguejos, as incertezas e as experiências marcam esse processo. E ao contrário do que informam alguns paradigmas da ciência, todos esses elementos são riquezas do processo de pesquisar.

Para Barros e Morschel (2015, p. 61), é “[...] preciso se arriscar a desviar algumas rotas que parecem tão sugestivas e óbvias e fazer cruzarem linhas num ziguezague esboçando um desenho inusitado”. Elas se referem ao ato da escrita e por isso vão argumentar que o conhecimento é produzido (e não dado). É na inventividade dos percursos que ele vai acontecendo. Nessa perspectiva, o conhecimento está ancorado em outra política: que interroga, gagueja, “rompe o pacto cientificista”.

¹Esta pesquisa dialoga com as Pesquisas guarda-chuvas “Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta [2019-2021]”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, coordenada por Váldina Gonçalves da Costa – UFTM na parceria com o grupo de pesquisa DIFEBA; e Pesquisa “Profissão Docente no território do Piemonte da Diamantina: formação, contexto de diversidade e práticas pedagógicas”, desenvolvida pelo grupo de Pesquisa DIFEBA (coordenado por Ana Lúcia Gomes da Silva) em parceria com o Grupo de pesquisa DIVERSO (coordenado por Jane Adriana Vasconcelos P. Rios), ambos da Universidade do Estado da Bahia.

Segundo as autoras, gaguejamos porque muitas vezes não conseguimos dizer. São frestas entre a fala e a escrita que irrompem a normatividade da língua e isso compõe a instabilidade do percurso, dos cursos da pesquisa. Gaguejar é da ordem da desterritorialização da língua, na perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011). E é assim, gaguejando, que começo a narrar os caminhos inventivos e instáveis destas *Cartografias de Afetos* que pensa e constrói possibilidades de enfrentamento à violência sexual infantil no território escolar e o meu/nosso ser-devir-pesquisadora. Trago isso para dizer dos nós, das borras, idas e vindas, encantos, incertezas, medos, sabores, cheiros, dissabores, afetos, inquietações, risos, lágrimas e travessias de devires minoritários que compõem esses traçados não retilíneos das nossas paisagens (auto)cartográficas.

Para Clara Sousa e Marcelo Ribeiro (2020, p. 129), “[...] a (auto)cartografia se mostra como abertura de pensar, se deixando guiar pelo processo, vivendo a prática da experiência de pesquisar junto com outros, algo irrepetível e impossível de ser revivido tal e qual”. Pesquisamos e narramos a nós. Habitamos um território em conexão com outros agenciamentos, outras subjetividades, onde “[...] há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 18).

Esse processo de pesquisa (auto)cartográfico e rizomático possibilita chegarmos ao ponto onde “[...] já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (2011, p. 17). São movimentos coletivos, plurais, intensos, afetivos, feito de EU, EUS e NÓS, que constituem a experiência e nos desterritorializa. Nestas cartografias, além da nossa subjetividade, o que possibilitou a inventividade de modo mais aprofundado sobre um tema ainda tão duro de ser debatido abertamente pela sociedade foi a imersão em um lócus de pesquisa, aqui concebido como território escolar. Andreia Oliveira e Tania Fonseca (2006) em *Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens* falam que

[...] não se pode conceber o território-escola a partir de uma unidade, mas sim da multiplicidade de seus agenciamentos territoriais. Tais agenciamentos vão produzindo diversas configurações sobre o território, assim gerando múltiplas paisagens. [...] Busca-se não se fechar em uma unidade escola, mas entender que as subjetividades se constituem a partir da estética do território escolar, ou seja, da composição de suas múltiplas paisagens. (OLIVEIRA e FONSECA, 2006, p.147).

Nesta multiplicidade de agenciamentos, onde subjetividades foram apresentadas e produzidas, estas cartografias buscaram responder à seguinte questão investigativa: Como a pedagogia feminista pode contribuir de modo a ressignificar as práticas pedagógicas no território escolar para o enfrentamento da violência sexual infantil na perspectiva da pesquisa-intervenção. Pautamo-nos, portanto, nas autoras citadas acima para dizer que agenciaremos estas pistas apresentando as múltiplas paisagens que constituem a pesquisa e o território-escola pesquisado.

Agenciar na perspectiva deleuziana diz respeito aos estranhamentos, às criações, invenções quanto aos modos de dizer que põem em evidência as subjetividades e com ela inova, cria e recria realidades, arranja e desarranja (PEDRO DE SOUZA, 2015). Para Deleuze e Guattari (2011), pode ocorrer agenciamento maquínico de corpos e agenciamento de enunciação. Ambos possibilitam movimentos de intervenção, mudanças, possibilidades de desterritorialização e reterritorialização. O primeiro dizendo respeito à imersão entre corpos e o segundo referindo-se a conteúdos incorpóreos que agem sobre os corpos.

Nestes caminhos de agenciamentos de possíveis rotas para a construção da pesquisa, subjetividades foram produzidas e paisagens foram geradas, arquitetura não arbórea² da multiplicidade de um coletivo diverso de docentes, discentes, famílias, funcionários e funcionárias de apoio, pesquisadora – seres humanos - que não se apresenta dentro de uma unidade e de uma única paisagem.

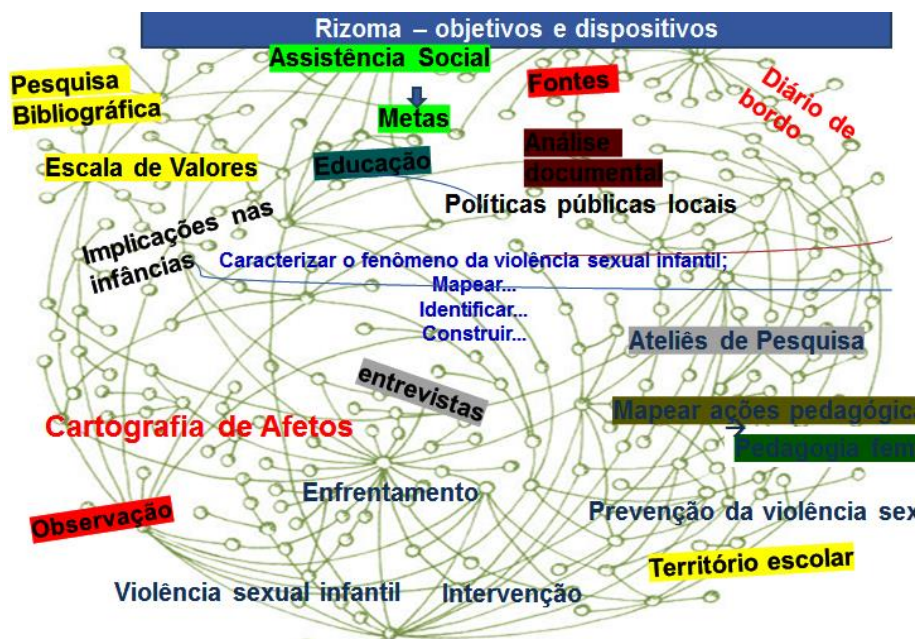
Nestas linhas que não são retas nem prescritivas, a pesquisa teve como objetivo geral: compreender as principais contribuições da pedagogia feminista de modo a ressignificar as práticas pedagógicas no território escolar para o enfrentamento da violência sexual infantil na perspectiva da pesquisa-intervenção. E como objetivos específicos:

- Caracterizar o fenômeno da violência sexual infantil e suas principais implicações nas infâncias das crianças;
- Mapear ações pedagógicas, ancoradas na pedagogia feminista, que contribuam para a prevenção da violência sexual infantil no território escolar;
- Identificar nas políticas públicas locais da educação e da assistência social a presença ou não do tema da violência sexual infantil e respectivas metas para prevenção e enfrentamento;

² Trabalhamos na perspectiva da multiplicidade, oposta ao modelo arbóreo (fixado a um ponto). São rizomáticas. Segundo Deleuze e Guattari (2011, p. 23-29) as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudo multiplicidades arborescentes. Para eles, o rizoma não sai do modelo representativo da árvore ou da raiz-pivotante.

- Construir colaborativamente uma Cartografia de Afetos visando contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

Figura 1– Rizoma - objetivos e dispositivos



Fonte: adaptado de OLIVEIRA e SILVA (2019)

Estes caminhos rizomáticos permitiram o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, conforme os aprofundamentos que serão apresentados ao longo das narrativas. Segundo Deleuze e Guattari (2011, p. 48), “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas [...]”. Apresentamos o rizoma para demarcar a transversalização dos elementos que a compõem, inesgotáveis e inacabados que transitam na processualidade dos meios: pesquisa e vida.

Segundo as pistas apresentadas no livro *Pistas do método da cartografia - a experiência da pesquisa e o plano comum* (Volume 2), a transversalidade é uma diretriz da pesquisa cartográfica que conecta heterogêneos. De acordo com Virgínia Kastrup e Eduardo Passos (2016, p.15), ao apresentarem no referido livro a *Pista do comum - cartografar é traçar um plano comum*, há um duplo movimento da pesquisa cartográfica, o de acessar ao plano comum que “opera comunicação entre singularidades heterogêneas” e a construção de um mundo comum também heterogêneo. Não há como fazer esses movimentos numa perspectiva hierárquica, a movimentação de acesso ao plano comum se dá de modo transversal.

Nesse movimento transversal não há dicotomização do coletivo envolvido na pesquisa, mas a contração do coletivo, de forma que “[...] não é mais possível ou necessária a fixação de fronteiras separando saberes e atores [...]” (KASTRUP e PASSOS, 2015, p.18). Só assim se viabiliza a possibilidade de construção de um mundo comum a partir das subjetividades produzidas – da pesquisadora e sujeitos – que se misturam, diluem, emergindo novas outras possibilidades de linhas, produzindo novas subjetividades. Esse movimento da transversalidade - marcado por uma base epistemológica e ética - há de ser traçado numa pesquisa que se orienta pelo método da cartografia que, por sua natureza, é “[...] sempre uma pesquisa-intervenção com direção participativa e inclusiva, [...] e potencializa saberes até então excluídos [...]” (KASTRUP e PASSOS, 2015, p. 19).

A transversalidade dos agenciamentos permite a inseparabilidade da pesquisa e da intervenção, de modo que os sujeitos e saberes sejam rizomatizados, somando um coletivo de potências múltiplas, cada uma singular, mas nenhuma superior a outra.

A transversalidade se expressa pela experiência da multiplicidade de vozes que perpassam e constituem um processo. É a multiplicidade de pontos de vista que emergem em uma dada situação, a convocar o pesquisador a habitar cada um deles em sua emergência, mas sem apego e identificações. É um habitar sem fixar morada, como nômade. (SEVERINO SOUZA e ANA FRANCISCO, 2016, p. 817).

Assim, fugindo da fixação de fronteiras e do encontro de uma verdade universal, a pesquisadora e o pesquisador são desafiados a habitar um território e nele acamparem-se. Essa habitação não se fecha, têm múltiplas entradas, um novo rizoma pode se formar, de modo que podemos acampar em vários pontos deste território permeado de variáveis coeficientes de desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 2011). A habitação requer transversalidade.

Assim, além dos devires e da transversalização do objeto desta pesquisa (violência sexual infantil) visando-o compreender em rizoma - em sua totalidade e a sua movimentação em vários polos que incidem em vidas humanas e repercute na escola e na sociedade, este estudo transversalizou também em outras dimensões que serão evidenciadas ao longo das narrativas.

No âmbito do horizonte metodológico, a pesquisa é de abordagem qualitativa e adota como método a cartografia, o qual está ancorado no paradigma pós-crítico. Os dispositivos de pesquisa utilizados foram: observação participante com o uso do diário de bordo/campo e Ateliê de Pesquisa. Estes aspectos metodológicos e seus objetivos e dispositivos são apresentados processualmente no texto, como orienta a cartografia.

Segundo Virgínia Kastrup e Regina Barros (2015, p.77), “[...] a cartografia, como método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos”. Compreendemos os dispositivos na inspiração de Michel Foucault (1979) e Deleuze (1992), como meios de acompanhar processos, moventes, criativos e capazes de estabelecer múltiplas relações com sujeitos e territórios. Agenciamento de práticas que permitem produção de conexões incessantes num regime de afecções para produção de subjetividades. (KASTRUP e BARROS, 2015).

O método “[...] informa a necessidade de procedimentos ou dispositivos que potencializem a construção de dados através da interlocução direta com os sujeitos envolvidos, da apreensão/observação dos processos e do contexto de vivência dos sujeitos [...]” (ANA SILVA, MARIA SÁ e JACY NUNES, 2019, 147). O método deve dar conta da mobilidade e fluidez do objeto, bem como permitir a construção ativa dos sujeitos envolvidos no processo dentro de uma realidade que é dinâmica, imprevisível. O método deve caminhar sob alerta à transversalidade dos planos da investigação.

Para dar conta (ou não) desta complexidade e construir *Cartografias Afetivas*, utilizamo-nos de alguns dispositivos que subsidiaram a nossa habitação transversal ao território escolar. São os procedimentos encarnados para acompanhamento dos processos em campo e seus efeitos (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 79). Não deixamos de considerar a processualidade e o movimento que se fez diante dos acontecimentos experienciados nos processos da pesquisa. Tendo essa compreensão, utilizamo-nos da observação participante e registro no diário de bordo e dos Ateliês de Pesquisa.

Visando atender aos objetivos da pesquisa, realizamos estudo bibliográfico a partir do levantamento de autoras e autores que discutem os temas centrais desta proposta, o que nos possibilitou a teorização inicial para a fundamentação e compreensão mais robusta do tema. Esta primeira etapa nos deu pistas para a caracterização do fenômeno da violência sexual infantil e suas principais implicações nas infâncias das crianças, como estabelecido no primeiro objetivo específico.

Por meio dos procedimentos da revisão sistemática de literatura, realizamos o mapeamento inicial de ações pedagógicas, ancoradas na pedagogia feminista e suas contribuições para a prevenção da violência sexual infantil no território escolar conforme nosso segundo objetivo específico. Esses objetivos específicos foram também agenciados a partir das intervenções feitas no decorrer da pesquisa, por meio das observações participantes e dos Ateliês de Pesquisa em rizoma.

O estudo das políticas públicas locais da educação e da assistência social de modo transversalizado aos dados construídos na pesquisa e ao sistema de garantia de direitos possibilitou-nos perceber como o tema da violência sexual infantil e respectivas metas para prevenção e enfrentamento são dispostos nos seguintes documentos normativos: Plano Municipal de Educação - PME, Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente - PMADCA, Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente do município de São Gabriel - PDDHCA 2020-2030 (ainda não apreciado pelo legislativo).

O acesso aos referidos documentos visou atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa e foi feito por meio do Diário Oficial do município de São Gabriel e por solicitação direta da pesquisadora via ofício enviado às Secretarias de Educação - SEC e Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDES, à Prefeitura Municipal de São Gabriel, ao Núcleo de Cidadania e Adolescentes - NUCA, ao Conselho Tutelar – CT e ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA. As bases para essas análises se deram a partir das Leis Federais que as embasam (Constituição Federal – CF de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), dos estudos teóricos feitos e dos dados construídos pelo coletivo ao longo da pesquisa.

O quarto objetivo específico, traduzido na possibilidade de construção colaborativa de uma *Cartografia de Afetos*, visando contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil na escola, constituiu-se de acontecimentos agenciados no processo. Agenciamentos que serão continuados no acompanhamento dos desdobramentos em campo após a defesa por mais dois anos, prerrogativa do nosso Programa de Pós-Graduação.

1.1 Da Cartografia de Afetos

Este gênero textual³ que nominamos de *Cartografia de Afetos* se constitui na hibridização das narrativas (auto)cartográficas e dos afetos colaborativos que constituem as experiências na/da pesquisa em que consideramos a etimologia, Carto = carta, grafia = escrita, afeto = afetamento, afectos. Acontecimentos criativos feito na experiência de *narrarafetos*.

³Guardadas as especificidades do campo científico das Letras e da Linguística, utilizamos a expressão gênero textual numa perspectiva autoral que hibridiza as narrativas autocartográficas com o formato de apresentação do texto final por nós nominado e inaugurado, a Cartografia de Afetos. Inauguramos este formato dentre a diversidade de possibilidades de apresentação do texto final dadas pelo PPED, que não impede a ousadia de criação e articulação fundamentada de outros formatos. Desterritorializando o *gênero textual e formato final*, a Cartografia de Afetos nos permitiu habitar territórios de criação na perspectiva deleuzeana, trazendo à tona os acontecimentos da vida pulsante, os *devires menores* do território escolar.

Trata-se de uma bricolagem feita de com-posições fragmentadas, exercício de experimentação a partir das conexões vivenciadas/corporificadas na pesquisa (CLECI MARASCHIN e ÉDIO RANIERE, 2015).

Na perspectiva da autora e do autor, o exercício da bricolagem é da mesma ordem do acompanhamento dos processos perseguidos pela pesquisa cartográfica. São na colagem dos acontecimentos que se modificam os afetos. Narrar e afetar tornam-se elementos coexistentes no processo: bricolam-se, fundem-se em *narrar afetos*.

Não era para ser diferente, pois os gêneros textuais, como nos ensinam os teóricos das letras e da linguística, são infinitos, incontáveis, assim como a criação humana e sua inventividade criativa. Deste modo, orientadora e orientanda, pautadas nos estudos da cartografia, usam a artificiosidade, plasticidade e hibridismo dos gêneros textuais para inaugurarem o novo gênero *Cartografia de Afetos*, considerando que a língua e a linguagem criam mundos através dos textos que circulam socialmente, considerando também as necessidades comunicativas dos falantes e das pesquisadoras, atentas às demandas do seu tempo. Tempo este contemporâneo, cujas velocidades e intensidades buscam bifurcações, atalhos, para melhor expressarem pela escrita os resultados da pesquisa, atentas e coerentes com as escolhas *epistêmicometodológicas* e *estéticopolíticas*, buscando, sem dúvida, diálogos com os parâmetros que estabelecem uma relação dialógica com formas textuais já existentes, bricolando-as, a fim de emergir daí o novo gênero textual.

Para Deleuze (1988, p. 53), “os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles”. Os afectos estão ligados aos perceptos que se constituem no “conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente” (1988, p. 52). Com os perceptos afetamos e somos afetados, pois conseguimos descrever as sensações sobre o que nos passa e nos toca.

Ao narrar a minha vivência como vítima de violência sexual, várias outras narrativas eclodiram seja sobre vivências pessoais, familiares ou envolvendo sujeitos da escola pesquisada e de outras escolas nas quais trabalham ou já trabalharam os/as participantes da pesquisa; ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas, partilhando-as, avaliando-as, tensionando-as, percebendo suas potencialidades e fragilidades, os/as participantes faziam transbordar dos devires dessas práticas, novas possibilidades de construção.

Um conjunto de sensações era manifestado nos acontecimentos - seja emoção, indignação, tristeza, alegria, sonhos, anseios, angústias... Eram os perceptos que levavam aos afectos, coletivizando a experiência. Para Francis Almeida (2020) a experiência acontece na diferença e é marcada por intencionalidades singulares. Emerge do modo como o sujeito é

atravessado - por suas memórias, narrativas e seu modo de se colocar no mundo. Nos processos desta pesquisa cada participante se posicionou em coletivo a partir da sua ótica, sua individualidade, vivências, prática pedagógica etc. numa relação de fala e escuta, construindo devires uns com os outros sobre e a partir do objeto de pesquisa e seus atravessamentos.

Por isso nomeamos esse gênero textual que se constitui na bricolagem de agenciamentos tecidos entre narrativas, afetos-perceptos e experiência - heterogêneo, plural, rizomático e da ordem das micropolíticas ⁴- de *Cartografia de Afetos*, como possibilidade de se constituir meio de inspiração de um legado para a escola, os sujeitos participantes, a universidade, a cidade da pesquisa (em especial as Secretarias de Educação e de Assistência Social) para o enfrentamento da violência sexual infantil e seus devires.

1.1.2 Abrindo janelas para as paisagens do território escolar

Segundo Ana Lúcia Silva e Váldina Costa (2020, p. 11), “[...] a escola é um território educativo, nela há mapas culturais, jogos de forças, tecido intricado de muitos fios multicores”. Essas paisagens diversas desvelaram-se em todo o processo de construção dos dados. Segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 232), “o território é feito de fragmentos descodificados de todo tipo, extraídos dos meios [...], excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos”. Assim é o território escolar, múltiplo de fragmentações, sempre em devir.

Nele movimentamo-nos por vários desses fragmentos, sempre sensíveis a fluidez dos acontecimentos. É como fazer um *trekking*⁵ na mata, caminha-se, monta-se a barraca de *camping*⁶, desmonta-se a barraca, caminha-se mais um pouco, monta-se novamente a barraca e assim vai se percorrendo a mata sem estabelecer moradia fixa. No território habitado, acompanhei gincana escolar, jogos escolares, aulas, planejamentos, avaliações, confraternizações, marcha das mulheres, reuniões de mães, pais e responsáveis, planejamento

⁴Compreendemos as micropolíticas como estratégias para intervenção no social, considerando os estudos de Guattari, guardados os limites destas, na análise das instituições e na contribuição para mudanças das práticas já consolidadas e instituídas. O que o conceito de micropolíticas nos sugere é a *problematização dessa relação interesse-desejo-poder-devires* a partir do rastreamento de lutas específicas, no nosso estudo, a violência sexual infantil. Cf. Deleuze e Guattari no livro *Conversações*. Rio de Janeiro: 34, 1992.

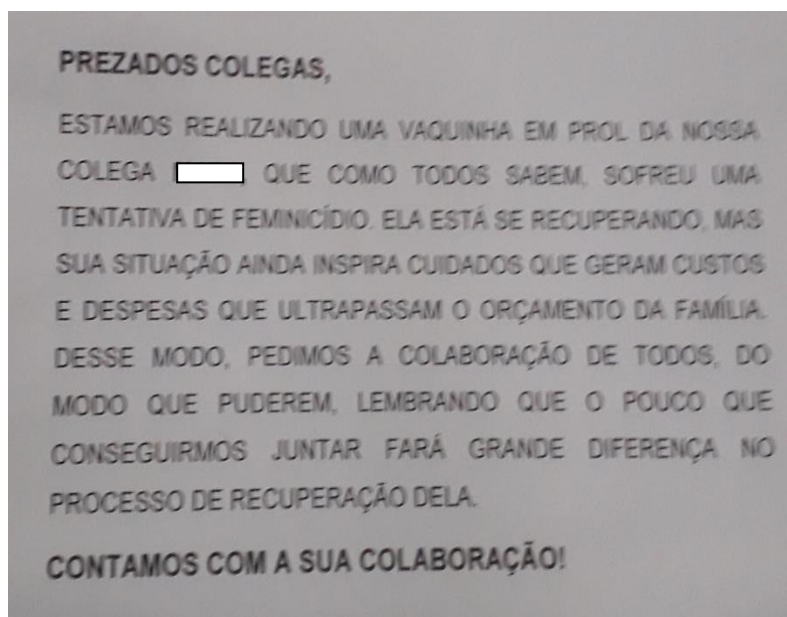
⁵*Trekking*, palavra que tem sua origem na língua africâner, onde o verbo *trekken* significa migrar, é uma atividade física, aeróbica, que consiste no ato de caminhar em trilhas naturais, buscando maior contato com a natureza. Para maiores informações consultar: https://trilha-serumos.com.br/dicas-roteiros/dicas_de_uso/trekking/. Acesso em 22, abril, 2019.

⁶ Segundo o dicionário online de português, a palavra que vem do inglês refere-se à prática que se baseia em viajar e acampar em lugares abertos ou ao ar livre ou a local que se destina a essa prática, etc. Mais informações acesse: <https://www.dicio.com.br/camping/>. Acesso em 22, abril, 2019.

de ações após tentativa de feminicídio ocorrida contra funcionária da escola (dentro da escola, um dia após a realização do Ateliê Exploratório desta pesquisa), etc.

A seguir, imagem de um cartaz fixado na escola. Trata-se de campanha de arrecadação feita em prol de vítima de tentativa de feminicídio que levou doze facadas do ex-marido dentro da escola pesquisada. Uma foto mal tirada, gaguejada, refletindo o quão essa situação mexe com a pesquisadora.

Figura 2– cartaz vaquinha fixado na secretaria da escola



Fonte: Território Escolar (2019).

Ao realizar o primeiro Ateliê de Pesquisa na escola, dia 14 de novembro de 2019, quatro meses após realizar o Ateliê Exploratório, quando já tinha aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP para iniciar a pesquisa no locus, o professor URUBU ao trazer o crime à tona relatou ter ficado impressionado com a coincidência “do acontecido” e a proposta de pesquisa que tinha sido apresentada na escola pouco antes do crime: *eu acho uma coincidência assim muito grande, próximo do lançamento da proposta [...] (URUBU, 2019).*

Ele achou que eu tinha desistido da pesquisa por conta do crime, que tinha ficado com medo, *porque o fato chocou a nossa pequena cidade (URUBU, 2019).* O seu interesse também foi o de saber a minha opinião acerca da relação do crime com a pesquisa e com a escola - se a escola tinha ou não tinha a ver com o *acontecido: queria só chamar atenção assim, e aquele acontecimento que aconteceu aqui, ele tem muito a ver com o seu trabalho?* (URUBU, 2019). Eu devolvi a pergunta, cujos desdobramentos serão tecidos ao longo destas narrativas.

Nessas aprendizagens, entre paisagens-mapas, jogos e fios, questionamentos, abertas e atentas à diversidade de vozes e situações, afetações do grupo e aos movimentos de cada etapa da pesquisa na escola, a concebemos como um território educativo. O território escolar é diverso. Há vozes, e não voz. São seres humanos que dão tons às vozes. Os timbres são diferentes, as afinações também. Não cabe uma classificação, mas considerar todas as vozes e suas singularidades. Se o *trekking* na mata é em grupo, a pessoa que guia deve estar atenta à multiplicidade do grupo. Nem todas caminham no mesmo ritmo; têm a mesma passada ou a mesma resistência na caminhada. Há um coletivo ocupando este mesmo espaço e cada pessoa, na sua individualidade, precisa de uma devida atenção.

Mas antes de aprofundar na apresentação das estéticas das paisagens do território escolar e as subjetividades produzidas em suas multiplicidades, discorreremos sobre as paisagens que deram vida à proposta de pesquisa (vida, experiências, implicação etc.) e possibilitaram a composição das demais.

Salientamos que nesta escrita ao fazer referência às obras/textos citadas valemo-nos da recomendação de variadas editoras de Revistas na atualidade, como a *Revista de Estudos Feministas*, acatando a sugestão pertinente da Professora Daniela Auad na banca de qualificação realizada em junho de 2019. Citamos o primeiro nome das autoras e autores na primeira vez que são citadas/os e repetimos o processo ao longo das pistas/paisagens sempre que necessário, “a fim de romper a invisibilidade das mulheres, ainda muito marcante no conhecimento produzido nas variadas áreas” (AUAD, 2019)⁷.

Ao citar as narrativas dos/as partícipes da pesquisa mencionamos o nome fictício por eles e elas sugerido, conforme compromisso ético entre nós assumido e construído no processo. A escolha se deu de acordo com suas afinidades, personalidade, gostos, quais sejam: Ayana, Sabiú, Anna 2, Angico, Rosa Maria, Leão, Vida Flor, Urubu, Orquídea. Algumas não fizeram a indicação e por isso faremos a referência à participação indicando o nome *Participante*, que são duas professoras que participaram do Ateliê Exploratório e por incompatibilidade de horário não conseguiram participar dos demais, o porteiro, a secretária escolar e a técnica do laboratório de informática que participaram espontaneamente de alguns dos ateliês presenciais.

⁷ Trecho do parecer elaborado pela professora acerca do Texto de Qualificação da pesquisadora.

1.2 PAISAGEM-EXPERIÊNCIA - IMPLICAÇÕES COM O TEMA DE ESTUDO

Irrompendo a invisibilidade das mulheres bem arguida por Daniela Auad e Zuleide Paiva, apresentando o nosso “lugar de fala”⁸, demarco que sou uma mulher negra, heterossexual, sertaneja, oriunda de família de baixa renda, que se aventurou a produzir ciência falando do/com o corpo. Embaso-me na pesquisa corporificada. A cartografia pressupõe corporificação para o acompanhamento de processos. Isso implica um “corpo atento e aberto no espaço”, (LAURA POZZANA, 2016, p. 52), sensível às suas potências, que compartilha sofrimentos e não se prende a uma rota fechada. E assim nos lançamos no território educativo.

Na obra *Pesquisar na diferença: um abecedário*, organizada por Tania Fonseca, Maria Nascimento e Cleci Maraschin (2015), inspiradas em Gilles Deleuze, são apresentados conceitos e sentidos de um conjunto de palavras que compõem o processo do pesquisar. Algumas delas vêm sendo tomadas nestas pistas para ajudar-nos a situar nossa pesquisa na direção cartográfica, considerando o enfoque dado a partir das palavras apresentadas no abecedário que “[...] busca situar o pesquisar no âmbito daquilo que pode ser proliferado para diversas direções, cada qual de acordo com a potência dos corpos que pesquisam [...]” (FONSECA, NASCIMENTO e MARASCHIN, 2015, p. 9).

Nesse sentido Fonseca, Nascimento e Maraschin (2015, p. 9-10) em sintonia com pressupostos cartográficos, esclarecem que o corpo, na pesquisa, passa a implicar-se para a construção do novo. É um “[...] corpo que constrói posições capazes de fazer emergir potências de transmutação, de invenção [...]”, buscando aberturas, caminhos fora do tradicional, das evidências, do que já é conhecido para “[...] produzir fissuras no duro gelo das subjetivações instituídas [...]”. Simplificando poeticamente estes dizeres, seria a entrega do corpo ao processo de “rasgar-se e remendar-se” de Guimarães Rosa (1979)⁹ para produzir sentidos, despindo-se de verdades pré-concebidas.

A pesquisa é encarnada, o/a sujeito/a pesquisador/ora analisa e se põe em análise, inventa e é inventado/a e permite-se viver a pesquisa aberto/a a caminhos novos. O/a sujeito/a é articulado/a, aprendiz de afetamentos. Vai aprendendo “a ser afetado pelas pessoas e coisas” (POZZANA, 2016, p. 59).

⁸ A nossa concepção de lugar de fala dialoga com Djamila Ribeiro (2017), que rompe a hegemonia dos discursos que não contemplam vozes subalternas, na perspectiva do feminismo negro e da teoria do ponto de vista. Esta perspectiva rompe o silêncio dos grupos subalternos e valorizam os saberes tidos como localizados, contra hegemônicos.

⁹ Ver para maior aprofundamento trecho clássico da obra *Tutaméia* de João Guimarães Rosa.

Deste modo, construir uma pesquisa qualitativa no âmbito da educação nesta perspectiva - que se caracteriza como não neutra explicitadamente e como opção política-ética, corporificada, encarnada - e encorpá-la com o status de cientificidade exigido nas ciências não é uma atividade simples, considerando, sobretudo, os caminhos sinuosos que demarcam o alcance da posição axiológica das pesquisas educacionais dentro de um contexto de tradição positivista, já que, conforme demarca Donna Haraway (p. 11, 1995), “a ciência é um texto contestável e um campo de poder”.

Neste campo de disputas, amparadas no “argumento a favor do conhecimento situado e corporificado e contra várias formas de postulados de conhecimento não localizáveis” (HARAWAY p. 22, 1995), este texto constitui-se como um exercício corajoso para, através do acionamento de um corpo potente, caminhar na investigação de modo a constituir processualmente “uma estética e uma ética que se ligam à vida e ao compromisso de expandi-la através de gestos de autoria” o que permite “abrir a ciência para os domínios dos dramas, juntar-lhe afectos, perceptos e conceitos”, como estabelecem (FONSECA, NASCIMENTO e MARASCHIN, 2015, p. 12). A sensibilidade e os afetos entram em cena, o que permite uma ressignificação do papel científico da pesquisadora e do pesquisador, reunindo o todo do ser humano “[...] despedaçado pela racionalização que prevalece nas ciências humanas [...]” (2015, p. 12).

A partir disto, amparada na abertura científica para os afetos, demarcamos que para se de desenvolver uma pesquisa coerente e engajada, em consonância com a natureza de um Mestrado Profissional em educação (MPE), qualidade do Mestrado cursado, é necessária a compreensão aprofundada acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que a constituem e o comprometimento da pesquisadora com a sua proposta investigativa.

Por esta razão, além dos elementos elencados acerca do ato de pesquisar - demarcado pela não neutralidade, afetos e sensibilidade - é preciso se pensar no compromisso social da pesquisa em educação, haja vista os cenários de desigualdade e exclusão que atingem a maioria da sociedade brasileira e a nossa corresponsabilidade neste processo. Pensar a educação de forma aprofundada – “Uma educação que se abre à transmutação do corpo, à afecção, à contaminação como composição; à permanência nas paisagens” (ANDRÉIA OLIVEIRA; TANIA FONSECA, 2006, p. 148) - é uma das tarefas que devem ser assumidas por educadores, educadoras e sociedade em geral para que seja possível a construção de caminhos menos desiguais de acesso (em sentido amplo) a esse direito universal por todos e todas. É uma das vertentes ética da pesquisa.

Pesquisar cartografando é atravessar os nossos bloqueios - confrontando-os, interrogando-os, em ritornelo – “ato de fazer trajetos criando um território e suas paisagens” (OLIVEIRA e FONSECA, 2006, p. 146); compreendê-los em rizoma e traçar rotas de fuga. Processo análogo ao da quebra do silêncio sobre as violências sofridas de cunho sexual – do desbloqueio da fala até à verbalização dos gaguejos de um grito menor. As vítimas sofrem muito até que consigam dizer: fui estuprada/o, sofri abuso na infância. Outras não conseguem.

Esta pesquisa nasce desses acontecimentos e de buscas incessantes de rotas de gaguejos, de uma língua-desabafo, dentro de caminhos espinhosos de silêncios que abafam os gritos: fui estuprada/o, sofri abuso na infância. São inquietações ardilosas que atravessam o meu corpo, a minha vida e a minha trajetória de pesquisadora aprendiz no Mestrado em Educação e Diversidade – MPED, campus Jacobina. É nesse sentido que o poema que epigrafa esta pista/paisagem demarca um dos lugares de onde falo – o lugar de sobrevivente da violência sexual infantil.

Em *Ensinando a transgredir* bell hooks¹⁰ (2013, p.103) afirma que não é fácil dar nome as dores que sentimos e teorizar a partir deste lugar, mas agradece às “mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas”. Nesse sentido, levando em conta que a minha maior inspiração nesta escrita advém das mulheres negras (avó, mãe, todas as ancestrais e eu mesma, pois negra me reconheço), me sinto confortada a não desistir, enfrentar os medos, expor minhas/nossas feridas para problematizar e teorizar questões que atravessam o fenômeno da violência sexual infantil, que atravessa a minha vida.

Apesar de o foco aqui não ser um estudo aprofundado da experiência, ela é uma linha que ancora as nossas narrativas. Trago a experiência como mestra para politizar o fenômeno da violência sexual infantil. Segundo Joan Scott (1998, p. 324) “O que conta como experiência não é algo auto-evidente nem direto; é sempre contestado e, portanto, sempre político. O estudo da experiência, conseqüentemente, deve trazer à discussão seu status originário na explicação histórica”. Experiência implica problematização.

Conforme Maria Barros e Aline Morschel (2015, p. 62) a experiência “não diz do que já está aí como dado, mas, ao contrário, é emergência de alguma mudança”. O que construímos é pesquisa-intervenção (inseparáveis) dada a necessidade de politizar a violência

¹⁰Gloria Jean Watkins é o seu nome de batismo, contudo adotou bell hooks em homenagem à bisavó. As iniciais minúsculas indicam a sua escolha em dar ênfase maior ao conteúdo produzido que a sua pessoa. Por tal razão, manteremos no texto o nome da autora com as iniciais minúsculas. Ver mais em <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>.

sexual infantil, problema público, para construir formas de enfrentamento, ou seja, mudanças. Experiência é da ordem da cartografia.

[...] Toda pesquisa é intervenção, na medida em que é um mergulho na experiência, onde fazer e conhecer são inseparáveis, recusando qualquer pretensão à neutralidade científica ou mesmo a suposição de um sujeito e de um objeto prévios à relação que os engendra. (BARROS; MORSCHEL, 2015, p. 63).

Amparadas na inseparabilidade da pesquisa-intervenção e dicotomia sujeito-objeto, mergulhamos na experiência. Aproveito aqui para ressaltar, embasada em Jorge Bondía (2002, p. 28) que o fato de ter passado pela violência sexual não implicou em uma possibilidade de antecipação de resultados à pesquisa dado que a “experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. [...] A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, [...] mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar [...]”. Portanto, a experiência não implicou certezas. Abriu possibilidades para novas descobertas e construções coletivas – desterritorializações.

Salientamos também que a pesquisa não se configura em uma narrativa autobiográfica. Embora conheçamos a potência e pertinência da autobiografia, escolhemos outra rota metodológica, mas, falar da experiência é imprescindível, pois situo os/as interlocutores/as acerca do desejo de estudar este tema violência infantil.

O que nos pauta é a *Política da Narratividade*. Alinho-me à Laura Pozzana (2016, p. 57) para narrar considerando o seu argumento de que “é preciso desmanchar a responsividade que nos liga à vida de forma desconectada com a experiência”. Nesse mesmo sentido argumentativo, unindo saber, vida e experiência, Bondía (2002, p. 19) diz que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. A narrativa que me constitui está integrada ao meu processo de tecer pesquisa e vida.

É a narrativa como política e a política da narratividade. De acordo com Eduardo Passos e Regina Barros (2015, p. 151) “podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece”. Para o autor e a autora, isso torna nossos conhecimentos, expressos e produzidos sobre nós e sobre o mundo, teóricos e políticos. Escolhemos construir conhecimento que narra intensivamente, interroga e se posiciona frente à violência sexual que acomete crianças e adolescentes.

A narrativa intensiva se dá por meio da *desmontagem* deleuziana que potencializa o *quantum* intensivo das questões postas/naturalizadas (nesse caso a violência sexual infantil), dissolve a experiência e os pontos de vista da pesquisadora, dá passagem a forças moventes (*dentrofora* da escola), gera fragmentos intensivos, potencializa a criação - linhas de fuga que ao mesmo tempo em que caça, cria outras paisagens territoriais. É o menor que borra o maior, desestabilizando as formas fixas/duras/enrijecidas. É o individual que se coletiviza por meio do *contágio*: um processo de desterritorialização que cria novos sentidos para os/as sujeitos-mundo (PASSOS e BARROS, 2015).

Daí a necessidade da descrição minuciosa destacada por Marlucy Paraíso (2014, p. 40) como uma característica das metodologias pós-críticas nas pesquisas em educação. Por meio da descrição é possível “[...] mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto [...]. É também importante para que mostremos suas transformações, suas continuidades e descontinuidades, suas potências e fragilidades”. É nessa pormenorização que a vida dinâmica do território escolar e de seus sujeitos pulsa, possibilitando-nos “encontrar estratégias para nos transformarmos em alguém diferente do que nos fizeram ser”. São esses detalhes intensivos que torna possível percebermos e fazermos as rupturas que transgridam as formas. Nesse caso, a quebra do silêncio sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes.

A nossa tomada de posição narrativa constitui o ethos da pesquisa e nos implica politicamente. Deixar de narrar a mim, aos fenômenos que me atravessam, a minha relação com eles perante a sociedade, seria esvaziar-me ética e politicamente, dado que “o método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” (PASSOS e BARROS, 2015, p.170).

Reafirmamos o ato de pesquisar como um processo corporificado, que dialoga com o que sinaliza Roberta Romagnoli (2009, p. 171) quando diz que é [...] “na implicação do pesquisador que se encontra um dos mais valiosos dispositivos de trabalho no campo. É a partir de sua subjetividade que afetos e sensações irrompem, sentidos são dados, e algo é produzido”. Neste desdobramento de escrita compreendi como nos afirma Jorge Larrosa e Walter Kohan (2016) que,

[...] a experiência, e não a verdade é o que dá sentido a escrita [...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escrita, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA e KOHAN, 2016, s/p).

Deste modo, a escrita me liberta e me mobiliza a ser a pesquisadora que compreende que o objeto de estudo se vincula à sua vida, sua história e sua experiência e se transforma em pesquisa, cujo adensamento da teoria, dos dados de estudos já realizados entretecidos aos dados empíricos, são a urdidura que estrutura o tecer epistêmico com o rigor exigido na pesquisa, como nos alerta John Creswell (2014, p. 54). Para ele, “os pesquisadores têm uma história pessoal que os situa como investigadores”. Partindo desse pressuposto compreendo que o interesse por esse estudo parte das minhas experiências e interesses pessoais, que são também políticos.

Este é também um ato de amor. É buscar sair da bolha envolta de dor, raiva, medo, culpa, vergonha, nojo e silêncio e pensar na complexidade e em todos os aspectos que constroem e implicam o fenômeno da violência sexual infantil. É o amor como prática de liberdade também evidenciado por bell hooks (2006), amor que se apresenta por meio da consciência crítica, dos questionamentos, do ato de observar e reconhecer nossa realidade individual e coletiva. É a ética do amor que dar força interior para o enfrentamento da dor e para possibilitar movimentos de transgressão, mapear novas jornadas teóricas e habitar novos territórios para compreensão de um fenômeno que marca corpos, dilacera vidas e sonhos de milhares de crianças e adolescentes ao redor do mundo.

É um modo de amar amparado num ethos coletivo, no agenciamento deleuziano, em devir, para fins de por em evidência gestos que possam implicar numa dada transformação de uma realidade. Nesse movimento de múltiplos agenciamentos, falo do silêncio. Meu silêncio começou a ser sonorizado com a escrita, foi escrevendo que comecei a me libertar. É salutar falar da importância da escrita no processo de construção de novos mapas de vida que não seja o da culpabilização ou a descrença na vítima ou o silenciamento. Inspirada em Glória Anzaldúa, no texto *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, defendo o ato da escrita como um grito que tem sons de revolução na vida das mulheres, pois “Não podemos deixar que nos rotulem. Devemos priorizar nossa própria escrita e a das mulheres do terceiro mundo” (2000, p. 231).

Devemos escrever sobre nós e sobre os não ditos. Escrever sobre os medos, dores, amores, sem importar com as reações, sem medo de gaguejar. Escrever para

[...] me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente,

escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Nesse mesmo sentido, em *Como domar uma língua selvagem*, ao falar sobre a superação da tradição do silêncio, ela traz os seguintes versos: “Asfixiadas, cuspiamos a escuridão. Lutando contra nossa própria sombra o silêncio nos sepulta” (ANZALDÚA, 2009, p. 306). O silêncio tem vários sons e é ele que vem sepultando inúmeros seres humanos que tiveram a sua dignidade violada em tenra idade em decorrência da violência sexual.

Agenciar este tema – a violência sexual infantil (inspirada numa perspectiva feminista com sensibilidade interseccional) – nasce, inicialmente, dos gritos de sobrevivente após anos de silêncio. E é quebrando os silêncios que sigo nestas narrativas autocartográficas, aprofundando as reflexões sobre a vida e esta pesquisa, pois o feminismo e a pedagogia feminista nos ensinam que “o pessoal é político”¹¹

1.2.1 “Nossos passos vêm de longe”

Considerando o que temos estudado acerca da pesquisa em educação e da seriedade e compromisso que devem compor esse processo, encaro esse desafio imbricando nele as marcas de dor geradas pela violência sexual que vitimaram (e ainda vitimam, infelizmente) muitas crianças e que também me vitimou durante alguns anos da infância. É, portanto, o corpo da pesquisadora implicado, aberto ao novo, ao desconhecido, a processos de transmutação para descobertas e redescobertas e às “aprendizagens sensíveis que nos movem na produção do conhecimento” (ÁLAMO PIMENTEL, 2016, p. 09).

Buscando ressignificar esse processo de dor e silenciamento, “coloco o dedo nas feridas”. Utilizo¹² o plural “feridas” para demarcar que não falo apenas por mim e de mim, haja vista que a violência sexual infantil é uma prática criminosa que acomete um vultoso número de crianças, número esse não abarcado pelos registros dos bancos de dados oficiais, já que a maioria dos casos, assim como o meu, ficam subnotificados, pois não são denunciados.

¹¹ Termo cunhado pela ativista e autora feminista Carol Hanisch (1969) que se tornou sinônimo da segunda onda em que reivindicavam para a discussão política as questões até então vistas e tratadas como específicas do privado, quebrando a dicotomia público-privado. Cf, em: <http://www.justificando.com/2017/09/14/segunda-onda-feminista-desigualdades-culturais-discriminacao-e-politicas-das-mulheres/>. Acesso em 30 de abril de 2020.

¹² Assumimos nessa escrita a primeira pessoa do plural porque reconhecemos sua tecitura permeada de outas vozes, que numa polifonia tecem este texto: vozes da pesquisadora, da orientadora, dos/as autores/as, dos/as que lerão e com este texto e irão contribuir, adensando com fecundas indicações de leitura, reescrita etc. Em algumas partes assumidamente escrevo na primeira pessoa do singular, por se tratar da minha história de vida que se cruza com o desejo e objeto de estudo e ao narrar me narro e me posiciono como pesquisadora que busca transcender a narrativa de si.

Grande parcela das vítimas só consegue contar para alguém sobre a violência sexual sofrida na infância muitos anos após o ocorrido, conforme dados e teorizações apresentadas posteriormente nas pistas que fundamentam esta pesquisa.

Pois bem! Minha infância foi marcada pela violência sexual e o silêncio sobre os abusos perduraram por anos. Eu fui crescendo com os inúmeros reflexos que este trauma tem potencial de gerar. A literatura se aproxima, mas não é capaz de dimensionar as implicações reais sobre o que é sobreviver a esse tipo de violação tão perversa. O processo de reconstrução da nossa dignidade como sujeito é instável e incerto. Viver torna-se doloroso. Sobreviver é um ato de muita coragem, muito além daquela exigida aos que não passaram por esse ou por quaisquer outros traumas que possam trazer consequências similares.

Na família, na escola, no ciclo de amigos e em todos os espaços em que interagia não se falava sobre qualquer assunto que dissesse respeito a sexo, sexualidade ou educação sexual. Muito menos sobre as violências de cunho sexual. Apenas ouvia o discurso generalista de que “o estupro é um horror”, “deve ser horrível ser violentada/o por alguém próximo”... Mas não se falava sobre o que é isso, como isso nasce, como se manifesta, causas, consequências, como contar para alguém, quem pode ajudar as vítimas etc.

Atravessada por uma força ancestral, a trajetória de resistência das mulheres, sobretudo das mulheres negras, em meio a contextos de múltiplas opressões, nos dá força para seguir (res)significando as violências que secularmente marcam os nossos corpos. Decidi enfrentar os reflexos do trauma e me perguntei: como posso fazer disso um meio de contribuir com os processos de outras vítimas e com o contexto social dessa grave problemática? Afinal, como nos ensina o feminismo negro na voz de Jurema Werneck, (2010) “nossos passos vêm de longe”¹³.

Com a ajuda terapêutica, aos 28 anos de idade, consegui dividir o trauma com a família. Considerando o potencial de encorajamento das narrativas de mulheres que foram violadas sexualmente na infância, decidi divulgar um relato contando a minha/nossa dor e o meu processo de enfrentamento do trauma por meio da *fanpage* (Página da rede social *facebook*) da Comissão da Mulher Advogada-CMA da Subseção de Irecê-BA, da qual fui membro (2017-2019). A repercussão foi impactante e inspiradora.

Romper o silêncio é algo inimaginável, mas reflete o início da liberdade. Contribuiu no meu processo e de muitas outras vítimas, inclusive as minhas primas que tinham sido

¹³Jurema Werneck (2010) popularizou o uso da expressão que se tornou bandeira/*slogan* do feminismo negro brasileiro. A frase é utilizada como subtítulo da coletânea “O Livro da Saúde das Mulheres Negras” (organizado por Jurema *et al*), que contém um artigo de Fernanda Carneiro intitulado “Nossos passos vêm de longe”. A referência completa da coletânea e do artigo está indicada ao final deste trabalho.

violentadas pelo mesmo “tio”. Aqui aspeado para destacar que o agressor se valia dessa condição e por não ser coerente a concepção de tio que tenho e que não será focado neste texto, pois o fato narrado já dimensiona o desafio que me move na vida e na pesquisa que teço.

Quando realizei Ateliê de Pesquisa de caráter exploratório para fins de apresentar a pesquisa e me aproximar do território escolar, ao falar da minha implicação com o objeto de pesquisa, uma das professoras desabafou: [...] *Então assim, eu não minto, eu falo. Com 17 anos eu fui abusada por uma pessoa de confiança da minha família, pra você ver que era uma pessoa que trabalhava com meu pai. É um trauma que você tem que saber trabalhar [...]* (PARTICIPANTE, 2019).

Aprendi que quando uma vítima fala as demais se encorajam. Evidencia-se isso na narrativa da professora acima. Cito o exemplo das mulheres que denunciaram o cidadão João Teixeira de Faria, conhecido popularmente como o médium João de Deus¹⁴. Após uma das vítimas relatar abertamente a violência sexual sofrida, inúmeras outras vítimas fizeram o mesmo¹⁵. Este caso explicita também o processo social complexo enfrentado pelas vítimas quando resolvem denunciar, que é o da desqualificação da sua narrativa ou da sua índole pessoal e da culpabilização por não ter denunciado imediatamente o agressor - o que gera a tese de um possível consentimento da vítima quanto à violação sofrida. Situação recorrente com relação aos crimes de natureza sexual, o que contribui para que a violência sexual continue sendo reproduzida e silenciada.

Na minha caminhada presenciei mulheres vítimas que jamais se imaginavam contando os episódios de violência sexual que passaram na infância para alguém e comigo desabafaram. Elas não se viam mais sozinhas. Vi mais uma vez serem configuradas as máximas: “falar é curativo”. “É possível falar. Não é errado falar”.

Romper as difíceis barreiras do silêncio é imprescindível para que se configure um novo cenário onde seja possível proteger crianças e adolescentes dessa grave violação à sua dignidade. É como cartografar [...] “cortar as palavras para inventar um dizer com elas. [...] Dizer com: com a folha em branco, com o excesso do nada de palavras, com os muitos

¹⁴ Conforme o Portal Agência Brasil, o médium está preso desde 16 de dezembro sob a acusação de crimes sexuais contra centenas de mulheres. O Ministério Público de Goiás recebeu mais de 330 denúncias de abuso sexual contra o médium. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2019-01/justica-aceita-denuncia-contra-joao-de-deus-por-crimes-sexuais>

¹⁵ No Programa Conversa com Bial exibido em 07 de dezembro de 2018 mulheres relataram os abusos sexuais praticados pelo médium João de Deus. Ver mais em: <https://gshow.globo.com/programas/conversa-com-bial/noticia/em-entrevista-a-bial-mulheres-acusam-medium-joao-de-deus-de-abuso-sexual-ele-dizia-que-minha-doenca-ia-voltar.ghtml>

sentidos que se torcem, retorcem e dobram na forma aberta de um dizer ainda em branco” (LUIS COSTA, ANDRÉA ANGELI e TANIA FONSECA, 2015, p. 45).

Cortando as palavras, uma participante da pesquisa no segundo Ateliê de Pesquisa, 06 de dezembro de 2019, desabafa, como se pode perceber no diálogo transcrito abaixo:

VIDAFLOR: Nós tivemos um caso agora na nossa família e assim, minha prima procurou a justiça e tudo, mas o carinha tá aí. E foi estupro! Ele estuprou a menina. E ele tá por aí. Minha prima agora muda de estrada pra não passar por onde ele está [...] e foi dado queixa, pegaram depoimentos. [...] E aí ela é quem muda, anda mudando de estradas pra não passar em frente porque ela disse que não sabe qual é a reação dele se ela vê (que é a mãe, né). Não sabe qual a reação dela se ela ver o menino. E eu acredito que o menino não seja mais menor, porque ele foi nosso aluno aqui também [...]. Pra mim foi uma surpresa assim tamanha. [...] Chega fico nervosa quando tô falando. Foi uma surpresa tamanha porque eu não via esse menino dessa forma. E aí eles tava numa festa, num passeio, foi para um passeio acampar, [...] e lá quando os colegas ouviram foi os gritos dela e quando vieram ele ia saindo levantando as calças de dentro da cabana. Aí minha prima foi prestar queixa e tudo, foram chamados para dar os depoimentos. (SIC, 2019)

AYANA: Ela é menor?

VIDAFLOR: ela é, mas até o momento...

LAÍS: Tem quanto tempo?

VIDAFLOR: foi agora, tem o que, deve ter uns dois meses. Uns dois meses. É, é recente. Não sei nem estimar assim o tempo, porque foi bem recente.

LEÃO: Esse aí eu também ouvir falar só não sabia quem era essas pessoas.

VIDAFLOR: complicado, assim, demais, sabe? [...] e ele convivia ali praticamente na casa de mãe, aí um dia mãe disse que tava lá sentada e ele chegou, mãe disse que não se sentiu bem aí saiu, aí a pessoa percebeu aí foi e pediu pra ele: olha quando a gente tiver sentado lá, por favor, não vá mais não. E depois ele ficava falando na rua: Ah, é neta de não sei quem veio, é não sei o que, não faz nada, tipo assim: não tem dono! Não vão fazer nada porque não tem dono.

AYANA: A sensação de impunidade, né? (SIC, 2019)

VIDAFLOR: de impunidade!

LAÍS: as vítimas, elas acabam ficando numa situação de total abandono pelos relatos que vocês trazem.

VIDAFLOR: e fica parecendo que ela tava se oferecendo: Ah porque ela quis. Affff, ela quem quis, isso aconteceu porque ela quis por isso e pelo aquilo... Gente pelo amor de Deus!

Silêncio

AYANA: volta a questão, né, culpar a vítima.

VIDAFLOR: É. Porque ninguém pede pra ser estuprada, não.

LAÍS: e como é que a gente pode virar esse jogo?

A participante faz a narrativa atravessada por um misto de sentimentos. O diálogo é tomado por um silêncio onde todos e todas parecem sentir a sua dor. Mais à frente retomaremos esta narrativa. Achamos pertinente trazê-lo aqui para corroborar sobre o que temos dito acerca das culpas e silenciamentos que atravessam estes crimes.

E é assim, nessa indignação, que nos sentimos também como vítima. Ainda sinto. Nessa reconstrução e desconstrução das culpas, dos ódios e dos medos em razão de toda a violência que vivi, comecei a ser convidada para falar sobre o tema em escolas (a maioria públicas), universidades, hospital público, cursinho pré-vestibular. Até aqui, a escola pública foi o local em que mais estive dialogando sobre o assunto. Nesses momentos de diálogo, percebi o quanto a fala direta e sincera é impactante. A escuta é ativa, mas ao mesmo tempo inquietante e desconfortável.

Ao trazer a minha narrativa em espaços de escolas para o público de crianças e adolescentes, passei a ser procurada por algumas meninas que desabafaram sobre a violência que sofreram e também por familiares de vítimas. Vi que o público adolescente interage, faz perguntas, se envolve e participa. Ao levar os poemas que escrevi em meio às crises, a conversa e o assunto ficavam mais leves e essa interação se potencializava.

O que me inquietou foi perceber que ao mesmo tempo em que há sujeitos na escola (dentre professores/as, diretores/es, coordenadores/as) que se preocupam e veem a necessidade de se falar sobre o assunto neste espaço - tanto é que me convidam - o envolvimento desses/as no enfrentamento do assunto, é tímido. O intuito parece ser o de direcionar o diálogo apenas aos alunos e as alunas (lembro-me das vezes que fiquei com elas e eles, não estava sozinha, mas os/as demais profissionais da escola não participavam). A participação dos/as profissionais da escola é mínima em termos de permanência na escola ou no espaço específico onde acontece o diálogo (sala, pátio, auditório etc.). Parece ser mais confortável não se envolver diretamente.

Saliento para demarcar que o silêncio sobre o assunto também está presente no espaço da escola. Essa reprodução do silêncio dá a ideia de que de fato não é papel da escola envolver-se de modo mais aprofundado. Há de se considerar que fatores históricos, sociais, religiosos e políticos se somam e normatizam esse silenciamento, que atravessa os mais diversos contextos e espaços.

Eu acho que os principais desafios é esse discurso, só em a gente pensar em falar em sexualidade na escola perceba como a gente já mexe, como a gente já é atacado, por exemplo, com essa questão de gênero. Esse discurso religioso que fere a ordem natural mundana pra gente que é na escola a gente é atacado nesse sentido, por exemplo, a ideia da escola sem partido que tá, justamente, vai de encontro a isso. (SIC, ORQUÍDEA, 2019).

Percebemos que os/as participantes trazem algumas pistas que evidenciam algumas linhas duras no que diz respeito às questões que atravessam as discussões relacionadas às

relações de gênero na escola. Participantes destacaram as resistências enfrentadas no contexto escolar a partir de outros projetos pedagógicos propostos pela rede municipal de ensino:

URUBU: Na escola teve um projeto ano passado que falava mais ou menos o preconceito mais nessa parte de menino e menina e do meio pro fim a gente com medo da resposta dos pais a gente deixou andado sem andar porque eles ficou com medo. Como é que os pais iam aceitar. Isso é de menino e isso é de menina, porque tem pai que é muito tradicional, né, aí o projeto ficou solto, trabalhou, mas não trabalhou com medo de enfrentar essa barreira que ia ter. (SIC, 2019)

AYANA: [...] Esse tema mesmo aí que Urubu trouxe, que foi bem complicado mesmo porque foi naquela época daquela polêmica da... se discute né, gênero e sexualidade na escola ou não, então foi polêmico, e aí era um caderno de estudos que o município propôs pra gente, era três temas por unidade, tinha as relações étnico-raciais, gênero, e qual era o outro, o outro também era relacionado, um era gênero e o outro eu acho que era relação sexual. E eu sei que os dois últimos era sobre gênero, ou era diversidade, era coisa assim... e aí nós tivemos a preocupação de fazer a reunião, chamar os pais pra conversar, discutir a importância, e mesmo assim ainda tem aqueles que..., né.. (SIC, 2019)

URUBU: E sem contar que não há um entendimento sobre o que é de fato discutir, por exemplo, discutir o que é de menino e o que é de menina, né, é bem complicado... (SIC, 2019)

URUBU: Era simples, o que é de menino e o que é de menina, e assim mesmo teve uma barreira... (SIC, 2019)

Estas questões transitaram por todos os AP's. Agora em 2020, em nosso penúltimo AP realizado por meio on-line, a participante AYANA fez a sugestão de colocar a temática das pedagogias feministas para o enfrentamento da violência sexual infantil como projeto permanente da escola, inserindo-a no Projeto Político Pedagógico-PPP. O professor URUBU concorda, mas diz: *eu acho que o que pega mais assim no projeto é assim a barreira, a barreira dos pais, talvez da comunidade, porque esse tema sem querer ou não querendo, ele é um pouco complicado de se trabalhar em sala de aula (URUBU, 2020).*

Por estas razões também evidenciadas na narrativa dos/as participantes, realizamos em conjunto pesquisa-intervenção visando contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. Intervenção que contribui para provocar o aumento de sentidos e organização “de formas de resistência [...] contra os regimes de assujeitamento e paralisias sintomáticas” que atravessam as instituições no que tange ao assunto (BARROS e PASSOS, 2015, p. 21).

AYANA: [...] os casos acontecem, as situações acontecem, a gente se choca e no outro dia a gente se cala. E é mais um caso! Ontem a gente tava aqui de tarde, uma professora da tarde trouxe uma situação de uma menina que provavelmente deve ter sido aluna aqui da escola, que o irmão dela deve ter sido também, mora aqui no entorno, e ela trouxe o caso que segundo a fala

dela aconteceu ontem (05/12/19)¹⁶ e eu só vi esse comentário aqui na escola e é minha vizinhança, né. (SIC, 2019)

LEÃO: Um caso grave desse e pouquíssimas pessoas sabe. (SIC, 2019)

AYANA: Um caso grave como esse e você não ouve assim, todo mundo silêncio, silêncio total. Pronto, era pra você saber também. Porque é assim, é uma rua que eu transito todo dia pra vim pra cá. A menina é irmã de um afilhado meu e aí ela trouxe essa situação e aí eu disse sim mais e aí, como é que é, tão buscando saber, tão investigando pra descobrir quem foi. Não, parece que a polícia pediu pra ela ficar quieta pra continuar a investigação. Lógico, tem isso também, mas assim pra mim foi tão chocante não sei se por conhecer e aí você não ouve, parece que... ou todo mundo acha que é comum, ou então ninguém sabe, mas se não sabe como é que ela soube? E na nossa vizinhança. Ela trouxe a situação de uma menina que foi encontrada 6h da tarde vítima de estupro. Aqui na nossa vizinhança. E eu só ouvi isso aqui. (SIC, 2019)

Imperioso continuar ressaltando a nossa implicação com a pesquisa que é dada “no plano concreto da experiência” (BARROS e PASSOS, 2015, p. 26). Assim, é a análise da implicação que permite acessar a instituição, produzir conhecimento a partir de suas contradições, dado que “o observador está sempre implicado no campo de observação” (2015, p. 21). O relato da professora demarca a abertura e a necessidade de espaços para se falar sobre as violências que atravessam as paisagens da escola e seu entorno.

De acordo com Roberta Romagnoli, (2014, p. 50) “A implicação é um dispositivo de produção do conhecimento e de transformação”. A pesquisa deve informar implicação e implicação requer intervenção, movimentos em busca de construção de outras possibilidades a partir do objeto de pesquisa e das questões que dele decorrem e são apresentadas na realidade.

Deste modo, trazendo à tona outras questões que de antemão me implicam com o objeto de pesquisa, apresento um pouco sobre as minhas relações com a educação. Sou filha de professora (formação em magistério e Pedagogia) e de professor (formação em magistério). A educação sempre foi pauta e vivência no dia a dia do lar. Minha mãe é também sindicalista e sempre foi engajada em movimentos sociais. Cresci vendo-a viver mais pela causa da educação do que por si. Fui e sou fortemente impactada e influenciada por essas vivências domésticas positivas. Não foi só a dor e a violência que me afetou.

Levo em conta que “[...] é precisamente na experiência desse percurso do afetar que a pesquisa acontece”, conforme (GISLEI LAZZAROTTO e JÚLIA CARVALHO, 2012, p. 24). O meu afetamento com o tema reveste-se de vontades, de desejos que me movem alinhados

¹⁶ Inserção da data feita pela autora para melhor situar as/os leitoras/es deste texto.

ao compromisso ético com a educação e, conseqüentemente, com os sujeitos que nela se encarnam. Sem os afetamentos a pesquisa não se preenche de sentido, por isso,

[...] não precisamos mais temer o processo de estarmos afetados pelo acontecimento no ato de pesquisar, pois o que antes era dado como “ponto fraco” do pesquisador, agora marca uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar e afetar-se para que se criem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa. (LAZZAROTTO e CARVALHO, 2012, p. 24-25).

Aprendendo a não ter receio aos afetos que me movem na pesquisa e aberta a novas construções, é cabível mencionar que estudei em escola pública, espaço que respeito e defendo, pelo qual tenho uma relação de empatia e afinidade. Graduei-me em Direito (bolsista integral pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI) e posteriormente ingressei na docência em uma instituição privada, onde trabalhei por cinco anos. Nessas vivências, vejo o quanto o pedagógico é fundamental para alicerçar a prática desalienante/desnaturalizante no processo de relações dos sujeitos e desses com seus espaços, suas interações.

Temáticas envoltas à diversidade fazem parte da minha vida desde cedo. Em suas militâncias, minha mãe participou da fundação de uma associação de mulheres na minha cidade (São Gabriel - BA), da qual fiz parte. Foi com ela que entendi que violência contra a mulher não é natural e com ela pude participar desde a adolescência, de várias marchas, eventos, conferências e mobilizações em torno da temática da igualdade de gênero e combate à violência contra as mulheres. Por conta dessa trajetória, em 2013 pude cursar a pós-graduação em *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça* pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM da Universidade Federal da Bahia- UFBA, o que potencializou a militância iniciada na ambiência familiar. Em 2015 integrei como membro fundadora da *Aracema Estudos Feministas*, coletiva de mulheres do Território de Irecê, e em 2016 integrei a primeira Comissão da Mulher Advogada da Subseção de Irecê.

Esta trajetória foi central para me trazer ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED. Em meio a um turbilhão de questões que constituem o rigor metodológico de uma pesquisa, mas sem a intenção de mecanizar o processo, lapidamos essa proposta que me constitui e se desenhou na tentativa de desvelar horizontes e apontar possíveis caminhos que contribuam para a prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil.

A partir dessas experiências e considerando os altos índices de violência sexual contra as crianças que, por sua vulnerabilidade, são o maior número de seres humanos que são

violentadas sexualmente, constituiu-se oportuna e necessária o desenvolvimento da pesquisa, dada a necessidade de se promover espaços de diálogo, entendimento e formação acerca da prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil. As construções vivenciadas no território escolar evidenciam a necessidade de *tratar sobre o tema, abordar de forma diferenciada, incluir no currículo e fazer a mobilização da comunidade escolar como um todo pra cada um cuidar do seu próprio limite e saber a forma mais adequada de abordar e resolver os casos* (sic, ANGICO, 2019).

Segundo Sílvia Gallo (2013, p. 216), a partir do pensamento de Guattari acerca dos processos de subjetivação e dos agenciamentos coletivos de enunciação, “o currículo é o território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar”. Vai dizer ainda que currículo “é também o conjunto dos agenciamentos coletivos de enunciação, o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes”. O currículo agenciado coletivamente borra o currículo instituído e cria novas possibilidades de práticas pedagógicas. Faz emergir a educação menor.

Por mais que o currículo não seja a nossa centralidade teórica transversal nestas cartografias, pois não teríamos condição de abarcar a sua amplitude e complexidade nesta pesquisa, a questão curricular emergiu nos AP's. Trazemos a perspectiva de Gallo (2013) para destacar o processo reflexivo proporcionado pela processualidade da pesquisa que interpela o coletivo a pensar como o território escolar pode tensionar os processos pedagógicos numa perspectiva de romper com a conformidade capitalista e agenciar um currículo forjado na resistência, no não assujeitamento, na diferença.

1.2.2 Idas e vindas

“Coloque amor no que você faz”! Essa frase clichê me veio na madrugada de 04 de janeiro de 2020 num momento em que mirava os olhos na proposta inicial de sumário elaborada para esta pesquisa e me sentia perdida, sem saber por onde (re)começar. Nesse desencontro intuí que a partir *do amor* deveria retomar as narrativas autocartográficas deste texto.

Logo depois, pensei em todo o percurso de vida e o que tenho buscado no processo de superação das dores da violência sexual sofrida entre infância e início da adolescência que se traduz em: colocar, inundar, transbordá-las em amor. Diluí-las em atos processuais de

pesquisa em educação que acontecem acontecimentalizando (VIRGÍNIA KASTRUP e REGINA BARROS, 2015).

Nessas rotas a gente se perde e se encontra, pensa que se encontrou e quando vê está perdida novamente. Tudo isso é a pesquisa. E foi com as minhas professoras de Pesquisa Aplicada à Educação II – PAE II, Juliana Salvadori e Ana Lúcia Gomes da Silva, esta segunda é também partícipe desta construção, que pude começar a compreender isso: *não maquiem, não burlam os dados, mostrem todas as armadilhas, fale do que deu certo, mas também do que não deu certo, pois tudo isso são dados*. Na verdade, elas diziam, gaguejem! Não podemos esquecer: “É sempre em crise que gaguejamos” (MARIA BARROS e JÉSIO ZAMBONI, 2015, p. 123).

Faz parte do processo, dado que não partimos de certezas, trilhamos em busca de encontros. “Conhecer é, assim, construir um caminho de constituição de dado objeto, caminhar com esse objeto e construir esse próprio caminho, constituindo-se no caminho também” (MARIA BARROS e ALINE MORSCHER, 2015, p. 62-63). Mas as vendas só vão caindo com o tempo.

Aqui retomo outros episódios de crise e do medo de gaguejar. Quando cheguei ao MPED não conheci no início do semestre a orientadora (Ana Lúcia Gomes da Silva), pois ela estava de licença para o pós-doutorado e os nossos primeiros contatos se deram via e-mail. Algumas colegas diziam: *você tem uma grande orientadora!* Outros diziam: *se prepare que ela é exigente. Ela faz um tal de Ateliê aí,... você verá...* Nenhuma dessas pessoas mentiu! Falo isso para dizer da responsabilidade que eu carregava. Senti muito medo no início, achava que não daria conta.

Quando tivemos o primeiro encontro presencial de orientação, saímos da UNEB campus Estação, já quase meia noite. Saí encantada com o nível de responsabilidade, entusiasmo pela pesquisa, engajamento e conhecimento da orientadora, mas também com muita preocupação. Ana Lúcia sugeriu no primeiro encontro de orientação, após conversarmos sobre o anteprojeto de pesquisa, trabalharmos com o método cartográfico e construir uma *cartografia de afetos*. E eu, que nunca havia ouvido falar de tal método, passei a buscar a partir das referências dadas.

Fui atrás dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari. Lia, lia e relia e não enxergava como seria possível materializar uma proposta de pesquisa a partir da filosofia desses dois autores. Assistia vídeos, pesquisava, pesquisava... e nada. Em outro momento com Ana, falei: estou perdida, não consigo enxergar como se estrutura uma pesquisa a partir de Deleuze e Guattari. Ela disse: *eles não dizem como se faz. Você vai ler quem já fez para se inspirar.*

Falou do trabalho do egresso Lucemberg Rosa de Oliveira, o qual ela orientou. Mas nesse momento o trabalho dele ainda não estava disponibilizado no portal acadêmico da UNEB. Na segunda orientação, me passou vários de seus livros, dentre eles: *Pistas do método da cartografia*.

Como diz Ana, as vendas vão caindo. Hoje compreendo o porquê de ela ter dito na primeira orientação que iríamos fazer uma cartografia e o porquê de indicar sem medo o Ateliê de Pesquisa como um dos dispositivos a ser utilizado em campo. Embora saibamos que nenhum método dará conta totalmente de apreender a realidade, pois os métodos apresentam potencialidades e lacunas, defendemos que o método cartográfico pelas suas características é capaz de potencializar e responder ao como, de modo coerente e inventivo, e ao nosso objeto de pesquisa. Não quero sair da cartografia, ela está em mim, em nós, na vida. A cada leitura um novo aprendizado e encantamento. A cartografia permite que eu me conheça mais e compreenda o meu estar no mundo, caminhada engendrada por rasgos, fissuras, sobe e desce, pulos e gritos, assovios... Vivo, logo cartografo!

O mundo desabou quando Ana Lúcia enviou mensagem pedindo que eu enviasse naquele mesmo dia (28 de agosto de 2018) o resumo da minha pesquisa para o encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero - REDOR. Nesse dia eu chorei em sala, na aula do professor Jerônimo, o qual me acolheu junto com as minhas colegas. Eu me via incapaz, insegura e achava que não daria conta, muita coisa ainda era indefinida. E era normal ser. Mas a minha ansiedade me paralisava. A baixa autoestima, o medo de não conseguir, um misto de emoções me bloqueavam. Eu exigia demais de mim. Reflexo de uma sobrevivente da violência sexual, como escrevi em poema: *Eu não desisti de viver, a tua crueldade não merece a minha vida, eu coloquei o dedo na ferida e me vi semente, eu broto a todo instante, comigo ninguém pode, prazer: eu sou da espécie sobrevivente*. Havia suspenso a terapia e diante das exigências inerentes à pós-graduação *stricto sensu* eu me vi ainda mais fragilizada. Trago isso para acentuar o processo corporificado deste meu trajeto de vida e desta pesquisa, um corpo que chegou ao MPED muito calejado.

Depois de muito desespero, à noite, após as aulas, eu enviei o resumo para Ana (eu sofro antecipadamente, mas sempre dá certo). Ela logo fez as suas intervenções e me devolveu. Fiquei impressionada com a rapidez do retorno, na madrugada. Dias depois, resumo aprovado, tínhamos que escrever o artigo. Ana disse que utilizaríamos os dados da revisão sistemática do tema de pesquisa. E o que era uma revisão sistemática do tema da pesquisa? Ana enviou textos, fui buscando outros materiais, olhei as revisões feitas por colegas de

turmas anteriores e fui fazendo. Deu certo, cumpri o prazo da revisão. Mas como transformar a revisão em artigo? Desespero bateu outra vez, pois não estava conseguindo avançar. Muita demanda do semestre, a pressão que eu mesma colocava sobre mim. Até que, num dia de desespero, muita ansiedade, não rendia na produção, falei abertamente com Ana dos meus bloqueios via *Whatsapp*. Ana me acalmou e disse que eu era capaz, que me tranquilizasse, e retomasse aos poucos, pois o mais difícil já estava feito, e que enviasse para sua apreciação posteriormente, pois com o texto, a orientação seria a partir da escrita. Depois disso eu consegui fazer.

No semestre seguinte, consegui acessar ao trabalho do egresso Lucemberg Oliveira e isso foi me ajudando a começar a compreender os conceitos e como poderíamos operacionalizar a pesquisa a partir deles, os quais vêm sendo tomados ao longo do texto: rizoma, linhas de fuga, linhas duras, desterritorialização. Estar mais próxima de Ana presencialmente e cotidianamente, nas aulas de Pesquisa Aplicada à Educação - PAE II, no grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA¹⁷, nas orientações afinava cada vez mais nossa relação, pois ela voltara do pós-doutoramento.

As disciplinas de PAE I, PAE II, o DIFEBA fizeram a diferença na troca de experiências e construção de aprendizados. A experiência na turma das 13 (treze) mulheres foi de muita partilha, uma turma que muito se ajudou e construiu uma experiência de aprendizados colaborativos significativa. Cada uma com suas singularidades, mas conseguimos construir o nosso plano comum. A experiência da turma foi cartográfica, de base feminista, desterritorializante.

Quando comecei a escrever a metodologia, Ana Lúcia orientou-me a escrever sobre a concepção de metodologia e método e me passou as referências *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, cujo volume um foi organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, em 2009 e o segundo volume por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco, em 2014, e *Pesquisar na Diferença*, organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento e Cleci Maraschin. Aí é que comecei, de fato, a “entrar” no método. Conseguimos escrever uma

¹⁷ Liderado por Ana Lúcia Gomes da Silva tendo como vice-líder a professora Juliana Cristina Salvadori, o grupo de pesquisa DIFEBA se ocupa dos processos formativos em contextos de diversidade tendo como centralidade as estratégias de ensino, formação e seus efeitos de sentidos nas intersecções de gênero, raça/etnia, sexualidades, apresentadas pelas demandas da contemporaneidade na educação básica e/ou superior. Para saber mais, consultar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7123384753972623>.

metodologia fundamentada, o que me fez ter noção de como poderia ser a construção da experiência em campo: nada prescrito, viver os acontecimentos.

É preciso reconhecer que nós ainda estamos imersas na tradição da ciência positivista, pautada num modelo/forma/fórmula. Quebrar estas arestas para novos modos de fazer ciência que deem conta de realidades que não podem ser medidas objetivamente não é um exercício fácil de irromper. A cartografia não tem forma. E o fato de não ter forma me deixava muito insegura e sem saber como agir tanto na escrita como na prática. Pesquisar na perspectiva cartográfica é da ordem da inventividade, “não pode ser reduzida a um conjunto de leis invariantes como previsão de resultados ou metas definidas a priori”. (MARIA BARROS; ALINE MORSCHEL, 2015, p. 63).

Essa insegurança retorna de modo intenso no processo de escrita a partir dos dados construídos em campo, tantas coisas, tantas linhas. “Da partida de um ponto se acendem mil outros” (BARROS e MORSCHEL, 2015, p. 61). E por onde partir nesse rizoma?

Tenho plena ciência da minha imaturidade cartográfica, pois, segundo as estudiosas e estudiosos da cartografia, o que faz com que boas cartografias sejam produzidas é a prática. Deste modo, sou uma cartógrafa aprendiz. A construção da pesquisadora se faz na caminhada. Nesse caminhar descobri que não preciso separar a pesquisa da vida. São agenciamentos pesquisa-vida. Meu corpo dá sentido às linhas. Desbloqueio de um corpo sem órgãos que se faz mapa aberto. “Corpo que sua e nunca se cansa”, como cantam Welton Gabriel e André Marques (1996), pois o corpo sem órgãos “não para de fazer passar e circular intensidades puras” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 18), é movimento pulsante.

Eu consegui, utilizando-me dos versos dos *Novos Baianos* (1972), “jogando meu corpo no mundo”, “deixando e recebendo um tanto”, não deixar que só a dor tomasse conta. Uma pequena fresta ficou e fez com que meu corpo não morresse. Afinal, os passos vêm de longe. Não estava só. A ancestralidade que habita em mim fez manifestação na minha vida. Exu abriu caminho e pude ver o mapa da vida como inacabado. Não era o fim, era o momento de reconectar-me a outras linhas, corpo sem órgãos, devir-viver.

Assim, este estudo investigativo ousou colaborar, interventivamente, para a [...] “renovação da teoria pedagógica e, certamente, pode-se dizer, guardadas as devidas proporções do estudo, que também contribuirá para as políticas educacionais” (CELI NERES, ELIANE NOGUEIRA e VERA BRITO, 2014, p. 94), fortalecendo as relações entre Universidade X Educação Básica, fomentando o pensamento científico crítico-reflexivo nos espaços educacionais sobre uma temática institucionalmente silenciada, rodeada de “paralisias sintomáticas” (BARROS e PASSOS, 2015, p. 21).

Diante dos fundamentos apresentados e do fato de não existir qualquer pesquisa sobre o tema na escola pesquisada e no município, a pesquisa revelou-se não só relevante, mas necessária, urgente, original e pioneira.

1.3 TRANSVERSALIDADE ÉTICA E O CUMPRIMENTO DAS NORMAS QUE ORIENTAM A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Já falamos anteriormente sobre a transversalidade na pesquisa cartográfica. Aqui demarcamos a transversalidade da dimensão ética da pesquisa. Atentar para a dimensão ética, conforme Ana Silva, Maria Sá e Jacy Nunes (2019, 149-150), “[...] é antes de tudo uma forma de assegurar a dignidade dos seres humanos envolvidos de forma direta ou indireta na produção científica, inclusive a do pesquisador e equipe, garantindo superioridade aos direitos humanos e a vida em relação à ciência”. Nesse sentido, a construção do conhecimento científico não deve sobrepor em qualquer quesito ao respeito irrestrito à pessoa humana. Dignidade humana é, antes de tudo, fundamento básico a ser levado em conta em todas as etapas da pesquisa e os sujeitos envolvidos jamais devem ser submetidos a condições que a violem.

Frisamos que transversalizar na dimensão ética não é só atentar para os aspectos técnicos da pesquisa e preocupar-se em apenas cumprir os protocolos normativos de um Comitê de Ética. A ética, amparada nos aspectos axiológicos que movem a pesquisadora, transcende uma mera norma e percorre todos os caminhos da pesquisa porque é uma dimensão da vida. A delimitação do objeto e os trajetos teóricos e empíricos percorridos a partir dele, em sua dinamicidade, deve comunicar-se a todo o momento com as bases da eticidade. Todos os passos dessas cartografias foram agenciados com todo o respeito e cuidado com as pessoas, coautores e coautoras desta construção.

Considerando que “Pesquisar é, ao invés de procurar verdades absolutas, ir conectando-se com a dispersão dos acontecimentos em suas múltiplas direções, cartografando os movimentos que ali se afirmam; é abrir-se para o inusitado, desviar-se, surpreender e desconhecer [...] (ELISABETH ARAGÃO, MARIA ELISABETH BARROS e SONIA OLIVEIRA, 2005, p. 25)”, traz-se a transversalidade como diretriz metodológica, levando-se

em conta os movimentos rizomáticos, exploratório de devires (aqui tomado na perspectiva deleuziana¹⁸) e imprevistos da pesquisa cartográfica.

Segundo Barros e Passos (2015, p. 239, p. 241, p. 242) e Barros e Passos (2015, p. 28), transversalizar permite outro modo de pesquisar, que difere daquele que reduz um objeto de pesquisa em um plano molar e em sua molecularidade¹⁹. Na transversalização os planos que constituem o objeto são inseparáveis, há uma comunicação do todo. O objeto de pesquisa se movimenta nos devires, possibilitando a abertura de suas potências e conectando devires minoritários. Pautadas, pois, na transversalidade como diretriz metodológica, demarcamos que esta pesquisa alinhou-se às normas éticas que orientam a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais, obedecendo aos preceitos e princípios estabelecidos pela resolução 510 de 2016²⁰, que regulamenta a ética em pesquisa neste campo. O parecer favorável foi emitido em 12 de agosto de 2019.

Conforme Creswell (2014, p. 58), “antes de conduzir um estudo, é necessário recolher a aprovação da faculdade ou universidade junto ao comitê institucional [...]”. O Projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP que avaliou os aspectos éticos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa, conforme estabelece o artigo 25 da referida Resolução.

A pesquisa em campo só teve início a partir da obtenção do parecer favorável do CEP. Todas e todos os/as participantes da pesquisa foram informadas/os dos seus direitos (artigo 9º da resolução) e tiveram todos os esclarecimentos sobre o processo investigativo. Após diálogo respeitoso, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, elaborado nos termos do artigo 17 da resolução.

Corroboramos com Creswell (2014, p. 65) quando ele destaca que “[...] as questões éticas precisam ser previstas e planejadas no projeto de um estudo qualitativo [...]”, considerando que elas se apresentam e se desenvolvem desde o processo de aprovação até a fase da publicação dos resultados. Nesse sentido, tudo foi feito devagarinho, com bastante cuidado, cultivando o afeto, vencendo medos. Tinha receio de parecer funcionária da escola

¹⁸ Deleuze apresenta possibilidades de relações amplas, em devir, para além dos binarismos. Assim, fala do devir-mulher, devir-criança, devir-animal e assim por diante. São inúmeras as relações que podem ser criadas e exploradas pelos seres humanos, em devir. Ver referência completa ao final (DELEUZE, 1997, p.13).

¹⁹ O molar, segundo o pensamento de Deleuze e Guattari, “parece algo enformado, engessado, construído retilinamente [...]. O molecular por sua vez é uma afecção territorial despedaçada, cheia de linhas e pontos concêntricos sem muita ordem, caótico em sua maneira de ser, fugindo do molar sem o conseguir. O molar é enquadante, estriado, enquanto o molecular é fluido, fugidio, liso.” (CAIO MARTINS, 2017, p. 37)

²⁰ Para maior aprofundamento ver Resolução na íntegra acessar: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=341. Acesso em 02, abril, 2019.

ou de ser vista como vigia de professores/as e alunos/as. A escola é pequena em espaço físico, logo, todos e todas que por lá passavam me viam, já que a sala que funciona a secretaria (onde eu ficava com mais frequência) é o espaço também da sala de professores e professoras, e é a sala em que todos e todas da escola estão constantemente, sejam alunos e alunas, mães, pais, visitantes externos, etc.

Quando das observações, busquei frequentar de modo alternado, em dias distintos na semana. Entrar em sala de aula foi algo que demorei praticar. Só o fiz após firmar a relação de confiança mais afinada com os/as professores/as nos ateliês de pesquisa, depois de os alunos e alunas já estarem mais familiarizados/as com a minha presença na escola. Tive a oportunidade de falar sobre a minha presença na escola na condição de pesquisadora em reunião com mães e pais, esse fato também me deixou com mais tranquilidade para estar em sala de aula.

Tudo isso me possibilitou uma imersão cada vez mais intensa no território escolar, intensidade essa não deslocada das questões éticas que envolvem a pesquisa, tema bem debatido dentro do PPED, sobretudo, nas disciplinas de Pesquisa Aplicada à Educação (PAE I e PAE II).

1.3.1 “Caminho se conhece andando” – método, paradigma e composições heterogêneas.

A partir dos versos da canção do paraibano Chico César (2008), pontuamos, analogicamente, a relação entre a poética da música e o método cartográfico. O referido método se orienta a partir de um mapa aberto, “desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22). São caminhos que vão sendo tecidos nas tramas conectáveis em todas as dimensões possíveis que vão revelando-se nas andanças da pesquisa. É pesquisa “que cheira à vida, como ela se torna e pode se tornar. Seu eterno por vir” (THIAGO OLIVEIRA, 2014, p. 301). O caminho vivo que se eterniza, portanto, não é dado, mas construído. E só é possível conhecê-lo percorrendo-o, dançando, desassossegando e “pondo a vida pra dançar” (OLIVEIRA, 2014, p. 302).

Deste modo, por coerência ao método, o que se apresenta nesse traçado cartográfico são caminhos vívidos. Conduções pedagógicas que dizem respeito ao *como fazer*, como alertam (DAGMAR MEYER e MARLUCY PARAÍSO, 2014), feita de passos condutores da dança, ritmos, tons e modulações dos processos relacionados ao objeto e aos objetivos da pesquisa – composições da nossa experiência e imersão em um território-educativo. São

paisagens que foram acontecendo e desenvolvendo-se a partir das relações constituídas e dos contextos apresentados, das dinâmicas, movimentos e agenciamentos da investigação. É na vivência que a pesquisa acontece e os processos metodológicos ganham sentido, levando-se em conta que, como diz Bernadete Gatti (2007), o método é vivo.

Ao tecerem o “como”, pesquisador e pesquisadora lidam com escolhas que, distante da neutralidade estritamente positivista, “[...] equivale considerar todo o conjunto de procedimentos que funcionam como opções teóricas e éticas no encaminhamento do processo construção do conhecimento. (ARAGÃO, BARROS e OLIVEIRA, 2005, p. 21)”. Nesse sentido, apesar de não serem neutras, as escolhas não devem ser feitas de modo aleatório, mas amparadas nos pressupostos que embasam a pesquisa.

Nesse caminho metodológico o horizonte não é pré-concebido e nem concreto, sobretudo levando-se em conta que “Pesquisar [...] é questionar e modificar aqueles sistemas que tornam possíveis somente certas espécies de ação. (ARAGÃO, BARROS e OLIVEIRA, 2005, p. 25)”. Não há fórmulas prontas e certas para pesquisar, mas sim bases filosóficas que norteiam as ações da pesquisa, o que supera as visões essencialmente positivistas de pesquisa pautadas em critérios de racionalidade e objetividade. Poeticamente falando e parafraseando os versos de Thiago de Melo (1984), os caminhos da pesquisa são feitos de barro e umedecidos de dúvidas. São dinâmicos. E a organicidade metodológica do processo deve estar aberta às “ensinanças da dúvida”, título do poema ora parafraseado.

O método cartográfico está ancorado no paradigma pós-crítico, como já mencionamos. Mas, na caminhada, não deixamos de dialogar com o paradigma crítico. Segundo Denise Gastaldo (2012), dentre as relevâncias das pesquisas qualitativas pós-críticas está o acompanhamento da fluidez das micropolíticas do cotidiano. Acompanhamento esse que é feito com e a partir da subjetividade do/a pesquisador/ora, o que não implica em perda da rigorosidade da pesquisa. Essa perspectiva, porém, não anula a ancoragem advinda do paradigma crítico, pois, segundo Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014, p. 19), apesar das diferenças entre o paradigma crítico e pós-crítico, eles “são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas”.

Assim, numa perspectiva transgressora, assumimo-nos pós-críticas, pois nos lançamos a um processo inventivo, olhando para as singularidades dos territórios da escola pesquisada, um processo de criação dentro de uma multiplicidade que culminou nessa Cartografia de Afetos (inacabada). Para isso, dialogamos/tecemos com o paradigma crítico, mais marcadamente no que diz respeito à intercessão com autores e autoras que discutem/estudam as pedagogias feministas. Inspiradas em Paraíso (2014, p. 35), ousamos articular e brincar.

Na perspectiva pós-crítica que a autora defende, é necessário articular saber e bricolagens metodológicas, “[...] de modo a cavar/produzir/fabricar [...] metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos [...]”.

Para Paraíso, a bricolagem é uma composição de heterogêneos (não totalizada e não integrada), por isso utilizamos das contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), do pensamento de bell hooks (1989), Cláudia Cardoso e Zuleide Silva (2011), Cecília Sardenberg (2011), Guacira Louro (1997), Ana Alice Costa, Alexnaldo Rodrigues e Iole Vanin (2011), Chimamanda Adichie (2015, 2017), das contribuições do feminismo negro e também da interseccionalidade na perspectiva de Carla Akotirene (2018) e Angela Davis (2018).

Sobre a interseccionalidade que inspira o nosso olhar para o território escolar, timidamente apontada nessas cartografias, aproveitamos aqui para destacar que está situada no paradigma crítico. A autora que cunhou o termo, Kimberlé Crenshaw (2002), no texto do *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero* (referência nos estudos da interseccionalidade) demarca, ao apresentar um quadro analítico exemplificativo sobre a discriminação racial e suas intercessões, o caráter inacabado e provisório da sua análise, um subsídio para pautar o diálogo e contribuir para o desenvolvimento de informações acessíveis sobre as dimensões de raça e gênero da subordinação interseccional.

A nossa composição permite esse diálogo com o conceito que vem sendo ampliado por intelectuais negras como Akotirene (2018). Demarcamos essa composição na compreensão parafraseada a partir de Crenshaw (2002), que de fato há uma variabilidade da discriminação racial contra meninas negras e meninos negros que demanda reflexão ampliada sobre como as experiências das crianças étnica e racialmente identificadas são por vezes obscurecidas ou marginalizadas nos discursos e nas ações efetivas sobre direitos humanos. Nesse caso específico, sobre o enfrentamento da violência sexual infantil. Essa intercessão fora necessária para tentarmos abraçar a multiplicidade dos sujeitos, do território e suas emergências, além das lacunas e/ou diversificados olhares acerca das pedagogias feministas.

Diante das dimensões da pesquisa e da complexidade do objeto, não nos limitamos a buscar definir uma filiação teórica específica para embasar a nossa concepção de feminismo ou criar uma concepção embasada numa teoria feminista específica para a pedagogia feminista. Compondo, decompondo e recompondo na pesquisa feita com o coletivo, “escolhemos conceitos que nos auxiliaram a fazer perguntas, interrogar nosso material, a multiplicar sentidos e a mostrar as contingências dos acontecimentos e a proliferação da

diferença” (PARAÍSO, 2014, p. 38). Esses são os desafios nada fáceis que nos interpela como pesquisadoras a produzir conhecimento a partir de outro rigor científico: rizomático, colaborativo e não essencialista.

1.4 APROXIMAÇÃO COM O LÓCUS – RECEIOS, ESTRANHAMENTOS DA CARTÓGRAFA INICIANTE E A PRODUÇÃO DOS DADOS

É preciso praticar, ir a campo, seguir processos, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento. (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 203).

Como traz a epígrafe acima (Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia, 2015), é preciso uma imersão intensa num território, experienciar os movimentos de campo para fins de provocar deslocamentos a partir de uma atenção refinada em prol do *fazer com* - da construção coletiva do conhecimento. Para tanto, utilizamo-nos do Ateliê de Pesquisa-AP, de observações e do diário de bordo.

A escolha do dispositivo (AP) para promover esse *fazer com* – colaborativo - se dá em razão de sua utilização nos processos de pesquisa do MPED, campus Jacobina, pois nasce das experiências dos estudos e trocas vivenciadas nas atividades formativas do referido programa. O dispositivo vem sendo utilizado desde a sua criação, em 2014, no componente PAE, como dispositivo de avaliação, formação coletiva e auto formação e já fora utilizado por pesquisadores/as do programa em pesquisa-intervenção orientada pelos métodos: pesquisa ação-colaborativa, cartográfico, este último, embasa a nossa pesquisa. O referido dispositivo tem evidenciado a sua natureza de formação colaborativa e interventiva, o que dialoga com a natureza dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE's) e teve sua criação autoral por Ana Lúcia Gomes na coautoria com Roberto Teixeira (2014).

O nosso primeiro AP foi realizado em 11 de julho de 2019 com o objetivo de estreitar a aproximação com o lócus de pesquisa, apresentando a pesquisa, sanando eventuais dúvidas, ouvindo o coletivo e a partir da utilização do dispositivo escala de valores, identificar quais temáticas relacionadas ao objeto de pesquisa os sujeitos consideram mais relevantes para serem agenciadas nos demais AP's.

Esse momento inicial com a utilização exploratória do dispositivo de pesquisa escolhido contribuiu para percebermos os movimentos iniciais de habitação ao território

escolar, a partir da introdução às discussões ao tema/objeto de pesquisa e a colaboração dos sujeitos envolvidos.

Segundo Ana Silva, Jerônimo Silva e Pascoal Souza (2019, p. 05), entre 2014 e 2016, apesar de cada Ateliê ter sido realizado na disciplina de PAE no MPED com objetivos peculiares, “de acordo com as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos, [...] tinham em comum, a preocupação com a pesquisa implicada/engajada em educação, seus dispositivos de construção de dados e os processos de construção do conhecimento nela imbricados”. A criação e vivência do dispositivo estão coerentemente atreladas às propostas de pesquisa em educação alinhadas aos paradigmas que preveem a interação entre sujeito e objeto para fins de uma construção científica colaborativa-emancipatória, dialogando com o que trazem Evandro Ghedin e Maria Franco (2011) ao tratarem da necessidade de novos sentidos para a ciência.

Segundo Marleide Medeiros e Ana Silva (2017, p.17), os AP's, “configuram como um dispositivo de troca de experiências é formativo-emancipatório, pois é possível articular vivências, saberes e ações que num processo de colaboração produz transformação e empoderamento dos sujeitos”. Por ser um espaço concebido para o diálogo e formação colaborativa, o AP de fato dialoga com o método cartográfico, o que permitiu a partir da construção coletiva com a pesquisadora e sujeitos (professores e professoras, coordenação pedagógica e direção) do território escolar, a identificação de pistas para o mapeamento de ações pedagógicas, ancoradas na pedagogia feminista, que possam contribuir para a prevenção da violência sexual infantil no território escolar, este como já explicitado, é concebido como uma multiplicidade – múltiplos fragmentos de pessoas, fios, tramas, paisagens, etc.

Silva e Medeiros (2020, p. 125), ao falarem do AP como dispositivo de construção colaborativa do conhecimento a partir da experiência na pesquisa de mestrado “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas” desenvolvida na cidade de Jacobina -BA, em artigo de recente publicação, destacam suas potencialidades:

O AP é, seguramente, um dispositivo que atende à proposta da pesquisa-ação colaborativa, sendo condizente com as especificidades de uma pesquisa de Mestrado Profissional, a qual exige uma intervenção formativa que oportunize ouvir as vozes dos sujeitos, num movimento de ação-reflexão-ação, permitindo, desta forma, um construir de saberes e conhecimentos a partir dos significados apreendidos no grupo de discussão, além dos sentidos produzidos, em todo o percurso, pela interação e troca de experiências entre colaboradores/as e pesquisadora.

A experiência desta pesquisa-intervenção corrobora com as autoras, vistos que os AP's realizados oportunizaram os movimentos de reflexão, construção/intervenção, avaliação sobre o delicado tema da violência sexual, a partir da fala e da escuta, dos relatos de experiências vividas e vivenciadas pelos/as docentes, muitas vezes dolorosas, inquietantes, angustiantes. O AP faz emergir a nossa sensibilidade, pondo-a em evidência. Dizemos *nossa* porque a sensibilidade se coletiviza nos movimentos afetivos-rizomáticos que o dispositivo produz, permitindo a construção da experiência.

Sobre a utilização do AP como dispositivo de pesquisa, nesse momento de diálogo colaborativo inicial, uma das participantes, fez inferências na construção do dispositivo a partir das questões iniciais colocadas pela pesquisadora e sobre dúvidas de outros/as participantes:

Digamos que um dos temas - o papel da escola no enfrentamento da violência sexual infantil -, tenha sido um tema que no geral foi o primeiro, né, então, a gente vai sentar pra discutir sobre esse tema, e aí cada um aqui vai trazer a sua visão e ao final a gente vai chegar no camp... no plano comum, então mesmo que cada um tem uma ideia a gente vai sair com algo construído aqui. Isso já vai se refletir na minha prática mesmo que eu não coloque ali naquele momento: olha eu vou discutir isso e isso, mas a partir do momento que a gente discute chega, né, ao plano comum sobre qual seria o papel da escola no enfrentamento da violência sexual infantil. E com essa informação isso já vai se refletir tanto na minha vida cotidiana em si como no meu papel como profissional dentro da escola, na minha prática isso aqui já vai ser reflexo. Seria mais ou menos isso. É aquela mudança mesmo, eu vou sair de um campo de visão e partir pra outro. (SIC, AYANA, 2019)

O sentido colaborativo do AP também fica evidenciado na narrativa da participante quando ela traz a sua visão sobre o *plano comum*. O sentido reflexivo também se destaca quando a participante coloca a possibilidade de construção coletiva de conhecimento acerca do papel da escola no enfrentamento da violência sexual infantil, meio com potencial de impactar também no campo das transformações a nível individual, das subjetividades. Vê-se, aqui, a cartografia “[...] como prática de construção de um plano coletivo de forças” (LILIANA ESCÓSSIA e SÍLVIA TEDESCO, 2015 p. 92-93), que é o plano comum, diretriz da pesquisa cartográfica. Para as autoras, acessar esse plano já é habitá-lo, implicando participação e intervenção acerca das possibilidades que a escola tem no enfrentamento da violência sexual infantil.

Observando essas questões colocadas pelas participantes e o que prescreve o método cartográfico, agenciando o objeto de pesquisa de forma rizomática, a realização de AP's

possibilitou a construção de linhas para a compreensão das principais contribuições da pedagogia feminista para ressignificar as práticas pedagógicas no território escolar para o enfrentamento da violência sexual infantil. Segundo Silva, Silva e Souza (2019):

Nossa concepção de Ateliê de pesquisa se alicerça na compreensão de um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente e de modo não hierarquizado em que o encontro e a abertura são princípios de um labor colaborativo e autoral. É o lugar como espaço-tempo formativo e autoformativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica. (SILVA, SILVA e SOUZA, 2019, p. 4).

Estas questões ficaram também evidenciadas no AP exploratório, ao falar sobre a concepção do rizoma. Segundo Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2015, p. 148-149) “a cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras”. Assim assenta-se a ideia de mapa aberto - o rizoma – pois tudo se conecta, não há pontos centrais ou superiores. Tudo está conectado. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 15), “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”. Complementando a ideia de rizoma, os autores destacam que:

[...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar de bom e do mal. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito [...] (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 18).

Observa-se que o rizoma permite a construção dos novos territórios onde todas as linhas se interligam. Não há raízes nem hierarquizações das linhas, mas um todo único, multidirecional, singular e sempre aberto a novas possibilidades de conexões.

No AP exploratório uma professora, entendendo o fazer colaborativo, não hierarquizado, pediu a palavra e entrevistou explicando:

Eu queria fazer uma colocação de rizoma. As plantas avasculares têm rizoma. Rizoma é aquela raiz que elas são intercaladas, entendeu? O que ela está tentando explicar é que no meio dessa pesquisa vai ter vários caminhos pra se encontrar uma resposta, em vez de ser uma pesquisa centralizada (aí isso é que importante, né?), é uma pesquisa onde têm vários viés, né isso? (SIC, PARTICIPANTE, 2019).

A participante trouxe a origem do termo rizoma advinda da biologia e ao mesmo tempo traz a ideia de descentralidade, que é a desconstrução da concepção do rizoma a partir de Deleuze e Guattari. Aí percebemos que, de fato, tudo pode ser conectado – as concepções de diversos campos da ciência a partir das subjetividades e teorias. O AP Exploratório serviu também para a pesquisadora fazer uma auto avaliação acerca da sua aprendizagem cartográfica, percebendo suas imaturidades, e visualizando brechas férteis para fecundar outros deslocamentos - do ponto de vista subjetivo, epistêmico e paradigmático - que potencializem a sua experiência no território e na sua subjetividade.

Assim, o AP permite a construção horizontal, sem hierarquizações, dicotomizações, onde todos e todas são sujeitos colaboradores/as. Pressupõe transversalidade e práticas de ação e reflexão e, deste modo, dialoga com a pesquisa interventiva. É, pois, um dispositivo oportuno para possibilitar o atendimento aos objetivos da pesquisa cartográfica que, em sua natureza, pressupõe intervenção e ação coletiva. Deste modo, se caracteriza de natureza autoral e coautoral, pois esta primeira só se efetiva na relação com o outro, não é produzida sozinha, conforme Luciana Backes (2012).

Nessa perspectiva, a estruturação dos demais AP's se deu de forma coletiva. Embasamo-nos a partir das pistas que o caracterizam e fundamentam o dispositivo epistemicamente e metodologicamente, conforme sintetizam Silva, Silva e Souza (2019, p. 8 - 9) a partir de diálogo com Romagnoli (2009), quais sejam:

1. Atentar para a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo para o que afeta a subjetividade;
2. Atuar de modo rizomático, portanto, transversalmente, a cada encontro, ligando a subjetividade a situações em campo, ao coletivo, ao heterogêneo;
3. Compor o território existencial e possibilitar a intervenção com o coletivo;
4. Mapear as conexões, marcas, relações, como elementos que se estabelecem entre os encontros, que podem ou não, trazer outras marcas, romper com os sentidos conhecidos e fundar outros que não foram pensados.
5. Rastrear linhas duras, o plano de organização do lócus da pesquisa, dos encontros e do território habitado, ao tempo em que também vamos atrás das linhas de fuga, das desterritorializações, da emergência do novo. [...]
6. Olhar para os dados de pesquisa e para o conhecimento apostando na produção, divulgação e

aplicação do conhecimento em educação. 8. Perceber que as multiplicidades se fazem presentes na realidade e precisam ser observadas, captadas.

As pistas exploratórias iniciais já indicavam as possibilidades de mapeamentos cartográficos a partir das subjetividades do coletivo envolvido na composição do território existencial, transversal, a partir do rastreamento das linhas duras às linhas de fuga, para desterritorializar. Mais à frente falaremos sobre a concepção das linhas duras e das linhas de fuga.

1.4.1 Explorando um ateliê: pistas rastreadas

Dentro dos movimentos de aproximação com o território escolar, como estamos percorrendo, realizamos o AP exploratório cujos dados construídos são objetos de reflexão rizomática e cartográfica a partir das pistas rastreadas. Nosso objetivo geral consistiu em: promover a aproximação com o território escolar por meio do agenciamento de diálogos entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa estreitando relações interpessoais e coletivas.

Os objetivos específicos foram: apresentar e dialogar sobre a pesquisa-intervenção *Pedagogia Feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil* e seus desdobramentos; Sanar eventuais dúvidas dos sujeitos por meio de escuta atenta e sensível; Aplicar o dispositivo escala de valores para identificar as temáticas relacionadas ao objeto e objetivos da pesquisa mais relevantes para serem agenciadas do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa e experimentar o uso dispositivo ateliê de pesquisa para fins de aprimorar e potencializar a sua utilização.

Propomos, metodologicamente, diálogos articulados, tecidos colaborativamente, a partir de trocas de saberes e experiências entre os sujeitos. Foram pautados por meio de ação, reflexão e agenciamentos rizomáticos para fins de construir possibilidades de transformação de uma realidade – os devires, considerando o nosso método de pesquisa (cartográfico), o objeto de pesquisa (violência sexual infantil) e objetivo geral (compreender como a pedagogia feminista pode contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar na perspectiva da pesquisa-intervenção).

Conforme pressupõe o método cartográfico, ao entrar em campo para acompanhar processos em curso demanda ao cartógrafo e a cartógrafa a habitação de um território novo (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 56).

O que a cartografia persegue, a partir do território existencial do pesquisador, é o rastreamento das linhas duras, do plano de organização, dos territórios vigentes, ao mesmo tempo em que também vai atrás das linhas de fuga, das desterritorializações, da eclosão do novo. Cartografar é mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar. (ROMAGNOLI, 2009, p. 6 - 171).

Como se vê, a cartografia permite a habitação de um território, e assim, entende-se a escola como esse território a ser habitado, para, a partir dele, agenciar movimentos que possam eclodir em desterritorialização - a saída do *habitat* que pode parecer comum e que pode levar a novas moradias, também móveis, passíveis de reformas e/ou demolições, ou seja, linhas de fuga. Num dos momentos AYANA enfatiza, *o conceito de território e desterritorialização, muito bom, desterritorialização é desconstruir essa realidade que a gente tem e pensar numa nova realidade, né.*

Outra participante destacou: *eu queria ver se eu consegui entender... teritoria... território, né? Desconstruir, como por exemplo, nós já temos uma visão, tal, e dentro desse território mesmo você vai tentar desconstruir para tentar construir uma nova visão?* Percebi nesse momento que precisava reforçar o aspecto da descentralidade da pesquisa cuja participação da pesquisadora não será impositiva. A noção de território também precisava ser melhor agenciada por mim, levando em conta que Romagnoli (2009, p. 171) sinaliza que “a cartografia se contrapõe às pesquisas científicas tradicionais, objetivando romper com as dicotomias teoria-prática, sujeito-objeto, articulando pesquisador e campo de pesquisa”. Há um movimento de liberdade que dialoga com a fluidez dos acontecimentos que não se prendem ao encontro de uma verdade cartesiana, trata-se de “afirmar uma verdade de encontro com o mundo” (ANGELI, COSTA e FONSECA, 2015, p. 47). Não posso, portanto, passar a ideia de que terei, centralizadamente, o papel da desconstrução, a verdade.

Ao explorar o dispositivo AP, nos movimentos de campo, é possível perceber, ainda, pistas que indicam linhas duras para agenciar coletivamente quais as linhas de fuga. A seguir dialogamos sobre isso.

1.4.2 Linhas duras e linhas de fuga

Acerca das linhas duras e linhas de fuga referidas por (Barros e Kastrup, 2015), Romagnoli (2009, p. 170) vai dispor que as linhas duras que compõem a subjetividade são as que “[...] detêm a divisão binária de sexo, profissão, camada social, e que sempre classificam,

sobrecodificam os sujeitos” e as linhas de fuga são constituídas a partir de linhas flexíveis, que “possibilitam o afetamento da subjetividade e criam zonas de indeterminação, permitindo-lhe agenciar”. Com isso, elas permitem criar, construir algo novo, desterritorializar. A habitação do território de pesquisa, processualmente, por meio do AP possibilita a identificação coletiva das linhas duras, as estratificações possivelmente presentes e categorizações dos sujeitos em padrões, para fins de, por meio de afetos, agenciar movimentos que constituam as linhas de fuga. Os novos olhares para a realidade, para o objeto de pesquisa (violência sexual infantil) e para os sujeitos - que não se esgotam, não se prendem a posições fixas e se relacionam em devir.

E aí assim outra coisa que foi dita aqui, o nosso papel não é de investigar, né, saber, mas assim também é importante, como aconteceu na realidade da outra escola. Mas e aí, quando a gente se depara com a situação assim, como é que a escola deve agir, né? então a importância também da gente se preparar pra agir com relação ao assunto, a violência sexual contra a criança... porque pode acontecer...(SIC, AYANA, 2019).

Pensando nas linhas duras, para fins de constituir as linhas de fuga (capacidade de afetar, sensibilizar, desterritorializar), sobretudo pensando na aceitação das famílias, URUBU (2019) fala acerca da metodologia a ser utilizada na pesquisa: [...] *fica mais fácil, discussão de vídeo, debate, fica mais fácil*. URUBU (2019) também se preocupa em termos metodológicos sobre o que vai ser exigido dele como participante da pesquisa: *Se for assim, não exigir que a gente estude muito... se for uma coisa assim, de um momento [...]*.

Observa-se aqui a importância do cuidado ético da pesquisadora no agenciamento dos movimentos no território escolar para construção dos dados, tanto do ponto de vista da ação coletiva – como fazer/construir os dados/intervir – e de se pensar nos possíveis desgastes dos/as participantes, no dispêndio de tempo que onere a sua carga horária de trabalho e o seu repouso.

1.4.3 Os diálogos sobre violência de gênero – pistas de implicação e devires – possibilidades de constituição das linhas de fuga

Jamais nos desterritorializamos sozinhos.
(DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 45)

No movimento de aproximação do território, ele “[...] vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos.” (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 61)

e só assim vai sendo possível mergulhar nos afetos apontados por Romagnoli, explorando os sentidos para ir adentrando, conhecendo o território, seu contexto e suas relações, indo das linhas duras às linhas de fuga. O sujeito não sai de si para pesquisar, a dialogia da vida o acompanha e também está implicado em possíveis devires desterritorializantes, abertos ao novo, sem medo de ser e de se refazer. Esse movimento não se dá na individualidade, pois como aponta a epígrafe, jamais nos desterritorializamos sozinhos.

Nesse sentido de mergulhar nos afetos, a participante narra a necessidade de expandir o olhar:

[...] porque quando a gente estuda a gente também se abre, né? a gente expande o nosso olhar, porque muitas vezes a gente não percebe como, até essa questão de como a gente lidar, você não percebeu isso, expandir, abre, expandir o nosso olhar. Quando você expande o seu olhar você está mais preparado para enfrentar certas situações... e a gente como professor, a gente sabe que é mil coisas que aparecem.. É muito válido, eu achei muito interessante. (ORQUÍDEA, 2019).

Esse movimento exploratório com o território de pesquisa (locus) vinha sendo agenciado pela pesquisadora, razão pela qual a escolha do lócus não se dá de forma aleatória. A pesquisadora, apesar de não estar diretamente inserida no território escolar, já havia participado por duas vezes de atividades a convite da coordenação escolar para mediar diálogos acerca do enfrentamento à violência de gênero. Uma atividade foi em formato de palestra no pátio da escola, há mais ou menos três anos. E a outra, em março de 2019, em um evento de conscientização para o enfrentamento da violência de gênero na sociedade brasileira. Esse evento foi realizado em formato de roda de conversa e aconteceu ao ar livre, no Quintal das Crianças, espaço público da cidade de São Gabriel. A atividade compõe a 1ª etapa do Projeto *Gincana Estudantil 2019* que integra o PPP da escola.

O que chamou a atenção nessas atividades foi o envolvimento da comunidade escolar. Na roda de conversa, alunas e alunos, professoras e professoras, pessoas da comunidade, escutaram atentamente e intervieram positivamente, demonstrando estudo conhecimento, interesse e comprometimento com o debate do tema. Intervenções acerca de relacionamentos abusivos, aborto, violência obstétrica, violência psicológica, desigualdade salarial, formas de enfrentamento à violência doméstica e familiar, Lei Maria da Penha, dentre outras, emergiram nas vozes das crianças. Destacam-se aqui as crianças porque vieram delas as principais intervenções, mas não deixando de reconhecer a participação das demais pessoas envolvidas na atividade.

Essas questões foram trazidas pela pesquisadora na sua fala introdutória no AP exploratório como processo que constituía a sua implicação com o território escolar e com as potencialidades evidenciadas pela coletividade da escola no agenciamento dos debates tidos como polêmicos e difíceis de serem trabalhados. A participante falando sobre a importância da pesquisa destaca a importância de se trabalhar além dos conceitos: *Quando você traz pra dentro da escola esse tema eu acho que é como se você trouxesse um degrau pra nós, nós começamos a escada porque trabalhar os conceitos nós trabalhamos e você viu que ficou bem elaborado, né? Os meninos estavam bem afiados [...]* (PARTICIPANTE, 2019). Ela se refere também ao trabalho feito nas atividades rememoradas pela pesquisadora a partir das propostas interdisciplinares de debate do tema na gincana escolar.

Percebemos que as discussões de gênero vêm sendo agenciadas pela escola há um tempo e está inserida nas atividades pedagógicas da gincana escolar de 2019. Isso nos faz perceber que a escola é sensível ao debate de gênero e tem buscado ações para movimentá-lo nas práticas desenvolvidas. No entanto, percebemos que apesar de a escola buscar agenciar algumas das temáticas, quando trouxemos as linhas duras a partir da fala dos/as participantes, a reprodução dos discursos que questionam e tentam barrar discussões relacionadas a dimensões da diversidade no espaço escolar interferem no desenvolvimento de ações pedagógicas mais contínuas acerca destas temáticas. Percebe-se também a preocupação imediatista com a questão dos conteúdos didáticos, como encaixar o conteúdo na aula:

URUBU: Eu achei o projeto muito bonito, muito importante, mas eu diria que eu acho muito difícil de colocar assim, a dificuldade que AYANA falou, a realidade de cada um, como é que vou saber de cada um... e eu também achei complicado como é que eu vou encaixar no conteúdo esse projeto [...](SIC, 2019)

AYANA: E aí quando eu peço pra pormenorizar é dizer mesmo como que vai ser realizado esse trabalho aqui com a gente, como é que tá pensado, se a gente vai parar pra sentar e discutir, eu acho que é mais ou menos essa a angústia de Urubu de saber como é que isso vai ser feito na prática mesmo. (SIC, 2019)

AYANA: Hoje nós estamos numa educação em escolas que muitas vezes nossos alunos passam por essas coisas e a gente não identifica e muitas vezes eu já tive essa inocência de achar eu com aqueles meus alunos não acontecia, né, e a gente sabe que acontece, a gente não pode ser ingênuo ao ponto de achar que nossas crianças não passam por esse tipo de violência porque passa. Então como que no nosso trabalho aqui diário, como que a gente vai construir uma nova proposta de pedagogia, uma nova proposta de educação que a gente trabalhe essa temática, né, que o nosso aluno ele tenha condição de, tenha voz, que ela saiba né, quais são os direitos dele, de que forma ele vai se defender, então assim, não é necessário a gente inserir no conteúdo, mas na nossa...nos momentos de reflexão que a gente vai discutir aqui, a nossa própria reconstrução, a nossa própria postura vai

levar a isso, a esse caminho, e aí a gente vai vendo essa necessidade de em alguns momentos partindo da gente mesmo, de discutir né esse assunto. Mas é como a escola se abrir pra isso e desnaturalizar porque a violência infantil, a violência sexual infantil infelizmente ela é naturalizada na nossa sociedade [...]. (SIC, 2019).

AYANA: [...] Como também pode haver alguns momentos que a gente discutindo aqui e a gente pense que determinado assunto pode ser interessante de a gente discutir na sala de aula e a gente coloque isso e aí insira isso também. (SIC, 2019).

Em razão dessas experiências vivenciadas nesse território, percebemos que poderia ser um campo fértil para as proposições desta pesquisa. Nesse movimento exploratório, em diálogo com a gestão da escola para explicitar os objetivos iniciais do nosso estudo, a escola se mostrou aberta para a pesquisa e concedeu autorização para que a pesquisadora pudesse habitar o seu território. Esse movimento inicial de aproximação com o lócus faz parte da pesquisa, implica uma escolha que não é aleatória e que abriu possibilidades para os agenciamentos futuros, os devires cartográficos.

1.4.4 Escala de valores

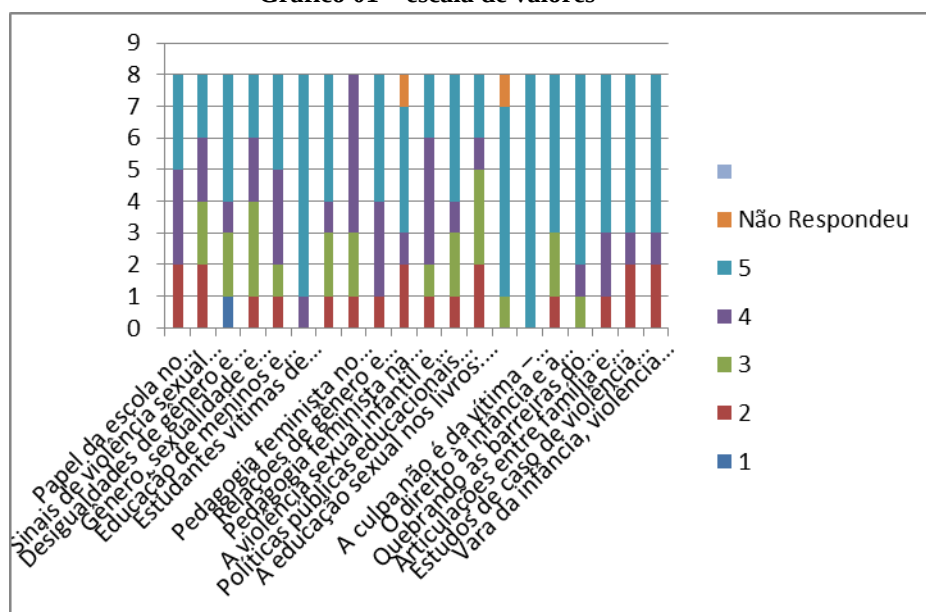
A escala de valores “[...] consiste num tipo de questionário estruturado de forma objetiva para investigar um tema de pesquisa de forma a levantar informações com os colaboradores sobre os desdobramentos da pesquisa, [...] de acordo com o nível de relevância atribuído aos temas destacados no momento da técnica [...]” (MARLEIDE MEDEIROS; ANA SILVA, 2017, p. 13). As autoras se inspiraram no livro de Celso Antunes (2012), na elaboração do dispositivo.

A utilização da escala foi pertinente para o nosso estudo exploratório visto que listamos uma série de temáticas relacionadas ao objeto e os sujeitos da pesquisa/colaboradores/as indicaram a partir de ordem numérica crescente o nível de interesse e relevância dos temas para o processo de formação colaborativa.

Considerando 20 temas elencados, os/as participantes deveriam assinalar, individualmente, quais temas consideravam mais relevantes para estudo e discussões sobre o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar, atribuindo conceito 1 (um) a 5 (cinco), sendo a nota 5 a nota máxima e o conceito 1 a mínima.

O dispositivo permitiu a construção colaborativa dos próximos passos da pesquisa a partir do que fora demandado pelos sujeitos. Contabilizando os dados, observou-se que os temas com maior identificação de relevância na escala foram, conforme a seguir:

Gráfico 01 – escala de valores



Fonte: elaborado pela autora, com inspiração em Medeiros (2017) e Oliveira (2018).

Observa-se que a maioria dos temas foram valorados com notas 3, 4 e 5, ou seja, demonstram a relevância e pertinência das discussões sobre o enfrentamento da violência sexual infantil para o coletivo do território escolar. Só um tema recebeu a menor nota da escala – nota 01 - (por apenas uma pessoa).

Contudo, os temas que mais se destacaram foram: 15. A culpa não é da vítima – desnaturalizando a violência sexual infantil – valor máximo, por unanimidade; Segundo tema mais valorado - 6. Estudantes vítimas de violência sexual infantil: o que a escola pode e deve fazer?; Terceiro - 16. O direito à infância e a garantia da dignidade humana de crianças e adolescentes; Quarto - 14. Manifestações de violência sexual infantil – relações de poder e práticas criminosas e Quinto - 17. Quebrando as barreiras do silêncio: a violência sexual infantil como um tema de ordem pública.

Percebemos que os temas que trazem a palavra gênero, foram os que mais dividiram a avaliação da relevância por meio das notas dos e das participantes. Contudo, o tema que se refere à pedagogia feminista foi bem avaliado (cinco notas 4; duas notas 3 e uma nota 2). Estas pistas evidenciam o quanto o uso do termo gênero ainda causa receio, não à toa, nas pessoas. As questões polêmicas apontadas pelo coletivo com relação aos momentos de tentativas de inserir as discussões das relações de gênero a partir de projeto da rede municipal talvez possam refletir nesses resultados.

Contudo, considerando que o tema Pedagogia Feminista obteve uma avaliação geral mais relevante, percebemos a possibilidade de transversalizar essas discussões, visto que gênero, raça, sexualidade, são temas que estão intrinsecamente contidos no que se entende por pedagogia feminista.

Esses resultados nortearam a construção dos próximos AP's com o coletivo, sinalizando os temas mais emergentes para esses sujeitos no que diz respeito ao enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

1.4.5 Agenciamentos dos próximos passos – processualidade no *hódos-metá*

A partir das leituras realizadas sobre o método, vê-se que a cartografia é concebida como um método transversal, constituído na processualidade dos acontecimentos e se propõe a acompanhar processos para produzir subjetividades, e não apenas representar um objeto. Nesse sentido, não existe um modelo de investigação cartográfica, ela vai sendo tecida no processo, por isso é considerado como um método *ad hoc*, que vai se encarnando nos agenciamentos do corpo sem oposições e limitações de tempo e espaço.

A partir da concepção de que “cartografar é pesquisar o acontecimento acontecimentalizando” (ANGELI, COSTA e FONSECA, 2015, p.46) e que, para tanto, é preciso querer o acontecimento de modo aberto ao acaso, “a cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação ao trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo [...]” (BARROS e PASSOS, 2015, p. 17). Contudo, conforme os autores, isso não significa dizer que não haja um direcionamento da ação orientadora da investigação, levando-se em conta que no âmago da pesquisa cartográfica há uma reversão do sentido norteador do método.

Portanto, é o caminhar que dita as metas: o caminho (*hódos*) leva à reflexão (*metá*). Ao invés do alcance de metas prefixadas (*metá-hódos*)²¹, o caminhar cartográfico orienta-se por pistas que consideram “[...] os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (BARROS e PASSOS, 2015, p. 17). É o *hódos-metá*. Assim, com esta reversão do método, destaca-se que há uma implicação direta do sujeito com o objeto, o que torna “impossível a neutralidade do ver” (ANGELI, COSTA e FONSECA, 2015, p. 46). Esse aspecto evidencia a compatibilidade do método cartográfico com as metodologias pós-críticas, sobre as quais falaremos na pista 02.

²¹Segundo BARROS e PASSOS (2015, p. 17), com base em pesquisa em dicionário etimológico disponível na web, *metá* significa reflexão, raciocínio, verdade e *hódos* significa caminho, direção.

Percebemos que, dada à dinâmica da escola e o regime de trabalho das e dos docentes, a participação nos AP's não foi regular. Apenas um sujeito participou de todos os AP's (o diretor da escola). Mas a maioria dos/as docentes quando havia necessidade de se ausentar, faziam questão de justificar a falta (geralmente relacionadas a problemas de saúde ou choque do horário com o de seu trabalho em outra escola).

No grupo de *whatsapp*, criado a partir de proposta do coletivo, o professor URUBU fez questão de saber do tema central do ateliê para que ele pudesse dar as suas contribuições mesmo à distância. Ele havia justificado a sua ausência, haja vista que o AP estava agendado para o dia 05 de dezembro, mas em razão de alguns contratemplos na escola, acabou sendo realizado no dia 06 de dezembro. Ocorre que o professor já tinha consulta médica marcada para a data. No entanto, aguardou a minha chegada à escola, justificou a ausência e logo solicitou a sua contribuição no grupo, conforme *prints* das mensagens abaixo:

Figura 3— trechos de diálogo em grupo de whatsapp

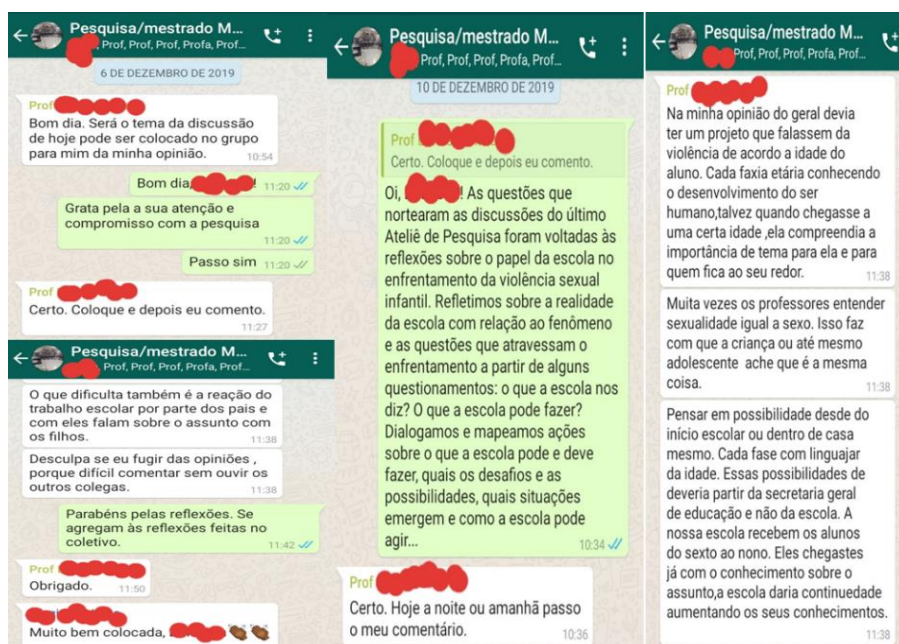


Foto: arquivo pessoal (2020).

Contudo, as ausências esporádicas de alguns não inviabilizaram a realização dos AP's e não trouxeram prejuízos capazes de fragilizar a pesquisa. Até porque, como aponta as mensagens acima e a própria cartografia, percebemos o interesse de docentes que mesmo não participando fizeram questão de se inteirarem das discussões nele ocorridas. Uma docente que não participou do AP exploratório e do AP 01 solicitou a sua participação nos próximos, a

qual foi bem acolhida, afinal, não há início meio ou fim, e o fato de ela já estar inserida no território escolar já a envolvia de algum modo na pesquisa.

A cada AP realizado vários pontos (linhas duras e linhas de fuga) vêm à tona, se repete, o que faz-nos perceber que é em rizoma que o tema vai sendo agenciado, em ziguezague, num vai e vem, de modo que as descontinuidades em razão da não participação de um sujeito em determinado momento coletivo não desestabiliza a construção. Não é uma reta, nem há hierarquia. Como diz Ana Lúcia Silva e Váldina Costa (2020, p. 08), “são fios em nós que enredam os ateliês de pesquisa”. É eterno devir.

Segundo Ana Lúcia Silva e Váldina Costa (2020, p. 09):

[...] todos os participantes do Ateliê, se auto-regulam num espaço-tempo onde os encontros acontecem, e são compreendidos como acontecimento, por propiciar experimentações e problematizações acerca da profissão docente em contextos de diversidade. Nos encontros experimentamos os movimentos que nos forçam a problematizar, intervir, mais do que a responder e a observar o fenômeno, considerando a inteligência coletiva que acionamos entre sujeitos da pesquisa e pesquisadora, cujos compromissos estabelecidos, agregam elementos com interesses comuns.

Nesta perspectiva, os Ateliês realizados nesta caminhada rizomática se apresentaram como os espaços dos acontecimentos, de fala, troca, contestação, reflexão, celebração, afeto, gritos de alerta, indignação, experimentações, questionamentos, silêncio, emoção, sensibilização, sensibilidade, parceria, construção coletiva, produção de subjetividade... mapas inacabados, infindáveis, de resistência. Ressonâncias e possibilidades de devires produzidos pelo território escolar para o enfrentamento da violência sexual infantil.

2. PISTA 2 – “ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO” – deslocamentos territoriais na habitação do território escolar

O campo exige conhecer, observar, atuar de forma ética, respeitando o lócus de sua rotina cotidiana, em que alterações ocorrem, e às vezes as atitudes são alteradas para que os resultados sejam construídos por meio da interação entre pesquisadores/as e colaboradores/as dos seus lugares de fala de docência que investigam e refletem colaborativamente suas práticas pedagógicas. Para isso, é condição essencial estabelecer relações pautadas na confiança, no respeito, no olhar e na escuta atenta aos mínimos e riquíssimos detalhes da imersão em campo. (ANA SILVA e MARLEIDE MEDEIROS, 2020, p. 125).

Na pista anterior, que não se esgota e não se desconecta das demais, narramos alguns dos desafios enfrentados na pesquisa. Dissemos “alguns”, pois existiram mais. A chegada ao território escolar também consistiu em tarefa desafiadora.

Conforme Silva e Medeiros colocam na epígrafe acima a partir das suas experiências com práticas de pesquisa na educação básica, o campo demanda a pesquisadoras e pesquisadores uma série de atitudes que sejam sensíveis ao processo de interação e aproximação das suas dinâmicas e singularidades. Atitudes estas que não são fechadas e podem ser alteradas, de acordo com as pistas que (des)orientam a cartografia. E quando o objetivo é falar de um tema tão silenciado como a violência sexual infantil e seus atravessamentos, a entrada nesse território exige expertise da pesquisadora, daí as minhas preocupações no processo de habitação de um lócus, aproximação para construção de dados, experiências, cartografias. Praticar cartografia é aprender no/com o processo.

Nesses percursos, as imersões exigiam muito de mim. Exigiam um peculiar autocuidado. Memórias traumáticas ainda me acompanham e eu não poderia fazer desse processo meio de aprofundar minhas fragilidades emocionais sob pena de não dar conta de levar a pesquisa adiante. Assim como também não poderia fazer o mesmo com as pessoas envolvidas na pesquisa. Por todas essas razões foi imprescindível que eu estabelecesse uma relação cada vez mais confiante, respeitosa, com zelo, afeto e ethos, fazendo autoavaliação e avaliação conjunta de cada passo rizomático a ser dado no processo. É válido salientar que, na perspectiva da cartografia, a análise, a avaliação e a validação dos dados também são feitas de modo processual, na retomada do plano comum (EDUARDO PASSOS e VIRGÍNIA KASTRUP, 2016).

É importante dizer que antes mesmo de delimitar o lócus de pesquisa, quando da construção do anteprojeto para participar da seleção do mestrado, conversei com a gestão

educacional do município para tratar do meu interesse em pesquisar o tema da violência sexual com e a partir de uma escola pública municipal. Nesses diálogos, a gestão relatava que tomavam conhecimento de situações de violência sexual envolvendo crianças da rede pública municipal, contudo, por não existir um trabalho sólido sobre a questão, a intervenção se tornava complexa e por isso as escolas precisariam de parcerias para uma ação mais efetiva neste campo.

Como já dito, pensei, portanto, que esta investigação poderia constituir-se como um caminho de possibilidades que contribuíssem ou ao menos iniciassem processos de abertura para intervenções sobre esta lacuna. Para tanto, dada a complexidade e dureza do tema, dos terrenos educacionais e seus contextos, evidente a exigência de cuidado, suavidade e leveza na habitação, como alertam Malvina Dorneles e Rafael Arenhaldt (2016):

[...] práticas de pesquisa, especialmente em contextos sociais marcados pela dor, pelo abuso, pela violência, no campo da educação, têm mostrado a importância do pesquisador chegar com suavidade e leveza, disponível para a escuta aberta e sensível, atento e vigilante à complexidade do que se mostra nas redes de interações. Tais situações exigem uma atitude e uma postura em que o pesquisador não se deixe afetar por um moralismo acadêmico cego, entre a realidade do estar-sendo e a indignação do seu próprio dever ser. (DORNELES e ARENHALDT, 2016, p. 40).

Os autores alertam para os cuidados éticos e para a necessidade do desenvolvimento da sensibilidade na pesquisa educacional, sobretudo em contextos marcados por violações à dignidade humana, daí a necessidade de, como pesquisadora em educação, buscar desenvolver “[...] a potência de um olhar que procura ver a complexidade dos fios em que está tecida a vida, seus ciclos, seu movimento, desde outra sensibilidade teórico-metodológica” (DORNELES e ARENHALDT, 2016, p. 40). Apesar da complexidade do tema, não poderia deixar de buscar perceber e ser afetada pelas realidades apresentadas, mas, precisava pisar devagarinho.

Fazer pesquisa em educação requer posturas peculiares, capacidade de afetar e ser afetada/o, para além das cegueiras dos moralismos acadêmicos. Dada estas peculiaridades, as pesquisas dos MPE’s são campo fértil para o desenvolvimento deste olhar sensível e das afetações possíveis. Segundo Cristhianny Barreiro (2015, p. 10) “[...] os mestrados profissionais têm importante papel na transformação da realidade, seja através da construção de conhecimentos potencialmente transformadores, seja através da intervenção em si”. Nesta pesquisa nos desafiamos e assumimos o compromisso ético, pautada nos aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em educação, obedecendo às singularidades da

pesquisa colaborativa e interventiva, para atravessar transversalmente um tema social emergente e necessário de ser movimentado na seara educativa a partir de uma peculiar sensibilidade científica.

A cartografia compreende que “toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que a representa” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 20-21), sendo essa a essência da pesquisa de diretriz cartográfica. Na sua interlocução com as pesquisas em educação, o método, em geral, é informado a partir do objeto e das escolhas epistemológicas e axiológicas que movem a pessoa que pesquisa. Conforme (SILVA, SÁ e NUNES, 2019, 147), “[...] o método deve ser capaz de apreender “sua natureza dialética” e “as potencialidades latentes de seu processo de transformação”, haja vista a natureza do objeto educacional”.

Apesar de não se colocarem como criadores de métodos de pesquisa, filósofos como Foucault, Deleuze, Guattari e Derrida, segue inspirando as correntes pós-críticas e metodologias de pesquisa (PARAÍSO, 2014, p. 27). Portanto, ancorado neste paradigma e nas novas concepções e práticas do fazer científico, o método cartográfico, inspirado na filosofia de Deleuze e Guattari, aparece no Brasil em pesquisas qualitativas cujas produções datam de 2005. Esse método vem sendo utilizado em algumas áreas das ciências humanas, dentre elas, a educação (BARROS e PASSOS, 2015; COSTA, SILVA e PEREIRA, 2018). Dada as suas dimensões e possibilidades de constituir experiências a partir dos afetos, o escolhemos para este estudo colaborativo.

2.1 As dimensões de um paradigma – o emergente e as emergências da pesquisa

Segundo Marlucy Paraíso (2014, p. 25-26) “[...] as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado [...] vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”. Por toda a natureza do método cartográfico e por todo o processo da pesquisa narrado até aqui, o paradigma que mais se alinha a nossa pesquisa é o pós-crítico.

Em razão das crises do paradigma moderno Ivanilde Oliveira (2016) emerge o paradigma pós-moderno, também chamado de pós-estruturalista ou pós-crítico. A partir de questionamentos à ideia de ciência neutra e para atender aos novos referenciais de sociedade, o paradigma emergente, segundo a autora, está para além da dimensão científica e comporta também e sem menos importância, a dimensão social. A concepção científica é “[...]”

constituída por uma pluralidade metodológica e de estilos e, sobretudo, busca superar a visão dicotômica presente na concepção moderna [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 104).

Visto deste prisma, o conhecimento científico comporta outros elementos e significações que não o invalidam, abre portas para integrar saberes, sujeitos, culturas, comportando as múltiplas dimensões sociais também passíveis de investigações. Pressupõe uma relação entre os diversos tipos de saber, sem hierarquizações, valoriza o cotidiano e constitui “novos referenciais sobre o ser humano em suas relações sociais e educacionais” (OLIVEIRA, 2016, p. 110).

Dentro da premissa que pressupõe novas lentes para as relações humanas e suas interações sociais, o paradigma emergente “[...] É um conhecimento não dualista, mas complementar e inter-relacional, multirreferencial, que dialoga com outras formas de conhecimento. Paradigma da complexidade e da razão aberta, com a valorização do racional, do vivido, do cotidiano e do imaginário social” (OLIVEIRA, 2016, p. 113). Valoriza, portanto, a construção do conhecimento científico a partir de outras bases e contextos não hegemônicos, dando margem a novos horizontes de estudo e da exploração de saberes antes considerados como subalternos, não amparados pela estrita racionalidade técnico-positivista.

Dentro das ciências da educação, no campo das pesquisas pós-críticas, suas teorizações e práticas desenvolvidas, destaca-se que essas têm sido influenciadas pelas correntes do “[...] pós-modernismo, do pós-estruturalismo e das filosofias da diferença, bem como dos estudos culturais, pós-colonialistas, pós-marxistas, multiculturalistas, ecológicos, étnicos e dos estudos feministas e de gênero [...]”. (MARLÉCIO MAKNAMARA e MARLUCY PARAÍSO, 2013, p. 42). Nesse sentido, tem trazido contributos para o desenvolvimento do pensamento e da práxis educativa sobre os novos referenciais de sociedade apontados por Oliveira (2016), introduzindo uma ética que permite o desenvolvimento de ações transversais, do ponto de vista cartográfico, agenciando múltiplos sujeitos e contextos.

[...] as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. (PARAÍSO, 2004, p. 284).

É nesse sentido que Dagmar Meyer e Paraíso (2014, p.19-20) colocam que as vertentes pós-críticas têm influenciado os estudos na área da educação e os estudos de gênero.

Apontam para uma educação implicada, sensível aos temas que perpassam o enfrentamento da violência sexual infantil, conforme articulação teórica que cartografamos. Por isso esse paradigma ancora também a nossa construção de pedagogias feministas, sobre as quais aprofundaremos nas pistas a seguir.

Considerando que as pesquisas pós-estruturalistas ao invés do acesso à verdade, “permitem a descrição, a análise, a problematização e/ou a modificação de verdades contexto-dependentes” (MEYER, 2014, p. 56), ziguezagueamos por paisagens-territórios descrevendo, analisando, problematizando, construindo, interrogando, em rizoma coletivo. Meyer e Paraíso (2014, p.19-20), falam que “é no movimento do ziguezaguear que a pesquisa é tecida”. Assim é que as metodologias pós-críticas vão ganhando vida, produzindo deslocamentos, inventos e reinventos, a partir de estudos teóricos e práticos, atravessados por questionamentos e estranhamentos, desabafos, ondulações e dinamicidade dos processos.

Adentrar com a nossa subjetividade ao território escolar não significou que tínhamos a verdade. Demarcando a não neutralidade, a subjetividade contribui para mover os anseios da pesquisadora em busca das problematizações das supostas verdades a partir do que emergia no plano da experiência de pesquisa. Vamos narrar agora uma experiência vivenciada/construída, onde é possível percebermos estes elementos cartográficos.

No primeiro ateliê de pesquisa, num determinado momento, refletimos sobre a culpabilização da vítima de violência sexual infantil para que posteriormente fosse possível agenciar possíveis práticas pedagógicas feministas que contribuíssem para a desnaturalização desta violência no território escolar. Esse tema foi um dos considerados de maior relevância para ser debatido pelos/as participantes a partir da escala de valores aplicada no AP exploratório, apresentada na pista anterior.

Para promover o debate, como elemento disparador, apresentei uma imagem e sugeri que refletíssemos sobre os seus possíveis significados, impressões deixadas. Ponderei que se alguém já tivesse visto a imagem não falasse de imediato para não tolher o processo de imaginação e reflexão dos/as demais. Pedi que anotassem as impressões e reflexões no diário para depois refletirmos no coletivo. A imagem utilizada foi essa:

Figura 4 – exposição A culpa é minha

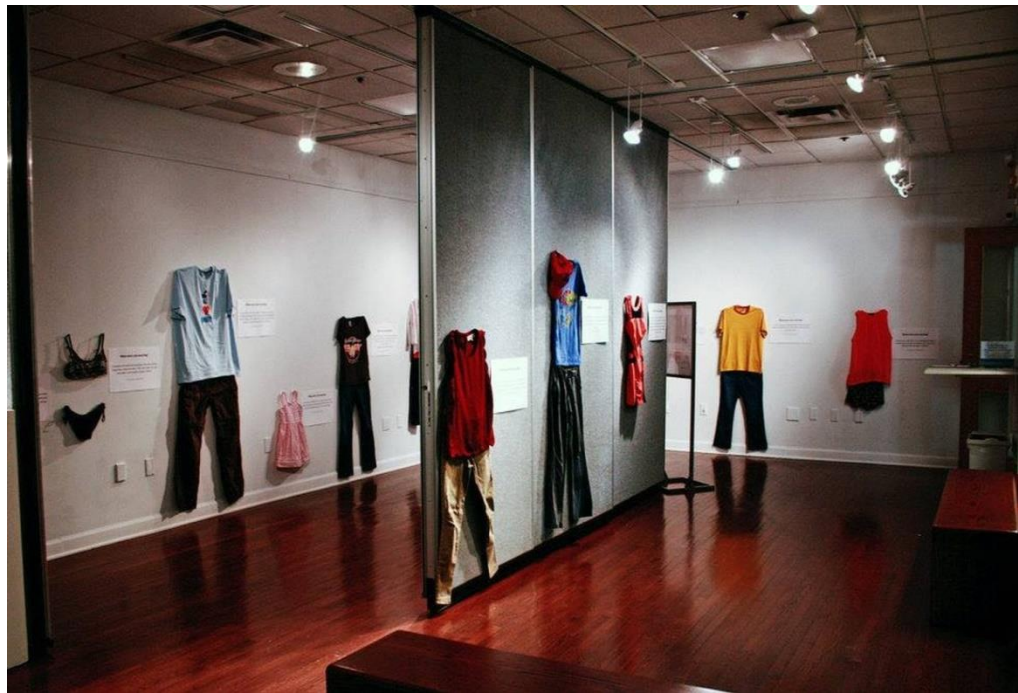


Foto: Divulgação CAW East Brabant.

No debate a partir desta imagem, as e os partícipes trouxeram as seguintes questões, conforme narrativas abaixo:

URUBU: achei que poderia ser um espelho no meio, mas depois do outro lado já não tem... o vestuário. Parecendo também com aquela propaganda que tá saindo agora, de não distinguir as roupa, né, o vestuário, tanto faz masculino quanto feminino. Acho que é parecendo assim mais ou menos o que o comercial fala mas... nunca vi não.

AYANA: eu também não.

LAÍS: Alguém já viu. Urubu já colocou a opinião dele. Alguém suspeita do que esteja tratando?

PARTICIPANTE: eu acho que, eu concordo com Urubu, eu acho que é mais ou menos isso que ele falou, né.

LAÍS: Sabiú tá pensativo...

SABIÚ: Não, é porque assim, sinceramente eu não gostei, eu não gosto muito não quando eu vejo assim, a roupa parece que assim, os vestimentos parece que tá pronto e a pessoa (Alguém fala: morreu – RISOS.). O que eu senti foi isso assim (guardar de memória né – Urubu complementa), parece que tava assim, tava no corpo e de repente não tá mais ali a pessoa...

URUBU: ou alguma pessoa tá olhando essa roupa através do espelho

AYANA: a discussão que Urubu trouxe foi da, da não padronização das roupas, (Urubu diz: é isso) (participante diz – rosa é de menino e azul é de menina) (Urubu diz – porque o comercial fala mais ou menos sobre isso aí). Porque as roupas assim, ali tem calcinha e sutiã que são peças femininas, aí as que seguem, pelo menos as três, parece que são roupas que servem tanto para homem quanto pra mulher, aí tem uma que é infantil ali, um vestidinho

e é rosa, né? Mas as outras não parecem que sejam masculino ou feminino não, parece que são roupas unissex as outras. Ou são todas unissex, sei não.

LAÍS: Alguém mais?

ANGICO: o bazar (risos. Agna - eu só pensei no bazar). Ninguém pensou que era uma loja que tava ali.

PARTICIPANTE: agora eu achei que são roupas usadas.

Depois que as e os partícipes fizeram as suas reflexões no coletivo, eu trouxe os dados divulgados em 2014 de uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA feita no Brasil onde, à época, 26% (13,2% totalmente e 12,8% parcialmente) das pessoas entrevistadas responderam que concordavam totalmente com a frase: “mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas”; e 58,5% dos/as entrevistados/as disseram acreditar que “se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros”²².

Depois expliquei que a imagem apresentada como elemento disparador da discussão é de uma exposição que foi feita na Bélgica para sensibilização e desmistificação da sociedade acerca das causas dos crimes de natureza sexual e culpabilização das vítimas. As vestimentas utilizadas na exposição intitulada *A culpa é minha*, são as roupas que vítimas estavam usando quando foram estupradas. Nesse momento AYANA diz: *o que Sabiú pensou. Ah, não tá mais ali.* SABIÚ diz: *deixaram elas todas do jeito que estavam.*

Depois deixei mais um questionamento para debate: a partir da imagem e da intervenção artística, a culpabilização das vítimas de violência sexual acaba naturalizando a violência ou não? URUBU diz, sobre a vestimenta: *Eu acho que sim. Têm certos tipos de vestuário que algum número ou algum já veste com essa intenção.* SABIÚ traz para reflexão uma reportagem que uma ex-aluna da escola postou em suas redes sociais sobre o estupro de um cadáver: *E até uma ex-aluna nossa aqui postou e comentou bem assim: e agora, a culpa é de quem é da roupa? (risos de alguns) Ela tava andando tarde da noite? É da roupa? Aí tinha lá alguns questionamentos.*

Nesse momento o professor URUBU que fez o primeiro comentário acrescenta: *ela tava se amostrando? SABIÚ continua: tava se amostrando? Porque tava com o corpo enterrado. Ela tava se insinuando? Ou algo mais assim, ela fez algumas perguntas assim e eu fiquei olhando...* ANGICO fala que também viu a matéria na internet.

URUBU continua a falar da roupa chamativa, mas reflete a partir do caso do cadáver: *tem algumas roupas que são chamativas, né? Tem delas que já veste com um pouco de*

²² Dados disponíveis em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21971

intenção. Outras não. Já procura uma roupa mais apropriada pra não chamar atenção. Só que como Sabiú falou: e o defunto? Ele vai chamar atenção como? Que ele tava lá enterrado, não tava com roupa bonita, não tava se amostrando...

SABIÚ questiona exemplificando mais uma vez: *e naqueles países que as mulheres usam, obrigatoriamente tem que usar roupa até fechando o rosto e o estupro acontece muito e muito. Outra responde incisivamente: então a questão não é a roupa!*

ANGICO fala: *o problema não tá na pessoa, o problema tá no estuprador. Maníaco que... AYANA concorda: exatamente! O estuprador se ele vê uma vítima em potencial... é alguém que no momento ali não vai poder se defender dele independente da forma como tiver vestida.*

ANGICO retoma: *A gente tá querendo botar a culpa em quem não tem culpa!* AYANA diz: *é, o problema tá aí.* URUBU insiste: *mas tem gente que chama atenção.* ANGICO: *Mas a culpa não é da pessoa que foi estuprada.* Nesse momento, todos/as falam ao mesmo tempo. PARTICIPANTE fala em voz alta: *eu vou vestir uma roupa, eu tô chamando pra ser estuprada? Eu não vou usar uma saia curta?* ANGICO exemplifica: *Você olhar ali um bolo de chocolate (Urubu complementa – gostoso) não quer dizer que... mas por educação você só vai pegar se a pessoa lhe oferecer. (Urubu diz – tem isso também). Ou você chega numa lanchonete e...*

AYANA: *bem interessante esse exemplo. Aí tá lá o bolo de chocolate na lanchonete, aí você vai dizer eu peguei porque tava exposto.* URUBU: *é, tem sentido.* ANGICO: *o problema tá no pensamento de quem deseja fazer o, então....* PARTICIPANTE: *eu acho que não é da roupa não.* SABIÚ: *Não, porque senão a gente não ia numa praia.* PARTICIPANTE: *e nem desenterrar os defunto.(SIC)*

URUBU, apesar do seu posicionamento acerca da roupa chamativa, muitas vezes posto em questionamento pelos/as colegas, através de argumentos e exemplos, ao final dessa discussão, fala da falta de punição para estes crimes, o que para ele pode perpetuar a prática da violência sexual. Ele traz o exemplo da não punição no caso do jogador Robinho e o diferente tratamento legal nos países quanto a esses crimes, já que o jogador Robinho foi condenado na Itália e para se livrar da responsabilidade *“foi pra Turquia, porque lá essa lei não existe. Então, tá lá jogando bola a vontade, a família a vontade porque lá isso não é crime. Então tá, normal, igual uma pessoa normal. Agora se ele sai de lá, ele é preso na primeira cidade que ele chegar fora da Turquia. Então esses casos assim [...] sem punição ajuda outros pensarem a fazer... (URUBU, 2019).*

Este diálogo mostra o ziguezague propiciado pelos Ateliês, supostas verdades que vão e vem, os questionamentos, interrogações que os/as participantes vão fazendo, a fala ora mais ora menos incisiva, os exemplos, as subjetividades, as contradições. Os momentos nos ateliês se alinham ao método cartográfico, aos caminhos criados no processo, as estratégias de um coletivo para arriscar desterritorializações.

Percebe-se que o paradigma pós-crítico se vivifica a partir de subjetividades. Na situação narrada vê-se que os/as participantes se colocam conforme os seus modos de leitura da realidade. Segundo Denise Gastaldo (2012, p. 12-13), prefaciando a obra *Metodologia de Pesquisas Pós-críticas em educação*, a pesquisa qualitativa de base pós-crítica traz a centralidade o/a pesquisador/a à cena, sendo a sua subjetividade uma aliada, o que permite a produção de saberes mais refinados, por meio de ações engajadas, sem, no entanto, deixar de lado o rigor científico. As ações do coletivo ganham caráter de engajamento à medida que se propõe e se põe a pensar, a partir das subjetividades produzidas e emergidas, que chacoalha cada ser de um modo singular, mas movimenta o coletivo na busca de estratégias máquinas de guerra.

Nesse sentido, as chamadas novas metodologias (pós-críticas) se enquadram no horizonte qualitativo, permitindo novas compreensões acerca do fenômeno educacional, seus devires, impactando transformações não apenas no caráter epistêmico da ciência da educação, mas também “no potencial transformador do método na consideração da realidade investigada” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.56), que contribuirá na definição do que chamam de “caráter formativo-emancipatório”. Uma ciência que questiona o seu próprio modo de fazer, de avalia, que enxerga o ser humano em sua totalidade.

Embasada em Paraíso (2014, p. 44), destacamos ainda que as metodologias pós-críticas em educação exigem ressignificação das práticas e invenção de trajetos a partir das demandas do problema de pesquisa. Para ela, “é preciso traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista”. Esse processo fora experienciado como um exercício de aprender a desaprender, buscando desconfiar das nossas verdades e pôr em evidência as totalidades humanas, abertas, imersas em paisagens territoriais.

2.2 PAISAGENS TERRITÓRIOS – QUERENDO ESCOLHER, FUI ESCOLHIDA

A escolha do lócus não se deu de forma aleatória. Contudo, a composição dessas paisagens não é retilínea. Oportuno dizer que ingressei no MPED com o pensamento inicial de realizar a pesquisa numa escola de uma comunidade Quilombola da cidade. São duas escolas nesta comunidade. Numa delas eu participei de evento falando sobre a violência sexual infanto-juvenil a convite da psicóloga do Centro de Referência da Assistência Social Quilombola – CRAS Quilombola - em razão do Dia Nacional de Combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.

Além disso, a coordenadora pedagógica de uma das escolas da comunidade há tempos dialogava comigo sobre suas preocupações com relação às violações sexuais contra crianças e adolescentes presentes na comunidade e seus reflexos na escola. Isso mobilizou o meu desejo de desenvolver a pesquisa lá. Pensava também na maior vulnerabilidade da comunidade, distante da sede do município (33) trinta e três quilômetros, com menos acesso às políticas públicas e seus equipamentos de proteção, formação, prevenção e repressão a todas as formas de violência.

Cheguei a dialogar com a escola, fiz contatos com a direção, tive acesso ao seu PPP (que estava em construção), para o qual me solicitaram contribuição no texto, mas esta rota foi mudada. A cartografia informa que o caminho é quem direciona os próximos passos - Hodos-metá. E como dizem Oliveira e Fonseca (2006, p. 138), “Os trajetos são de natureza imprevisível, constroem-se nas tensões do caminho. Eles nem sempre estão sob nossos pés”. E isso aconteceu antes mesmo de iniciar a pesquisa em campo. E quais tensões implicaram na mudança de rota?

Então. Quando iniciei a pós-graduação *strictu sensu* no MPED logo fiquei desempregada. Também não tive acesso à bolsa para a pesquisa. A questão financeira dificultaria o acesso à comunidade, pois não disponho de veículo e as despesas de deslocamento até a comunidade seriam incompatíveis com a minha renda. E mais, eu tinha aulas em Jacobina semanalmente, viaja aos domingos e retornava para São Gabriel às vezes quarta, às vezes quinta. O tempo que me restava na semana era curto para estreitar os laços com a comunidade e a escola, que fica na zona rural, com acesso ruim (condições da estrada e dos transportes coletivos da rota). Além disso, a coordenadora pedagógica - que era a extensão do meu vínculo com a escola e com os engajamentos à causa do enfrentamento à violência sexual – passou a trabalhar na sede. Apesar de o aspecto financeiro ter pesado mais nessa decisão, todos esses outros fatores citados me fizeram pensar em outras possibilidades

que nos quesitos - logística e abertura para a pesquisa - fossem viáveis ao processo de habitação a um território escolar.

Pensei nas escolas que ficavam mais próximas da minha casa, mas apesar da proximidade territorial, não tinha qualquer conexão que a elas me implicasse. Até que, pelos vínculos construídos com o lócus, convites reiterados para participar de atividades debatendo violências de gênero, descobri que a coordenadora pedagógica que antes trabalhava na escola da comunidade quilombola a qual me referi acima, lá estava trabalhando: é pra lá que eu vou!

Pois bem! O lócus escolhido (ou que me escolheu) é uma escola da cidade de São Gabriel-BA²³. Por questões legais e éticas, dada à peculiaridade do objeto desta pesquisa (violência sexual infantil) e pelo público de alunas e alunos da escola ser de crianças e adolescentes, decidimos por não identificar diretamente a escola pesquisada.

Destaco que dia 24 de abril de 2019, fui entrevistada por duas alunas e um aluno do Ensino Fundamental 2 de uma turma da escola sobre o tema *Enfrentamento da violência contra a mulher* para um trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Inclusive, respondi perguntas elaboradas pelo grupo diretamente ligadas à violência sexual (como a mulher pode denunciar esse tipo de violência e como os discursos de culpabilização da vítima interferem nesse processo de denúncia). No último AP, em 04 de agosto de 2020, a professora VIDAFLOR rememora essa atividade agradecendo pela minha parceria com a escola: *obrigada pelas contribuições com a escola, obrigada por tudo, a gente sempre precisou de você e você sempre esteve disponível, sempre nos ajudou, ano passado quando eu trabalhei com as meninas com a questão da violência você assim, prontamente, nos auxiliou, ajudou as meninas no trabalho, então assim, muito obrigada* (VIDAFLOR, 2020).

Levando-se em conta as tentativas de apagamento dos debates destes temas no campo da educação, entendemos este ponto como pista relevante de uma sensibilidade que poderia contribuir com o desenvolvimento da pesquisa - abertura para discussões em torno de temas que envolvem as diversidades de gênero e sexualidade. Com relação a esses apagamentos e a conjuntura política e o atual presidente do Brasil e as disputas em jogo, no AP 03 a professora ORQUÍDEA destacou algo que ela já havia pontuado lá no AP exploratório: *A gente, nesse momento a gente vive um momento de embate. Esses novos valores de respeito entrando em conflito com valores tradicionais que é o que vem representado pelos nossos governantes, por uma ala dos governantes. Então esse embate é positivo porque... e somos nós lutando pra que*

²³ A identificação da cidade de localização da escola pesquisada foi deliberada pelo coletivo da pesquisa em 21 de setembro de 2020.

esses assuntos venham a tona pra que as próximas gerações tenham uma realidade diferente, se alcance essa equidade.

Estas pistas emergidas a partir de contatos anteriores à pesquisa, além das citadas na pista anterior, contribuíram para que eu constituísse uma imagem-escola – sentidos produzidos a partir do meu contato com ela - além das histórias ouvidas acerca da forte relação do bairro e famílias com este espaço escolar. Como dizem Oliveira e Fonseca:

Podemos dizer, inclusive, que a familiaridade ou o estranhamento de quem olha gera-se mesmo antes de sua entrada na escola, mas também pelas histórias contadas a seu respeito, pelos anseios e medos projetados em tal imagem de escola. A constituição da imagem-escola procede por muitas entradas: um imaginário prévio, visitas ocasionais, proposições do próprio espaço, o tempo de convívio. Pode-se pensar em coexistência de uma massa-memória da escola que, como matéria orgânica molda-se no contato dos encontros, produzindo sentido e não apenas registro de representações. Na escola, a existência do imaginário demarca-lhe fronteiras não visíveis e traça seus contornos. (OLIVEIRA e FONSECA, 2006, p. 138).

O imaginário em mim criado constitui a imagem-escola que poderia ser um espaço para refletir sobre violência sexual infantil e práticas pedagógicas para o seu enfrentamento. Apesar das fronteiras que demarquei com minha memória, os contornos estabelecidos foram irrompidos no processo. Digo isso porque mesmo não estabelecendo nos objetivos desta pesquisa a identificação de casos de violência sexual ocorridos com possíveis vítimas que estudem ou não na escola, esta situação emergiu.

Salientando que a escola é lugar privilegiado para a mudança de paradigmas (THAÍS FARIA, 2013²⁴), os relatos vieram à tona nas observações e nos Ateliês de Pesquisa. É como se a escola necessitasse desses espaços para falar, desabafar, gaguejar, indignar. Acrescenta-se, ainda, que “[...] a instância escolar representa um dos setores sociais mais estratégicos de observação cotidiana dos comportamentos e atitudes de crianças e adolescentes” (COSTA, *et al*, 2013, p. 30). Não poderíamos deixar de considerar os gritos desses seres humanos, dada a emergência do tema e levando em conta que, para a cartografia, não cabe ao cartógrafo e a cartógrafa atuar de modo prescritivo, mas atenta aos processos e seus acontecimentos. As narrativas aconteceram e eu não poderia deixar a minha sensibilidade de lado. Fomos afetados e afetadas, eu e o grupo – nós.

Em momento de observação, dia 01 de outubro de 2019, a escola recebeu a visita do Conselho Tutelar. Em AP, ao fazer a minha avaliação a partir das observações e apresentar

²⁴ Reflexão da autora no prefácio da obra “Violência e vitimização na infância e adolescência: a inclusão da escola no reconhecimento e prevenção”, referenciada neste texto.

possíveis linhas de fuga, destaquei como um ponto forte da escola na questão do enfrentamento da violência sexual infantil: a relação da escola com o Conselho Tutelar e vice-versa.

No dia da visita mencionada, os dois representantes do Conselho Tutelar sentaram-se à mesa onde eu estava juntamente com AYANA e perguntam sobre a situação de uma aluna, a qual a coordenadora informou que não estudava mais lá. Em seguida, entra uma professora com uma estudante: “só dizendo que vai fazer isso, que vai matar não sei quem... não vou ficar com uma aluna nessas condições na sala de aula”. A conversa continua, AYANA pergunta aos conselheiros se pode falar de outro assunto, o caso de outras duas alunas, que são deficientes. Ela coloca que uma delas não está frequentando a escola há algum tempo. A outra (quem me recebe com afeto e me cumprimenta sempre, me abraça, toca os meus cabelos, pergunta o meu nome) geralmente tem frequentado. AYANA diz que a mãe das meninas também é deficiente e não tem mais ninguém a acompanhando, a situação é de extrema vulnerabilidade: “eu queria ver o que vocês – e se é da competência de vocês – fazer alguma coisa”. Eles disseram que poderiam averiguar a situação, e solicitam imediatamente da escola os dados da família. “O Conselho Tutelar, integrante do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente/SGDCA, é a instância de referência para a denúncia.” (COSTA e SANTOS, 2013, p. 26).

Nesse dia, no meio desta conversa eu passei mal. Tive um mal estar. Vistas escureceram, palpitação, amarelei, fiquei tonta, fui ajudada, deitei no chão, me deram água, respirei fundo e me recompus. Estava muito calor e eu estava em processo de adaptação a uma dosagem maior do antidepressivo que faço uso. Não sei se foi apenas isso, considerando que Oliveira e Fonseca (2006, p. 140) dizem que os trajetos “pesam sobre nossas cabeças, tangenciam nossos membros, atravessam nossos corpos. Transitamos por multiplicidades de espaços e tempos que inventamos nos próprios trajetos. Alguns se tornam leves e aconchegantes; outros, pesados e difíceis”. Será que eu pressenti o que ouviria depois?

Depois de me restabelecer, AYANA conversa comigo: *não sei se tu conhece, Laís. Essas meninas estão com a sexualidade aflorada e sofrem abuso. Elas nem sabem o que é. Nesse momento a aluna que estava “de castigo” levanta e pergunta: é verdade que fulana está grávida?* Ela se refere a uma dessas meninas. AYANA dá um jeito de desviar a atenção desta aluna e me diz: *elas sempre dizem que estão grávidas. Sempre surge essa conversa. O*

CAEE²⁵ aplica injeção (anticoncepcional) nelas. Dizem que uma agora está namorando. A gente não sabe o que fazer, porque não tem mais ninguém com elas, antes era a avó que cuidava. O pai é alcóolatra.

Após, AYANA me pede orientação, por me ver como a Laís ativista, advogada: eu falei que o caminho era o Conselho acompanhar junto com a escola, a escola passar os relatórios, informar ao conselho e o conselho encaminhar, tomar as providências cabíveis com os Órgãos competentes. “Cabe à escola refletir sobre a importância de institucionalizar estratégias e práticas sobre [...] a violência e suas consequências para o desenvolvimento individual e coletivo das novas gerações, especialmente entre os grupos populacionais vulneráveis” (COSTA, et al, 2013, p. 30). Falei ainda que a depender da atuação dos órgãos, poderia ser encaminhada uma intervenção judicial para nomear um tutor/curador para ambas. Coloquei-me a disposição para outras orientações e me despedi, pois precisava repousar após o mal estar. Escrevi em meu diário de bordo: *nesse dia fiquei triste, pois além da situação das crianças, não estava bem para ficar mais tempo na escola e fazer uma observação mais apurada das questões emergidas. Mas somos humanas, precisava cuidar da saúde.*

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, reconhecido como instrumento educativo multidimensional que requer abordagem intersetorial e interdisciplinar (LUCIANA CALISSI e ROSA SILVEIRA, 2013), em seu capítulo IV, ao tratar do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, prevê em seu artigo 56:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:
I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
III - elevados níveis de repetência.

A partir do que preconiza o referido artigo, a atitude da coordenadora diante da situação das alunas perante o CT está respaldada pelo ECA. Além disso:

Diante de evidências de vitimização, independente do contexto, todos os cidadãos apresentam-se como agentes de proteção, com responsabilidade de acionar o apoio dos organismos competentes, seja através dos núcleos de vigilância e assistência das distintas instituições, como através da iniciativa pessoal em acionar o Sistema Disque Denúncia – “Disque 100”, permitindo

²⁵ CAEE é o Centro de Atendimento Educacional Especializado do município que visa atender as necessidades específicas dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades, complementando o trabalho pedagógico feito pela escola.

ser viabilizado o processo de notificação e encaminhamentos dos casos suspeitos ou confirmados (MARIA COSTA e NILMA SANTOS, 2013, p. 25-26).

Toda a sociedade, perante o dever de cidadania de cada cidadã e cidadão, deve levar as situações de violações de direitos aos organismos competentes. A escola, como prevê a lei, não está fora dessa obrigatoriedade. E quando dizem que a escola já tem atribuições demais? Não discordamos, mas o ECA tem dimensão educacional que precisa ser levada em conta nos processos formativos e pedagógicos desenvolvidos pela escola. Segundo Calissi e Silveira (2013, p. 16) “[...] não se trata de transferir para os professores as responsabilidades jurídicas e assistenciais referentes aos direitos e deveres de crianças e adolescentes. Mas sim, prepará-los e instrumentalizá-los para fazer a sua parte no que tange à dimensão educacional do ECA”.

Reconhecendo todas as dimensões do ECA, entendemos que, evidenciado o papel da escola na proteção das crianças e adolescentes, acolher suas inquietações a partir de casos concretos não é desviar da ética da pesquisa, faz parte da política dos devires:

Buscar uma educação voltada para os devires é um posicionamento político – uma política dos devires – baseado em uma ética que só pode ser concebida, juntamente, com a estética. Onde há uma ética da existência, coexiste uma estética da experiência implicada nas ações do cotidiano. Com isso busca-se despertar experiências ainda não vividas, trajetos não percorridos, paisagens não vistas, conversas não faladas, vontades não concretizadas. (OLIVEIRA e FONSECA, 2006, p. 151)

A imagem-escola por mim criada é diferente das imagens que no território se apresentam. A ética por nós estabelecida a partir de quem somos e das normas postas só se completa a partir da estética das experiências apresentadas no território-escola. Anunciamos no nosso texto de qualificação que apesar das peculiaridades duras do tema central da pesquisa, o envolvimento com o território escolar seria agenciado com todo o cuidado ético pela pesquisadora, levando em conta que o foco do trabalho investigativo se dá a partir da compreensão do problema como fenômeno social para fins de enfrentamento por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no território escolar, identificando como o tema emerge dentro da escola de modo a construir meios de agenciamento e prevenção. Não seria ético ignorar as estéticas das experiências escolares apresentadas nas falas, movimentos, gestos dos seus sujeitos.

Ao falar do papel da escola no enfrentamento da violência sexual infantil, no AP realizado em 14 de novembro de 2019, a situação das alunas com deficiência é retomada. É o ritornelo - “conjunto de matérias de expressão que traça um território” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p.139):

URUBU: ó o exemplo que nós temos aqui das duas alunas especiais. Se fosse num lugar maior aquelas meninas não já tinha passado por isso?

AYANA: Elas já passam. (bem sentida)

URUBU: já passam? (surpreso) porque, elas são

ORQUÍDEA: elas passam por isso! (bem enfática)

URUBU: porque, elas são

SABIÚ: é o que Laís coloca ali né, da... esqueci a palavra sub... subnotificados

URUBU: quer dizer que elas já passam por isso? (surpreso). Não sabia não

AYANA: com esse entendimento da menina de 12 anos, elas se veem namorando e não sendo estupradas.

ORQUÍDEA: isso!

URUBU: elas ver como uma coisa normal do mundo.

LAÍS: foi esse caso que emergiu, né. No dia que a gente tava... no dia das observações.

URUBU: Eu desconfiava, mas não sabia não

ORQUÍDEA: Homens casados dizem que se aproveitam da menor

LAÍS: Aí olha o recorte racial que aparece ali, e além de tudo que são (especiais, diz Urubu), pessoa com deficiência.

URUBU: Eu não sabia não, pensava, mas num...

SABIÚ: subnotificado, né? A gente ouve assim alguns comentários, mas muitas vezes...

AYANA: Aí vem a questão da estrutura mesmo que a gente tem, mesmo, de ação na justiça, né. Porque já houve denúncia há muito tempo, há muitos anos, acho que há mais de três anos atrás houve uma denúncia de abuso contra elas e aí o pessoal na época, né, com quem elas estudavam pegaram, levaram pra fazerem perícia, essas coisas toda e no final, não deu em nada. Pra resumir a história, não deu em nada. Não tinha como provar, não tinha direito ao certo saber quem que tava abusando coisa e tal e acabou que... Então assim, é muito delicado, a falta de estrutura também que a gente tem.

ORQUÍDEA: e a mãe ali no caso delas, uma vez eu acompanhei uma aluna minha no psiquiatra e ela tava com as duas meninas. Na ocasião as meninas eram minhas alunas lá no EC. Gente! A mãe tem problema mental (Urubu: mais do que elas, eu conheço). Não tanto, mas deitada lá assim, alheia, sabe? E vc... eles simplesmente vivem em meio... eu acho (num mudo sem preocupação, complementa Urubu) É.. é um... aqueles personagens de Vidas Secas na realidade, no extremo deles, personagens que vivem num estado de ignorância mesmo e simplesmente vivendo ali. (Macabeia, alguém fala). Macabeia.

Para Deleuze e Guattari (2012, p. 139), “o agenciamento territorial não para de atravessar outros agenciamentos”. E a partir destas narrativas, percebemos a demanda de outros agenciamentos, a necessidade de um olhar interseccional para o fenômeno da violência sexual infantil. A violação de direitos atinge as mulheres negras desde muito cedo. Segundo o

Balanço Anual 2017 da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH)²⁶, unidade subordinada diretamente ao Ministro de Estado dos Direitos Humanos (MDH), divulgado em 2018, as meninas negras (pretas e pardas), conforme as denúncias recebidas, são as vítimas mais frequentes de violações de direitos humanos.

Segundo Carla Akotirene (2018, p. 16), embasada no pensamento feminista negro de bell hooks, Angela Davis, Patricia Hill Collins, Jabis Puar, Audre Loudre, Alice Walker, Lélia, Gonzalez, a interseccionalidade é conceito que vem do coração da mulher negra e consiste num “sistema de opressão interligado”²⁷, que “permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça às opressões estruturantes da matriz colonial moderna [...]” (AKOTIRENE, 2018, p. 33).

Nesse sentido, Vilma Piedade²⁸ nos diz que existem dores que só as mulheres negras reconhecem – é a *dororidade*²⁹ - e o feminismo precisa assumir a luta antirracista, superando a hegemonia que não abarca a experiência vividas pelas mulheres negras. Pensar a categoria gênero isoladamente é incorrer em silenciamento e anulação de muitas mulheres da história e da sociedade, por isso Cláudia Cardoso e Zuleide Silva (2011) vão defender uma pedagogia feminista antirracista. Como fazer esse diálogo e esse currículo em rede de conversação na construção de pedagogia feminista antirracista, também defendido por Cardoso e Silva, para enfrentar a violência sexual infantil a não ser construindo com o coletivo a partir das paisagens emergidas no território escolar? Pisar devagarinho, Ateliês de Pesquisa, observação. Falaremos um pouco da observação.

2.2.1 Observação

Várias paisagens emergiram no processo de observação da pesquisa. Paisagens que ziguezagueavam e se manifestavam também nos Ateliês. Mas como agenciamos as observações? Em que nos pautamos?

²⁶ Relatório disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/dados-disque-100/relatorio-balanco-digital.pdf>. Acesso em 03, maio, 2019.

²⁷ A autora coloca a expressão entre aspas para referir-se que se apoia na reflexão epistemológica acerca do termo da estadunidense Patricia Hill Collins.

²⁸ Para maior aprofundamento, consultar: <https://www.geledes.org.br/dororidade-e-dor-que-so-as-mulheres-negras-reconhecem/>. Acesso em: 01, maio de 2019.

²⁹ Segundo Vilma Piedade, a irmandade advinda da sororidade não dá conta das vicissitudes das mulheres negras, daí a dororidade, que é a cumplicidade entre as mulheres negras.

“E agora, tenho que ir observar? Estava muito receosa, confesso. Não é fácil habitar um território escolar desconhecido. Mas fui”. Esses são trechos do meu diário de bordo em 18 de setembro de 2019. Para nos orientar nesse processo de observação, utilizamos da pista elaborada por Kastrup (2015, p.33), que fala do funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, do livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*.

A atenção desvela territórios que se ressignificam à medida que se permite vivenciá-la com intensidade. É oportuno frisarmos que a observação acontece a todo o tempo na pesquisa, e não em momentos delimitados ou pré-concebidos. É a atenção rizomática, que abre horizontes, haja vista que o rizoma não se prende a um ponto fixo, a uma raiz, permitindo conexões com qualquer dos pontos observados. E assim foi desde os momentos precedentes à pesquisa. Caso não tivesse observado não teria me dado conta, agora, que o processo cartográfico começou muito antes de conscientemente imaginá-lo. A atenção complementou esse olhar refinado.

Nas andanças até a escola, observava os trajetos dos/as estudantes na volta para casa após tocar a campainha e os gritos de euforia abafar o *tilimlimlim* do sininho. Vemos alguns com suas bicicletas, outros/as em grupo, outros/as sozinhos. Outro que se junta à mãe embaixo de um guarda-sol pra enfrentar o calor do sertão no *pingo do mei dia*, como se diz por aqui. Há o menino que oferta carona à menina em sua bicicleta e a leva no quadro, pois a sua *magrela* não tem garupa. Ele coloca a mochila dela nas costas, por cima da sua, e segue pedalando.

Há familiares que chegam após o horário da saída e alcançam as crianças no meio do caminho até as suas casas. Alguns chegam de moto. E há os que seguem a pé e em determinado momento param para tirar goiabas de uma goiabeira que está na rua à disposição de todos e todas e cheia de goiabas. Senti vontade de fazer o mesmo. Por alguns dias arrancava tamarindos num pé que compõe o meu trajeto até a escola. Não tirei goiabas, mas seguia caminhando em meio ao sol e as borboletas amarelas, absorvendo vitamina D e aprendendo com os caminhantes.

O trajeto da minha casa até à escola é de 1,5 km, ora ia de bicicleta, ora de moto-táxi, ora a pé. Às vezes, uma parada na casa do meu tio Oscar para receber a bênção e ter um dedo de prosa. *Está vindo ou indo para a escola? E ainda vai para Jacobina?* Perguntava ele, sempre atencioso e carismático. Nesses deslocamentos após vivências e experiências, tive a oportunidade de refletir sobre trajetos e acontecimentos nas paisagens da volta para casa sobre os /as estudantes e pesquisadora.

Segundo as pistas de Kastrup com relação à atenção, há dois pontos a serem levados em conta. O primeiro diz respeito à função da atenção, que “não é de simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação de formas e objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso.” E o segundo se refere aos diferentes funcionamentos que a atenção pode assumir: “seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa etc.” (KASTRUP, 2015, p. 33).

Deste modo, o exercício de observar perpassa pela atenção que é processo complexo que exige um cultivo cuidadoso para evitar dois extremos, que são o relaxamento passivo e rigidez controlada (KASTRUP, 2015, p.48). A atenção deve ser sensível, paciente, leve e cautelosa para o encontro do desconhecido, pois “através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que [...] ganha existência ao se atualizar”. (KASTRUP, 2015, p. 50). Não criamos realidades, elas já estavam lá, latentes.

Sem formular regras, buscamos desenvolver a atenção cartográfica a partir do que emergia no dia a dia do território escolar – organização, planejamento, vivências, interações, situações do cotidiano escolar, sala de aula, momentos de recreação, reuniões pedagógicas, atividades complementares etc. Para realizar as observações estabelecemos previamente o período de um a dois meses, de duas a três vezes na semana no turno matutino. Essa previsão foi ingênua, pois o encanto da cartografia está na imprevisibilidade dos tantos acontecimentos das paisagens do território ou territórios que se apresentava no cotidiano.

Gincana escolar com a temática afro-brasileira, fui convidada pra ser jurada; reunião de avaliação com a comunidade escolar, fui convidada; consultada para várias intervenções a partir de situações que aconteciam na escola; crianças que me perguntavam se o correto era falar todos ou todas quando estavam diante de espaço com três mulheres e um homem; além de todas as relações que coletivizamos dentrofora deste espaço, escritos juntos como nos ensina Nilda Alves, (2003) sem dicotomizar. Eu fui me dando conta cada vez mais que de fato eu não era um corpo neutro naquele território.

Segundo Katia Aguiar e Silvana Lima (2015, p. 164), “observar pode ensejar explorar em que condições diferentes problemáticas são formuladas, bem como se processam e se instituem historicamente saberes, discursos e práticas”. Por isso é imprescindível a observação para a pesquisa cartográfica. Neste caso, ela contribuiu para a intervirmos diante da singular

complexidade do objeto de pesquisa - compreender em coletivo como emerge, quais discursos sustenta e como se apresenta e se reproduz na escola a violência sexual infantil.

Daí Aguiar e Lima (2015, p. 165) também colocarem que “observar é também intervir, desfocar, problematizar, abrir, caminho à virtualização no sensível, à presença do invisível na imagem, a uma atmosfera [...]”. É, pois, um caminho aberto de possibilidades que potencializam a pesquisa-intervenção, suscitando os debates e as ações em coletivo. A cada AP refletíamos sobre as nossas observações frente às violências contra crianças e adolescentes e prática pedagógicas, não buscando construir uma representação para a complexidade do tema, mas capturar movimentos, perceber as relações e linhas que se cruzam frente aos encontros e desencontros das nossas subjetividades.

Aguiar e Lima (2015), ainda explicam que:

Ao observar o outro é necessário renunciar a uma referência geral tomada como verdadeira e reivindicar, no ato de observar/pesquisar, algo como um ativar a faculdade do esquecimento para, desse modo, visibilizar os tensionamentos, os corpos, os jogos, o trânsito, os encontros, as entrelinhas, as formas de resistir. Perspectivas de pensamento em que olhar/observar é, igualmente, captar movimentos, que se atém ao campo de forças que se encontram em jogo nos acontecimentos e que faz emergir não objetos, mas objetivações. Exercício que comporta uma espécie de ação estrangeira. (AGUIAR e LIMA, p. 164-165).

Embasada nestas pistas, aprendendo a despir-me de saberes e expectativas busquei experienciar e desenvolver a observação, exercício da atenção cartográfica que não pode ser ignorado (KASTRUP, 2015). A observação permitiu a habitação da pesquisadora ao território escolar de modo mais cuidadoso, potente e atento aos jogos dos acontecimentos acontecimentalizados.

Tanta coisa emergente emergia a cada dia, e como eu lidava com tudo isso? Escrevendo em diário. Segundo Barros e Passos (2015, p. 172), “o trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar”. Eu registrava o que meu olhar dava conta, dentrofora e foradentro dos territórios, rastreando, buscando localizar pistas, signos, acompanhar mudanças de posição, velocidade, aceleração, ritmo, de modo aberto e sem foco, para depois ir ao toque. O desafio depois disso era lidar com a delimitação do toque. As múltiplas entradas e a percepção dos graus de intensidade demandavam tempo dentro de um caminho que não é unidirecional, daí o registro cuidadoso do máximo que o meu corpo poderia sentir.

O registro, assim como todo o processo de produção dos dados da pesquisa, é processual e se complementa no processo de restituição por meio de uma narrativa:

O registro do processo interessa porque inclui tanto pesquisados quanto os pesquisadores. Nesse sentido, tal registro se complementa no ato de sua restituição. O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho de pesquisa. (BARROS e PASSOS, 2015, p. 172).

Assim, a restituição se dá a partir da análise do todo, sem separação dos sujeitos da pesquisa e todos os cruzamentos que a pesquisa faz, em sua transversalidade. Para analisar, há uma tomada de posição narrativa a partir dos dados construídos, visto que “os dados indicam maneiras de narrar [...] seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja do pesquisador ele mesmo – que apresenta os dados, sua análise e suas conclusões segundo certa posição narrativa” (BARROS e PASSOS, 2015, p. 150). Essa restituição de narrativas era feita a cada AP e até mesmo nas “conversas de corredor” no dia a dia de vivências/experiências no território escolar.

Compreendendo que “o método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” Barros e Passos (2015, p. 170), necessitávamos da utilização dos registros em diário para fins de restituir os dados diluídos em um *ethos* comum ao coletivo envolvido, levando-se em conta que “a restituição de um processo de pesquisa-intervenção através do diário cria um plano em que pesquisadores e pesquisados se dissolvem como entidades definitivas e pré-constituídas”. (BARROS e PASSOS, 2015, p. 175).

E como tive que rever minha postura a cada avaliação que fazia do processo! Não sou entidade definitiva mesmo. Ora eu quis que minha fala fosse validada; ora eu queria que as pessoas pensassem como eu penso; desejei ser de fato vinculada à escola para poder solucionar os problemas, do meu jeito...

Os registros, a partir do desenvolvimento da atenção cartográfica nos processos de observação, eram socializados e debatidos nos Ateliês de Pesquisa. Foram fundamentais para romper com os meus/nossos apriorismos. No primeiro AP, todas e todos os/as participantes receberam caderno de registro para que nele fizessem anotações acerca dos temas debatidos nos Ateliês e de sua prática pedagógica relacionando ao enfrentamento da violência infantil, além das múltiplas questões debatidas e percepções construídas e desconstruídas.

Figura 5 – Diários de Bordo



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Estes registros, processualmente, foram objeto de debate, análise, reflexão e validação a cada Ateliê, constituíram subsídios para a pesquisa-intervenção. Estes processos possibilitaram pôr em evidência o plano comum no território escola, para além de representações dadas.

2.2.2 O território escolar

O território-escola forma-se no encontro entre suas próprias proposições, juntamente, com as de quem o olhe, já que se espera escapar de representações fixas e ir na direção de vivências singulares que configuram formas a partir de percepções de espaço-tempo dadas nas experiências. (OLIVEIRA e FONSECA, 2006, p. 138)

O território escolar a partir do qual construímos este estudo está situado na cidade de São Gabriel. Apesar de trazer algumas representações da cidade e do território, estes se constituem de modo bem mais amplo. O encontro meu com o território-cidade e com o território-escola se singulariza a partir das experiências e percepções construídas neles, que não são fechadas. Assim também se dá o encontro dos demais sujeitos, com seu corpo, suas subjetividades, seus modos de estar no mundo. Nessas singularidades, é possível traçar planos comuns que nos desterritorializa e reterritorializa. Planos esses que apresentaremos mais a diante.

É um município rico em diversidade cultural, contudo, a realidade socioeconômica dificulta o desenvolvimento e o acesso às políticas públicas, o que alastra as desigualdades sociais e deixa a população em vulnerabilidade. Os principais meios de subsistência da população advêm da agricultura, do pequeno empreendedorismo e dos programas sociais do Governo Federal, a exemplo, do Programa Bolsa Família. Agora em 2020 o Auxílio Emergencial vem sendo o suporte financeiro para inúmeras famílias do município que se viram impossibilitadas de trabalhar diante da pandemia do *Novo Corona Vírus*³¹.

Conforme os dados mais atualizados trazidos no Portal do IBGE Cidades (2020), no âmbito da educação o município apresenta: 2874 matrículas no ensino fundamental [2018]; 596 matrículas no ensino médio [2018]; 182 docentes no ensino fundamental [2018]; 25 docentes no ensino médio [2018]; 26 estabelecimentos de ensino fundamental [2018] 26 escolas e 02 estabelecimentos de ensino médio [2018].

Conforme os dados mais atualizados disponíveis no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB³² no município no ano de 2017 (para a 4ª série) foi nota 5,0 e a meta projetada para 2021 é 5,8. Já para a 8ª série, a nota de 2017 foi 4,1 e a meta projetada para 2021 é de 4,8.

Observa-se que os institutos apresentam os aspectos quantitativos, mas não fazem uma análise qualitativa dos dados de modo que considerem a realidade do município. Do ponto de vista quantitativo, os dados mostram que a educação no município vem sendo articulada a partir de uma realidade social desafiadora, mas mesmo assim não tem deixado de garantir à população o acesso à educação básica.

Os dados do IDEB, em específico, apontam um resultado que não é dos mais satisfatórios, mas não podemos avaliar a educação com base apenas em índices matemáticos. Há outras questões - que vão além dos números – que precisam ser consideradas em termos de contexto local, sem esquecer-se dos desafios da questão educacional a nível de Brasil. O município e a sociedade precisam empreender esforços para garantir não só o acesso à

³¹ O corona vírus, especificamente o SARS-COV 2, é um vírus de alta transmissão causador da doença chamada de covid-19. A propagação do vírus teve início na China e se espalhou por várias partes do mundo. Por se espalhar rapidamente e ser de difícil controle, a Organização Mundial da Saúde - OMS considerou a situação como uma pandemia mundial em março de 2020.

³² Consiste num indicador de qualidade educacional obtido a partir da combinação de informações de desempenho em exames padronizados. A base do índice é dada a partir dos resultados obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio). Consultar para aprofundamento: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 08 de maio de 2019.

educação pública. Além do acesso, educação requer qualidade com valorização profissional, estrutura e investimentos a partir de políticas públicas bem elaboradas.

Quanto à escola pesquisada, o IDEB de 2015 foi de 4,2 (9º ano) e meta projetada pra 2021 é 6,2, não apresentando novos dados a partir deste ano, pois o número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB é insuficiente para que os resultados sejam divulgados. No que diz respeito ao 5º ano, apresenta apenas o IDEB do ano de 2007, cuja nota foi 3,8. Dentro desta realidade socionumérica, apresentada de forma sucinta, está inserida a escola parceira da pesquisa. A escola municipal, que não está localizada no centro da cidade, é fruto da mobilização da população do Bairro para atender às suas crianças e adolescentes. A Escola é classificada como escola de pequeno porte atendendo a um total de 226 alunos e alunas neste ano de 2020.

O espaço físico é composto por quatro salas de aula, uma secretaria, dois banheiros para estudantes (masculino e feminino), um banheiro para funcionários e funcionárias, um pequeno depósito, uma pequena cozinha, um almoxarifado, uma sala para o funcionamento do laboratório de informática e da biblioteca. A escola é murada na frente e laterais, e a parte do fundo que era limitada pelas próprias paredes de duas das salas de aula, cujas janelas ficavam expostas para a rua, está recém-murada. Houve também em 2020 a ampliação da área livre, com espaço coberto, para interatividade e desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2013) da escola e avaliação da própria comunidade escolar, o espaço escolar é pouco adequado e bastante precário com problemas de falta de luminosidade, pouca ventilação, falta de espaço adequado para atividades e de materiais e recursos que possam garantir o conforto de alunos e alunas, funcionários e funcionárias, bem como o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

A escola é composta por turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e funciona nos turnos matutino (6º e 7º) e vespertino (8º e 9º). O quadro de funcionários é composto por 24 (vinte quatro) pessoas: 01 (uma) diretor; 01 (uma) coordenadora; 01 (uma) secretária; 01 (uma) auxiliar de secretaria; 01 (uma) assistente de laboratório; 02 (dois) vigilantes; 01 (um) porteiro; 03 (três) agentes de serviços gerais; 15 (quinze) professores/as, sendo 12 (doze) efetivos e 03 (três) em regime de contrato. Do quadro de professores e professoras, todos e todas são graduados e graduadas em suas respectivas áreas. Uma professora é mestra, e há dois docentes cursando mestrado. As demais são especialistas (onze especificamente). Os dados apresentados apontam que o corpo docente é qualificado quanto à formação, considerando os desafios da localização da escola no interior baiano e do porte da mesma.

Segundo o PPP (2013) os/ as estudantes são pertencentes a famílias consideradas de baixa renda e fazem parte do programa assistencial Bolsa Escola. Alguns são de comunidade rural e necessitam do transporte escolar disponibilizado pela Secretaria de Educação. A escola possui Conselho Escolar constituído, Associação de Pais e Mestres (APM) e Representação Estudantil. É mantida com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE³³, do Programa Mais Educação e a partir de fundos arrecadados com os eventos organizados pela escola (bazar, barraca junina, sorteios, gincanas, entre outros).

Participei da gincana escolar 2019, realizada de modo processual, com atividades desenvolvidas durante todo o ano letivo. Mediei uma roda de conversa, como já narrado, e a convite da escola, fui jurada das atividades de culminância e encerramento da gincana no final do ano de 2019. Também pude contribuir para a realização do bazar.

Dadas essas descrições, como dizem Oliveira e Fonseca, o território não é um simples local dado a priori:

O território não é um simples local, dado a priori, em que fatos ocorrem. Ao contrário, é construído de forma dinâmica, junto com tudo que lhe acontece. O território-escola se constrói mesmo antes dos alicerces do prédio da escola, constrói-se já nas vontades de quem concebe a escola, no seu desenho arquitetônico, na geografia do local, na vizinhança que a recebe. Ainda, em seu espaço físico, nos encontros e desencontros que se efetuam, dos agenciamentos entre corpos, trajetos, ritmos, suores, odores, sons, forças que circulam pelo território. Distinguir os elementos de um território não é suficiente para conhecê-lo. Torna-se necessário focar os modos como tais elementos se conectam, já que eles falam com maior eloquência sobre este território. (OLIVEIRA e FONSECA, 2006, p. 137-138).

Com o movimento dos ateliês de pesquisa, das observações, das experiências cartográficas pudemos habitar um pouco das dinâmicas da escola com o meu corpo e com as multiplicidades de corpos, cheiros, vozes, performances, buscando aprender a perceber as conexões dos seus múltiplos elementos. Não poderia eu conhecer partes desse território se não adentrasse com corpo, vida, gaguejos lá dentro.

³³Criado em 1995, o Programa tem por fim prestar assistência financeira para as escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal para fortalecer a participação social e a autogestão escolar. Para aprofundar mais acessar: <https://www.fn.de.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 09, maio, 2019.

2.2.3 Sujeitos da pesquisa: algumas pistas caracterizadoras

A partir do mapa geral de turmas e quantitativo de alunas e alunos dos dois turnos de funcionamento da escola, delimitamos um turno para pesquisar.

Quadro 1 - quantitativo de turmas, alunas e alunos

SÉRIE/ANO	TURNO MATUTINO	QUANTIDADE
6º A	29	133
6º B	31	
7º A	38	
7º B	35	
	TURNO VESPERTINO	QUANTIDADE
8º A	24	93
8º B	19	
9º A	22	
9º B	28	
		TOTAL - 226 ALUNOS

Fonte: PPP da escola (2020).

Visualizando o quadro, delimitamos desenvolver a pesquisa no turno matutino, visto que neste turno se encontra o maior público de crianças e adolescentes, e não apenas adolescentes (o que é o caso do turno vespertino). Contudo, alguns dos e das docentes da pesquisa também trabalham no vespertino, de modo que as experiências partilhadas e construídas na pesquisa a partir das práticas pedagógicas da escola também contempla este turno. A gestão é uma só e a coordenação também é a mesma nos dois turnos. Ao longo da processualidade cartográfica, participei de atividades que contemplavam todo o público da escola (gincana, final dos jogos escolares, marchas, avaliação institucional).

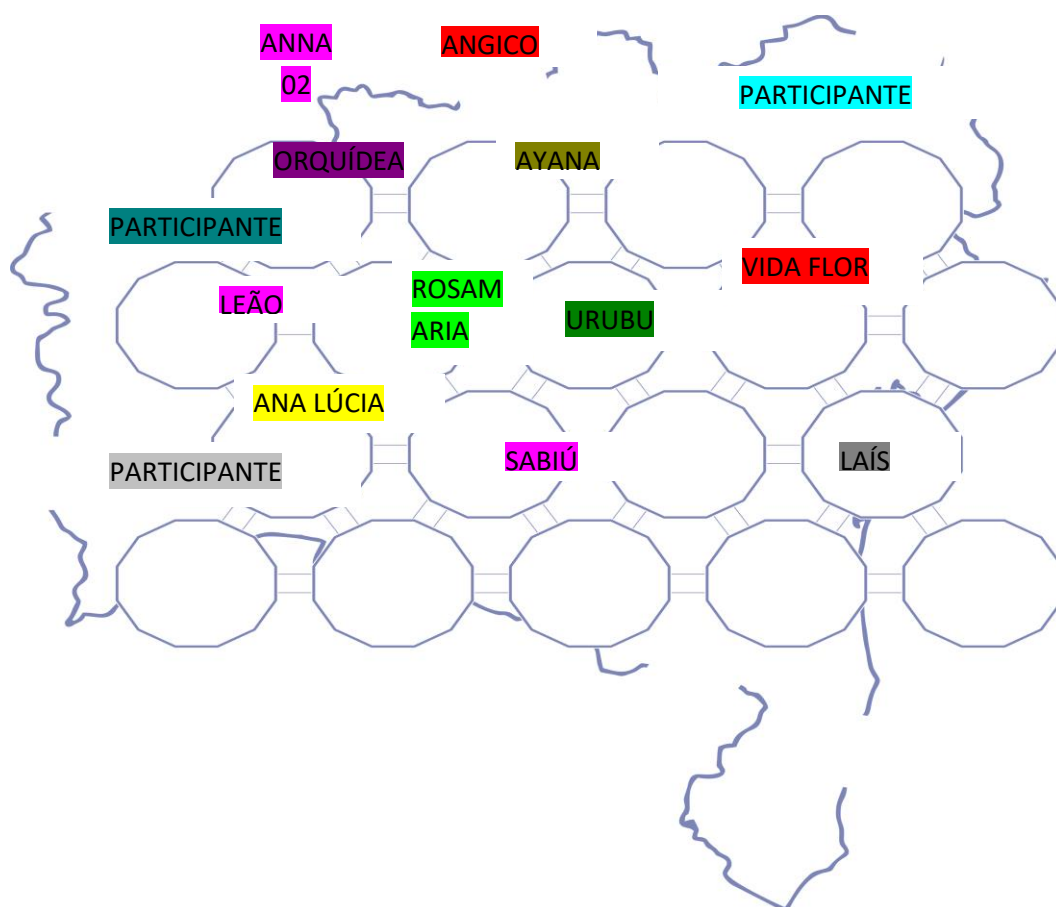
A cartografia permite o acesso aos vários territórios da escola, e apesar de delimitarmos o turno matutino para a pesquisa, entendemos que esta atingiu também o turno vespertino, pois vários/as docentes trabalham nos dois turnos, a direção é a mesma nos dois turnos e várias atividades acompanhadas contavam com a participação de todos os turnos (gincana, pedalada, caminhada, reuniões de avaliação, etc).

Por ser uma escola de pequeno porte, não estabelecemos critérios detalhados de inclusão e exclusão. Todos e todas as docentes das turmas do Ensino Fundamental II do turno matutino, independente da área de formação, da especificidade do vínculo empregatício e do tempo em que leciona na escola, puderam participar da pesquisa. Se considerássemos critérios muito específicos corríamos o risco de restringir muito o número de sujeitos, o que poderia limitar a produção coletiva dos dados ou até inviabilizar a pesquisa no sentido colaborativo, levando em conta os aspectos éticos da não obrigatoriedade de participação. A adesão livre, a

partir do interesse dos sujeitos em participar da pesquisa, contribuiu para o acesso ao plano comum.

Contamos com a participação da Gestão Escolar, que gentilmente concedeu autorização escrita para o desenvolvimento da pesquisa no lócus e se mostrou aberta ao processo investigativo; e a Coordenação Pedagógica da escola, que desde o início mostrou-se sensível à pesquisa - a partir de diálogos prévios e mediação de todos os processos que envolveram a aproximação da pesquisadora ao território escolar. A inclusão desses sujeitos foi relevante levando em conta que direção e coordenação estarão inteiradas na dimensão pedagógica da gestão no trabalho coletivo com os/as docentes, considerando que dentro das concepções de gestão democrático-participativa há uma relação orgânica entre a direção e os/as demais membros da escola (LIBÂNEO, 2005).

Figura 7 – Mapa aberto – sujeitos da pesquisa



Fonte: Sidney Silva e Ana Lúcia Gomes da Silva (2019)

Aqui apresentamos os/as sujeitos/as participantes da pesquisa, conforme dados informados por cada um e cada uma³⁴:

ANNA 2, vínculo profissional professora efetiva, parda, católica, heterossexual, 50 anos de idade, trabalha na escola há 07 anos, em 08 turmas, no matutino e no vespertino, é graduada em pedagogia, com pós-graduação, leciona na área das artes visuais. Participou do 2º, 3º, 4º e 5º AP. Nunca participou de pesquisa no campo da educação. Solicitou a participação na pesquisa.

ORQUÍDEA, vínculo efetivo, parda, espírita, heterossexual, 33 anos de idade, trabalha na escola há 02 anos, em 08 turmas, no matutino e no vespertino, é formada em Letras com inglês, e leciona o componente de Inglês. Participou do AP exploratório, do 1º, 2º e 3º AP. Já participou de pesquisa no campo da educação.

URUBU, vínculo efetivo, branco, católico, heterossexual, 44 anos de idade, trabalha na escola há 14 anos, atualmente em 03 turmas, no matutino, possui ensino superior completo e leciona o componente de Matemática. Participou do AP exploratório e do 1º, 3º e 4º AP. No 2º e no 5º justificou a sua ausência. Solicitou a temática discutida pelo grupo do *whatsapp* para que ele pudesse dar opinião. Nunca participou de pesquisa em educação.

LEÃO, vínculo contratual, branco, católico, heterossexual, 36 anos de idade, trabalha na escola há 01 ano, em 08 turmas, no matutino e vespertino, é graduado em Pedagogia, e leciona os componentes de Ciências, Filosofia e Ensino Religioso. Participou do AP exploratório, do 1º, 2º e 3º AP. Deseja ser chamado na pesquisa de Deleon. Nunca participou de pesquisa em educação.

AYANA, vínculo efetivo, negra, católica, heterossexual, 37 anos de idade, trabalha na escola há 01 ano como coordenadora pedagógica (40h). É graduada em Pedagogia. Participou do AP exploratório, do 1º, 2º, 4º e 5º AP. Nunca participou de pesquisa em educação. Não participou do 3º AP (problema de saúde com a filha).

SABIÚ, vínculo efetivo, negro, católico, heterossexual, 38 anos de idade, trabalha na escola há 02 anos e 11 meses na função de Diretor Escolar. É graduado em Pedagogia e pós-graduado em Docência do Ensino Superior. Participou do AP exploratório, do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º AP. Já participou de pesquisa em educação.

ANGICO - professor efetivo, branco, espírita, heterossexual, 39 anos, trabalho há 7 anos na escola Rosimiro de Abreu com 8 turmas nos turnos matutino e vespertino, graduado

³⁴ Os dados foram informados pelos/as participantes de modo livre. Responderam às informações pessoais e profissionais que julgaram pertinentes, sem imposição, o que justifica a ausência de itens de caracterização da professora Rosa Maria em relação aos dados informados pelos/as demais participantes.

em Educação Física, pós-graduado em educação. Já participou de pesquisa em saúde em educação e de uma pesquisa de doutorado no exército do Brasil em João Pessoa. Participou do 1º, 2º, 3º e 5º AP.

ROSA MARIA - professora efetiva, 46 anos de idade, trabalha na escola há 12 anos no turno matutino em três turmas, como professora de língua portuguesa. É graduada em letras vernáculas é pós-graduada em língua portuguesa e produção textual e em gestão escolar. Participou do 3º e do 5º AP.

VIDAFLORE, feminino, heterossexual, parda, 43 anos, trabalho na escola há 06 anos em 04 turmas no período matutino, professora efetiva, graduada em Pedagogia e Letras com pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional. Leciona Língua Portuguesa e História. Mora em Irecê-BA. Participou do 2º, 3º e 5º AP.

DEMAIS PARTICIPANTES: auxiliar de laboratório (1ºAP), porteiro (exploratório e 1º AP), secretária (exploratório e 1º AP) e duas professoras que participaram do AP exploratório.

2.3 O COLETIVO QUE SE FAZ COM A PESQUISA E A PESQUISA QUE SE FAZ COM O COLETIVO

Os AP's potencializaram a Pesquisa-intervenção, o acesso ao plano comum de forças e a produção processual dos dados – é o chamado caráter construtivista da cartografia que expressa a dimensão coletiva da pesquisa, conforme (BARROS e KASTRUP, 2015).

Cartografar é acompanhar processos e a processualidade “[...] se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós”(BARROS e KASTRUP, 2015, p. 73), as experiências dentro e fora do território escolar possibilitaram aprendizados constantes, a autoconstrução e a construção coletiva a todo o tempo.

Nos AP's a produção processual dos dados se complementava. Levávamos nossas percepções e avaliávamos em conjunto, levando em conta que “A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo” (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 74). Processualidade demanda a produção e avaliação coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva evidente a “[...] Inseparabilidade entre ser-existir-viver-conhecer-pesquisar-fazer intervenção” (MARIA BARROS e ALINE MORSCHEL, 2015, p. 63). A processualidade é rizomática, nos vemos imersas e imersos em vários questionamentos internos, os/as participantes trazem as suas experiências, vivências, por meio de exemplos,

relatos, interrogam seu papel e suas práticas, avaliam a escola e a sua dinamicidade, suas posturas perante os/as alunos/as, perante as famílias, suas fragilidades, desafios, pensam em possibilidades, propõem... tudo isso vai e vem a cada momento. Da ordem da experiência, como já dissemos na pista 01.

Vivenciávamos momentos em que todos e todas falavam ao mesmo tempo, o que dificultou a transcrição de alguns trechos dos áudios gravados. Em alguns momentos o gravador ou a câmera do celular pausavam, querendo interromper o agenciamento entre esses aparelhos e nós, coletivo, mas logo que eu percebia a interrupção retomava a gravação e apenas poucos minutos não ficavam gravados na memória dos dispositivos. Mais importante era a imersão entre corpos que ocorria naquele território.

Com o AP online isso foi diferente, pois o tempo das falas são distintos, de modo que a gravação apresentou menos ruídos que dificultassem a transcrição. Corríamos o risco de a internet (aqui na cidade de pouca qualidade) interrompesse tudo e nada fosse possível, mas tivemos a colaboração do nosso provedor nos dias de AP online (dois momentos). Os AP's presenciais foram realizados após o intervalo das aulas, esse era o tempo em que construíamos o diálogo coletivo. A jornada de trabalho dos/das docentes, não permitia nos reunirmos em outros horários. Sempre avaliavam: pena que tivemos pouco tempo! Precisamos de mais tempo! Desejo construído no processo, agenciamento que produziu desejos.

Os AP's agenciavam a construção de uma experiência de desejo na escola. *Já marcou o outro?* Pergunta um professor, em 26 de novembro de 2019, quando eu estava em observação. Ele se referia ao próximo ateliê de pesquisa. Falei que estava ajustando as datas e logo realizaríamos. Visualizamos o desejo agenciado. Logo depois, diante de situação conflituosa entre menina que adentrou aos prantos na secretaria por ter sido agredida por um menino, ele olha pra mim e diz: *Olha os casos surgindo aí*. Agenciamentos entre o professor e os Ateliês, entre pesquisadora e professor. Agenciamos uma atenção que põe o/a professor/ora como pesquisador/ora, agente da construção coletiva perseguida pela cartografia.

Os AP's demandavam o cultivo do afeto e do ethos da confiança, levando em conta a pluralidade dos sujeitos e suas singularidades. Como se colocar diante de um processo coletivo em que você é parte, intervém, mas deve tomar os cuidados para não centralizar e hierarquizar? Depende do coeficiente de transversalidade que não se mede nem quantifica, é a postura da pesquisadora com o seu coletivo que constituirá. Sempre me colocava em vigilância, pois ora ficava querendo validar as falas/intervenções dos sujeitos ou queria opinar.

Nisso, a produção de subjetividade se colocava em evidência emergindo os eus produzidos a partir das suas múltiplas relações e vivências:

[...] A produção de subjetividade não está na unidade da escola, mas na multiplicidade de suas paisagens; não se encontra no indivíduo, recortado e blindado, mas na multiplicidade do fora que produz presença, ou melhor, a emergência de outros “eus” em cada paisagem por onde cruza o indivíduo (dentro e fora da escola). [...] (ANDREIA OLIVEIRA; TANIA FONSECA, 2006, p.147).

As subjetividades dos sujeitos são constituídas em pluralidades de contextos e relações que se dão muito além do território escolar. Essas individualidades múltiplas emergidas por meio dos agenciamentos da pesquisa, coletivizada nos Ateliês por meio da confiança na experiência, apontavam as forças de heterogeneização dos encontros experimentados. Forças traduzidas nas diferenças de cada um e cada uma, na vontade de irromper com o consenso, no estabelecimento de novas conexões e possibilidades. Confiança requer dispositivos coletivos de pesquisa, daí a potência dos Ateliês de Pesquisa nesse processo (CHRISTIAN SADE, GUSTAVO FERRAZ e JERUSA ROCHA, 2016).

2.3.1 A dinâmica dos ateliês de pesquisa na habitação do território escolar

Fui interpelada a realizar o AP Exploratório (sobre o qual já falamos) ainda antes da banca de qualificação, o que não foi possível diante da dinâmica/calendário/organização da escola. Estava muito próximo do prazo de entregarmos o trabalho para a banca de qualificação e a escola não teve como se preparar para a minha chegada. Mas nesse período, deixamos o Ateliê agendado, o qual só foi possível acontecer em julho de 2019, após o recesso junino.

Após o AP exploratório, ocorreu o crime, tentativa de feminicídio - dentro da escola, cujos docentes fizeram referência nos demais Ateliês como “o acontecido”, não nomeavam, não se referiam à situação como crime (tentativa de feminicídio), ocorrida dentro da escola.

Diante desse fato criminoso, compus a comissão articulada entre escola e poder público que orientou e construiu atividades interventivas face aos impactos desta violência na escola, nos/as estudantes, nas famílias e profissionais da educação. O que chamou atenção nesse momento foi a sugestão dada por alguns membros da comissão de nomear uma caminhada a ser realizada como protesto diante do crime ocorrido na escola de “caminhada

pela paz”. Quando fiquei sabendo dessa proposta, logo questionei: que paz? Não concordo com isso. A situação foi esfregada na cara da sociedade e porque essa tentativa de maquiá-la?

Não acho que seja por aí, colocava eu para AYANA, que dialogava comigo sobre as proposições apresentadas no coletivo. Não pude estar fisicamente perto nas ações realizadas, estava ainda no meio do semestre e dividia a semana entre São Gabriel e Jacobina para as atividades do mestrado, leituras, produções, etc pós-greve da UNEB. Mas além dos contatos telefônicos estive articulada virtualmente, via troca de e-mails e em grupo de *whatsapp* criado especificamente para esta intervenção.

Essa situação me inquietava bastante. Um dia antes do crime eu estava dentro da escola, apresentando a pesquisa, debatendo violências. No outro dia, o sangue foi lá dentro derramado. Por isso sugeri, vamos dar nome a essa paz que queremos? O tema foi mudado para “Caminhada pelo fim da violência contra a mulher”.

Com o semestre encerrado em setembro pude estar mais presente no território escolar, pois já não ia para Jacobina semanalmente. Comecei às idas com frequência à escola, mas com muito receio. Agendamos o primeiro AP para outubro, mas que só foi possível realizar em novembro. Agendado para dia 07 e remarcado para dia 14 de novembro de 2019. O segundo, que seria realizado dia 05 de dezembro, aconteceu dia 06 de dezembro de 2019. Depois disso, veio o recesso escolar. As observações foram retomadas em fevereiro de 2020 e o terceiro Ateliê realizado em março de 2020. Uma semana após o terceiro Ateliê as aulas foram suspensas no município em razão da pandemia do *novo corona vírus*³⁵.

Aqui lembro novamente da Professora Juliana Salvadori³⁶, que sempre dizia: *Não vai acontecer tudo certinho, não, gente. O campo não é assim, se vocês disserem que deu tudo certo como vocês pensaram, tem alguma coisa aí. Você marca pra um dia que não dá certo, você marca pra outro. E assim vai, e tudo isso é a pesquisa.* Como traz a epígrafe desta pista, o campo tem uma rotina, às vezes situações são alteradas na perspectiva de possibilitar a construção mais interativa, potente.

No nosso caminhar cartográfico dos Ateliês, traçamos roteiros, que chamávamos de mapa aberto, “desmontável, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 30), pois, fugindo do estático e do encontro de duras verdades, o método da cartografia tem caráter inventivo e põe à pesquisadora o desafio de acompanhar os processos de invenção e de produção de subjetividades.

³⁵ Ver nota na página 98.

³⁶ Informação verbal da professora em aula do MPED - componente PAE II - em 2019.

O método cartográfico se desenvolve em pistas que se desencadeiam passo a passo, no fazer e aprender constantes, constituindo-se em “experiência de engajamento” que não está presa a uma regra fixa, só se dá à medida que se realiza, pois “o método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” KASTRUP e BARROS (2015, p.77).

Retomo a analogia realizada bem no início deste texto acerca do *trekking* na mata. É uma aventura. Se você entra na trilha sem um preparo prévio correm-se muitos riscos. É preciso levar equipamentos básicos de sobrevivência, emergência e segurança. Entrar na mata sem guia é um risco mesmo que a trilha não seja estranha. A natureza é imprevisível. Podem surgir obstáculos no caminho, temporais, trombas d’água, acidentes etc. São situações emergenciais que demandem alterações do roteiro, movimentos de improvisação para garantir a melhor segurança das pessoas. É preciso atenção, cuidado e abertura para possibilidades que possam emergir à medida em que se adentra ao território. Assim é a dinâmica da pesquisa cartográfica, é preciso ir a campo com atenção refinada às subjetividades e as inúmeras possibilidades de acontecimentos que possam surgir. O caminho dita as ações a serem realizadas e mobiliza espaços de reflexão e ação.

Deste modo, por ser aberto, desmontável, os mapas de cada ateliê, por si, transgrediam qualquer tentativa de engessamento. Eram coletivizados na multiplicidade e horizontalidade dos Ateliês, se constituindo na partilha dos encontros.

NO PRIMEIRO ATELIÊ *começando a habitar um território escolar*, norteada pelos resultados da escala de valores, observações, vivências dentro-fora da escola, traçamos como objetivo geral: Refletir sobre a culpabilização da vítima de violência sexual infantil e agenciar com os sujeitos possíveis práticas pedagógicas feministas que contribuam para a desnaturalização desta violência no território escolar. E como específicos: dialogar sobre a pesquisa-intervenção Pedagogia Feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil e seus desdobramentos; entregar os diários de bordo às/aos participantes e os termos de consentimento livre e esclarecido - TCLE; restituir os dados do ateliê exploratório e das observações no lócus, fazendo a avaliação e validação coletiva; apresentar os resultados do dispositivo escala de valores apresentando as temáticas relacionadas ao objeto e objetivos da pesquisa consideradas mais relevantes para serem agenciadas na pesquisa pelo coletivo;

AYANA, ORQUÍDEA, SABIÚ, LEÃO, URUBU, ANGICO, um aluno que aguardava seu transporte estava na sala, uma das secretárias da escola, porteiro, merendeira, auxiliar de laboratório também ficaram por algum tempo na sala. Os primeiros 30 minutos foram para

comemorar o dia do Diretor Escolar (a escola havia preparado uma surpresa para o diretor) e para entregar os TCLE's, fichas e entrega dos diários de bordo a cada participante.

Convidei um amigo para auxiliar na relatoria, sua participação foi consentida pelo coletivo, ele ficou mais afastado, sem se manifestar, fazendo registro em meu diário. Expliquei que os diários seriam recolhidos ao final da fase de campo. Apresentei os dados da discussão do AP exploratório, resultado da escala de valores. Fui retomando fala dos/as participantes no AP exploratório, restituindo os dados para avaliação e validação. Fiz uma autoavaliação da minha postura como pesquisadora. Abri para o coletivo falar sobre os dados restituídos. SABIÚ coloca: *acho que naquele momento foi o que foi colocado aí mesmo, esses pontos aí mais relevantes, foi os que nós buscamos discutir, pelo o que eu me lembro assim.*

Figura 8 – Ateliê de Pesquisa 01

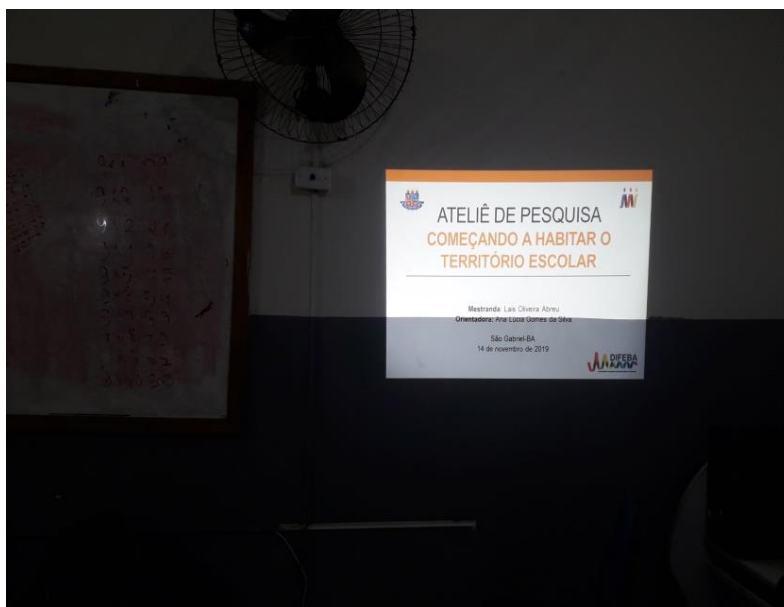


Foto: arquivo pessoal.

NO SEGUNDO ATELIÊ *Entre linhas duras e linhas de fuga - Cartografando práticas pedagógicas para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar* o objetivo geral foi: Cartografar, a partir da processualidade da pesquisa-intervenção (linhas duras e linhas de fuga evidenciadas nas discussões construídas nos AP's anteriores e nas observações), práticas pedagógicas para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. Os específicos foram: dialogar sobre práticas pedagógicas a partir de imagens e recortes teóricos; restituir os dados do ateliê anterior e das observações, fazendo a avaliação coletiva; reflexões a partir de questões norteadoras.

Refletimos sobre o AP anterior, restituí os dados, avaliamos e validamos. Retomei os temas da escala de valores e nos pautamos nos seguintes temas: *Estudantes vítimas de violência sexual infantil: o que a escola pode e deve fazer?* O outro tema foi: *Quebrando as barreiras do silêncio: a violência sexual infantil como um tema de ordem pública.*

Era final de ano letivo – semana de encerramento das aulas marcada por euforia, correria, cansaço e todos ansiando por descanso. Iniciei agradecendo pela disponibilidade de todos e todas e dando boas vindas a quem participava pela primeira vez. Falo um pouco sobre o MPED e sua proposta, retomo o tema da pesquisa, objetivos, método, retomo os AP's anteriores e observações para validação dos dados. Acabei falando muito porque tive que situar as pessoas que estavam chegando.

Nesse AP contamos com 06 participantes (AYANA, SABIÚ, LEÃO, VIDA FLOR, ANNA 2 e ANGICO). Seria dia 05 de dezembro de 2019, mas foi reagendado para o dia seguinte (06/12/2019). Com o reagendamento alguns/umas não conseguiram participar. Um professor justificou a ausência e solicitou participação via grupo do *whatsapp*, como já demonstrado anteriormente.

A partir dos temas centrais, em dois grupos, construíram estas cartografias que serão adiante apresentadas em rizoma:

Figura 9– cartazes produzidos no 2º Ateliê de Pesquisa

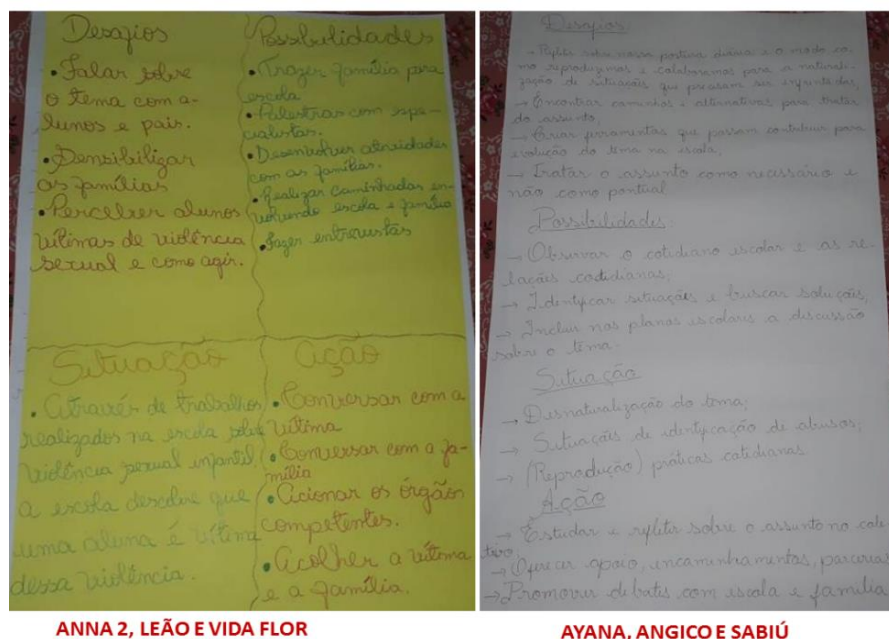


Foto: arquivo pessoal

Enquanto construía, leves e descontraídos/as, dialogavam sobre assuntos diversos, lanchavam, e discutiam sobre o tema. Falavam sobre limites entre carinho e abuso sexual, pois às vezes tem medo de como pode ser interpretado um gesto de carinho entre docentes e estudantes. Cada grupo fez a apresentação, debatemos em conjunto, até que chegou o horário da pausa para almoço...

NO TERCEIRO ATELIÊ, último presencial, em 16 de março de 2020, contamos com a participação de SABIÚ, LEÃO, VIDA FLOR, ANNA 2, ANGICO, URUBU, ORQUÍDEA e ROSA MARIA. Nosso objetivo geral foi: Caracterizar e cartografar práticas pedagógicas na perspectiva das pedagogias feministas que contribuam para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. Os específicos foram: refletir sobre práticas pedagógicas feministas a partir de ações realizadas pela escola (levantamento das ações); dialogar sobre pedagogias feministas correlacionando às práticas pedagógicas da escola e as anotações dos diários de bordo.

Acolhi e fui acolhida, agradei, validamos os dados anteriores, retomei os objetivos da pesquisa, pois era a primeira participação de ROSA MARIA. Contamos com a relatoria de Ivone Machado de Novaes, aluna da turma 2019.2 do MPED. Sua presença foi consentida pelo coletivo, ela ficou fora do círculo fazendo anotações.

Foi feita a leitura coletiva do conceito de pedagogia feminista e prática pedagógica, refletimos muito sobre os recortes teóricos de Cecília Sardenberg, Cláudia Pons e Zuleide Paiva, fazendo a conexão com as práticas pedagógicas da escola. Dialogamos e escrevemos sobre ações da escola que são, tem características ou que podem ser transformadas em pedagogia feminista (mapeamento individual – diário); foi feita a apresentação dessas ações a partir da perspectiva de cada participante (plano comum heterogêneo); em dupla, dialogaram a partir das ações levantadas e iniciaram a caracterização. Após, a ideia era refletir em coletivo as construções de cada dupla atentando-se para a questão: Como a pedagogia feminista pode contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar?

Ficamos de continuar no próximo Ateliê, era meio-dia, horário de encerrar o turno para retomada do próximo.

2.3.2 Tinha uma pandemia no meio do caminho – as re-invenções cartográficas por meio dos Ateliês on-line

No dia 03 de julho de 2020 realizamos um Ateliê online, **QUARTO ATELIÊ DE PESQUISA**. A suspensão das atividades presenciais obrigou-nos a aprender no processo a utilizar de dispositivos on-line para construção de dados da pesquisa. Não foi uma decisão fácil de tomar dada a inúmeras questões pessoais que nos atravessam nessa situação de pandemia e as peculiaridades da conjuntura política brasileira com relação a esse fenômeno e muitos outros. Mas, como vemos dizendo aqui, a cartografia acompanha processos e vai se constituindo na caminhada.

Após orientação realizada em 19 de maio de 2020 conversamos sobre um possível AP on-line e a necessidade de ouvir os/as participantes sobre essa possibilidade e reforçar os primados éticos que nos embasa. Não obrigá-los/as a participação do Ateliê, ouvir sugestões etc.

Paralelo a isso, já estávamos imersas em formações sobre educação online desde o mês de março junto ao grupo de pesquisa DIFEBA, buscando aprofundar esse debate com quem pesquisa o tema. Volto minha atenção e preocupação para os sujeitos e com o desenvolver da pesquisa, que era tamanha. A pandemia e as incertezas afetavam a cada uma e cada um de modo distinto e eu não queria gerar mais preocupação ou excesso de ocupação para o coletivo já que muitos/as docentes tiveram suas demandas de trabalho aumentadas. Aulas online, trabalho doméstico aumentado para as mulheres, questões emocionais e psicológicas... Mas não poderia ficar criando respostas antes de ouvi-los/as.

Após alguns estudos e deliberação do programa sobre prazo da defesa, consegui conversar com o coletivo sobre essa possibilidade via grupo do *whatsapp*. Fiquei no aguardo do retorno, apenas três participantes se manifestaram no grupo concordando com a iniciativa e apontando sugestões de datas e horário. Após alguns dias agendamos o encontro a partir das sugestões dadas.

E como seria esse Ateliê? Fiquei a pensar a pensar e a pensar, rabiscava, ficava horas em frente ao computador refletindo, mas, sem perder de vista que deveria caminhar aberta ao encontro, como orientam as pistas da cartografia. Pensei a partir das construções do todo, dos acontecimentos até aqui.

Após essas reflexões profundas, às vésperas do Ateliê online, enviei para o grupo os seguintes informes e o link do evento:

Oi, pessoal! Como estão?

Amanhã às 14h30 realizaremos o nosso Ateliê de pesquisa online (via *meet*) dando continuidade à construção iniciada presencialmente.

TEMA: PLANO COMUM HETEROGÊNEO PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO TERRITÓRIO ESCOLAR

OBJETIVO GERAL - Potencializar o plano comum heterogêneo para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar na perspectiva das pedagogias feministas a partir das cartografias construídas nos ateliês anteriores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS - compreender o *ethos* da confiança na construção do afeto a partir da tríade tocar, sentir e ser; refletir sobre o papel do ECA no território escolar;

Peço que tenham ao lado os seus diários de bordo e caneta. Quem não recebeu o diário, pode utilizar papel ofício ou qualquer caderno que tenha.

Logo mais envio o link do encontro.

Abraços!

Nosso link de amanhã: meet.google.com/gst-iais-rze

Enviei também no e-mail de alguns e algumas que tinha aqui.

Convite no e-mail está em nome de Edicarla Correia. É uma amiga minha (colega do mestrado), vou utilizar a conta dela porque permite gravar o encontro.

Beijos. Até amanhã

Mas a primeira coisa que fizemos mesmo foi perguntar “como estamos?”. Interessávamos saber como cada uma e cada um estava, como estão atravessando os desafios do momento, quais as prospecções. Esse diálogo ressoou as experiências online e os aprendizados, as formações que temos vivenciado, a preocupação com os/as estudantes, a saudade dos encontros presenciais, as demandas e preocupações que atravessam em relação ao momento e a educação nesse cenário.

Por ser online exigiu mais de mim como pesquisadora nos quesitos mediação e provocações. Continuamos, após falarem sobre si e seus momentos, retomando os processos construídos até o momento e pensando como dar continuidade a eles.

No último Ateliê presencial refletimos sobre pedagogia feminista e sobre as práticas pedagógicas realizadas pela escola, mapeando essas práticas, refletindo sobre e a partir delas, buscando compreendê-las de um modo mais aprofundado, se são ou se podem ser caracterizadas como pedagogia feminista. Foram muitas as reflexões e a construção iniciada não foi concluída, ficou de ser maturada e apresentada no próximo ateliê presencial, previsto ainda para o mês de março, o que não ocorreu dada a suspensão das atividades presenciais por meio de decreto.

Tivemos que retomar desse ponto, citei as práticas emergidas e propus que cada uma e cada um escolhesse uma para refletir individualmente e depois socializar. Não estávamos com

a mesma quantidade de participantes do AP anterior e uma das participantes não havia participado do encontro, precisávamos nos situar. Nesse encontro contamos com quatro participantes: URUBU (o primeiro a entrar na sala); SABIÚ, AYANA e ANNA 2 (que tinha esquecido, estava lavando roupas e deixou o serviço para participar do encontro).

Surgiu a proposição de pensarmos na perspectiva de um projeto para o enfrentamento da violência sexual infantil a ser incluído no PPP como uma das ações permanentes da escola, começaram a falar sobre essa possibilidade. Fui captando os pontos de vista e contribuições. Aí a minha intervenção era diferente, mais incisiva a partir do que colocavam e dos encaminhamentos, ao tempo percebíamos que o que faziam já era a reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas da escola, enxergando os seus potenciais e suas fragilidades e como podiam ser aprimoradas.

Para articular o debate com os temas deliberados como de mais relevância a partir da escala de valores, fomentei uma discussão sobre o direito à infância articulado ao debate sobre o ECA na educação. Citamos a Constituição Federal e seu artigo 227, que dispõe ser *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*.

Esse instrumento normativo é basilar quando se reflete sobre as políticas públicas de um modo geral, já que a Constituição Federal é a base do sistema jurídico brasileiro, e, consequentemente, para estudar e compreender as políticas públicas locais acerca do tema.

O ECA, assim, está assentado na CF, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), e só existe de fato em decorrência das lutas históricas por melhores condições de vida para brasileiros e brasileiras nas fases da infância e adolescência, articulação da sociedade civil para garantia efetiva de direitos para as crianças e adolescentes.

O ECA também é um tema educativo transversal e compreender a sua abrangência requer uma abordagem interdisciplinar, que dê conta do seu alcance complexo e multifacetado (CALISSI e SILVEIRA, 2013). Citamos a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino fundamental de conteúdos que tratem dos direitos de crianças e de adolescentes decorrente da Lei n. 11.525/2007, que alterou a Lei n. 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Mencionamos o Art. 70-A do ECA:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

III - a formação continuada **e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente** para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014). (Grifo Nosso).

Colocamos, a partir disso, que não se trata de transferir para professores e professoras as responsabilidades jurídicas e assistenciais referentes aos direitos e deveres de crianças e adolescentes, mas de prepará-los e instrumentalizá-los para fazer a sua parte no que tange à dimensão educacional do ECA. Trouxemos também o diálogo sobre o PPP, colocado por Calissi e Silveira (2013) como uma espécie de constituição da Escola. Elas também destacam:

Assim como os demais temas transversais, o ECA deve estar explicitamente articulado com a Cultura dos Direitos Humanos, que deve ser a diretriz maior orientadora do PPP, a partir da qual se desdobram as diretrizes curriculares, a estrutura curricular, os programas das disciplinas e os seus conteúdos, bem como os princípios básicos das relações sociais escolares como um todo. (CALISSI e SILVEIRA, 2013, p. 16).

Os/as participantes narraram sobre o quanto o ECA vem sendo deixado de lado nas políticas educacionais do município e da necessidade da retomada deste debate. Após essas reflexões e provocações, nós, cinco participantes (contando comigo), aprofundamos cada um e cada uma em uma prática (entrevista, roda de conversa, palestras de sensibilização, projeto pedagógico permanente). Encerramos e deliberamos por realizar mais um AP.

Por meio da coordenadora pedagógica, agenciamos o **5º ATELIE DE PESQUISA** online. Em meio a diálogos via *whatsapp* tentamos as datas de 23 e 30 de julho, mas só foi possível mesmo no dia 04 de agosto. Dia 03, final da tarde, recebo um áudio da coordenadora

informando da possibilidade de realizarmos o AP no dia 04 às 09h da manhã. Sem nem pensar, confirmamos. E agora, como seria esse “último momento” da pesquisa. Já havia pensado sobre, meio que articulado algo para a continuidade da nossa construção, e mesmo já tendo realizado um AP online, a tensão me tomava. Daria certo? O coletivo se faria presente? Enfim, deitei altas horas da madrugada para tentar o descanso, sonhei com escola/produção de cartazes, e logo era momento de levantar para mais um acontecimento. Dada a confirmação ter sido feita meio que “em cima da hora”, apesar das minhas tensões, esse foi o AP em que me coloquei de um modo mais aberto ao encontro.

Marcava 09h no relógio e eu estava na plataforma *meet* aguardando a chegada. Foram chegando de mansinho, VIDA FLOR foi a primeira, ANGICO o segundo, coloquei uma chamada no grupo do *whatsapp* e aos poucos as/as demais chegavam. ANNA 2 entra e explica que está deitada, meio adoentada, com frio, acolhi e deixei a vontade para que repousasse caso não fosse possível participar do encontro. ROSA MARIA entra e diz que está fazendo café, SABIÚ pede desculpa pelo atraso, URUBU manda mensagem privada explicando que não poderia participar porque estava resolvendo questões pessoais e AYANA chegou um pouco mais tarde.

ANNA 2 pede que fale sobre o assunto do encontro para que pudesse ir adiantando. Coloquei no bate-papo os objetivos do AP: OBJETIVO GERAL: Construir cartografias corporificadas para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Retomada do plano comum heterogêneo; Avaliação da pesquisa; informes. Coloquei ainda algumas questões para pensarmos no processo da pesquisa, avaliando-o como um todo.

Inicie a gravação e demos andamento. Falamos sobre o momento que estamos vivendo em relação a pandemia do covid-19, solicitei que estivessem com os seus diários de bordo e/ou papel e caneta em mãos. Agradei a presença, expliquei as modulações da pesquisa, prorrogação de prazos, necessidade de reinvenção online. Retomei o AP anterior, a relevância da pesquisa e suas peculiaridades, o legado construído em coletivo e disse: vocês são a pesquisa!

No início falavam pouco, eu perguntava algo e sentia muito silêncio. Pensava comigo: será se vai dar certo? Será que vai ser possível? Será que estão do outro lado participando mesmo? Depois foram chegando devagarinho e construímos um momento de muita sensibilidade e carisma. Construímos as cartografias corporificadas com base na reflexão sobre o corpo, corpo sem órgãos, afeto, que serão adiante apresentadas.

Nesse processo, refletimos que o AP'online tem suas potencialidades, as quais elencamos: não perde a dimensão do acontecimento; permite a produção coletiva de dados, bem como a subdivisão para produção de dados em dupla ou grupos; permite a construção de experiências por meio de afectos e perceptos; facilita a transcrição do material gravado.

Contudo, há a necessidade de uma maior intervenção da pesquisadora para provocar o coletivo; necessita do ethos da confiança já construído; parte dos/as participantes tem receio de ligar as suas câmeras, o que impossibilita percebermos outros elementos da comunicação corporal para além de sua fala; atenção dos/as participantes dividida entre a rotina dos serviços domésticos e o AP (na nossa experiência, participantes estavam na cozinha de suas casas fazendo café, preparando almoço, cuidando de filhos/as ao mesmo tempo em que acompanhavam o AP); risco de queda de internet, de dificuldades de acesso às plataformas utilizadas seja por questões de manuseio ou de aparelhos eletrônicos adequados.

2.3.3 Das vivências às experiências no território escolar – cotidiano, emergências e práticas

Durante o pouso no território escola, como já citei, um dia depois do movimento inicial de aproximação com o campo, aconteceu “o acontecido”, uma tentativa de feminicídio dentro da escola. E como perguntou o professor URUBU, “o acontecido tem a ver com a escola?” o devolvi a pergunta para refletirmos juntos/as.

URUBU - queria só chamar atenção assim, e aquele acontecimento que aconteceu aqui, ele tem muito a ver com o seu trabalho?

LAÍS - E aí, o que é que você acha, se relaciona?

URUBU - eu acho que sim.

Alguém fala baixinho – a violência.

URUBU - por causa da violência, né?

URUBU - mas é um ponto assim isolado? Foi uma coisa assim que aconteceu isoladamente, sem... sei lá, se é, não tem a ver com a escola, mas foi na escola, porque aquele acontecimento chocou, né? De certa forma chocou a escola, todo mundo, mas tem a ver? mesmo sendo na escola tinha alguma coisa a ver com a escola mesmo sendo aqui o acontecimento? Porque ficou assim, os meninos chocaram, todo mundo chocou e, num era um momento que... tinha a ver com a escola porque era na escola, mas o fato não tinha nada haver com a escola

SABIÚ - Eu tô entendendo. É, eu tô entendendo o que Urubu quer colocar.

URUBU - Foi uma semana antes não foi?

LAÍS – Foi um dia depois que estive aqui

URUBU - E depois aconteceu e eu fiquei pensando, eu acho que...

SABIÚ – Eu sei o que Urubu quer colocar. Algo que se configurou fora da escola, mas que... respingou, né... o ato, o ato de violência dentro da escola.

Eu acho assim, quando a escola trabalha a escola é, é, é...a escola é, num âmbito social, né? Então quando a gente trata de questões de violência, temas transversais, violência de qualquer tipo, né, nós estamos trabalhando com pessoas e são agentes sociais, então, não pode fugir da realidade social que nós temos, seja lá fora ou dentro da instituição...

AYANA – olhar de concordância para o que Sabiú colocou.

URUBU: eu acho uma coincidência assim muito grande, próximo do lançamento da proposta...

SABIÚ - Quando a gente iniciou a discussão.

AYANA – Né?

URUBU - Um dia depois ou uma semana depois um acontecimento que chocou nem só a escola como a cidade inteira...

AYANA: eu acho que serve também pra gente refletir sobre... muitas vezes, e aí tem isso também, a gente acha que não é com a gente, né, que, que não tem haver, que pode ter sido uma coincidência, né, mas assim, pra gente refletir sobre essas questões que são sociais então assim, e como Sabiú falou, a escola tá na da sociedade, né... Aaaah, nossa escola é tranquila, né, nossa escola é uma escola que é tranquila, que é num bairro pacífico que não acontece esse tipo de coisa e tal, mas a violência contra a mulher ela tá na sociedade e a nossa escola tá dentro da sociedade, então a gente não tá livre, né? E aí a gente vem discutindo esse tema, né, tá aqui discutindo o tema como algo que a gente precisa fazer, que a gente precisa discutir porque é uma questão social e aí no dia seguinte acontece na nossa escola, que a gente jamais esperava que ia acontecer. Então pra gente vê que tem tudo a ver, que a gente tá dentro, que ninguém tá livre, né, e que é algo que a gente precisa discutir a nível de sociedade mesmo.

URUBU: É que eu achei que como você demorou marcar as data, o perigo ela relacionou e desistiu de ser lá (todos/as riem). Acontecimento foi muito sério pra cidade pequena, né?

SABIÚ: Assombrou.

Confesso que quando me foi feita essa pergunta senti uma aflição, e depois que os e as colegas falaram sobre, me senti na obrigação de justificar como se deu a minha participação nas intervenções realizadas pela escola e Secretaria Municipal da Educação diante do crime ocorrido naquele espaço. E gaguejei, gaguejei muito, como podem ver na transcrição a seguir:

Laís: Não. Inclusive, no momento assim, eu tive antenada com Ayana... Na construção da proposta, eu tive, Ayana, né, sempre em contato com Ayana, fiz as minhas colaborações. Infelizmente eu não pude participar no dia da caminhada, num é? Por conta de estar em Jacobina, da loucura do mestrado, mas é, eu sempre tive em contato e dei as minhas contribuições, e assim quando se fala nesse fato eu ainda fico assim muito sem nem o que, né, e... eu sabia que isso ia emergir aqui, só que meu papel aqui não é ficar dando a minha opinião, é que a gente reflita coletivamente, então eu vou ficar instigando, fazendo perguntas, fazendo com que a gente vá trazendo estas questões para estar relacionando ao tema de pesquisa, né. É isso. Alguém quer falar mais alguma coisa sobre isso que Urubu colocou? Podeee continuar... É, então esse ponto eu acho que ele sempre vai voltar e se relacionar com as discussões que vamos fazer.

O referido crime aconteceu em 2019. Agora em 2020 nas ações realizadas em razão do mês da mulher uma turma preparou intervenção teatral onde apresentariam uma cena retratando a tentativa de feminicídio ocorrida na escola, contudo, não conseguiram realizar tal como pensaram.

Em 10 de março de 2020 pouco tempo depois de entrar na secretaria da escola entraram algumas alunas que agora em 2020 estudam no turno vespertino. Quando me viram disseram empolgadas: “nem acredito que Laís está aqui!”. Vibraram! Eu nem sabia do que se tratava ainda. Elas começaram a relatar a uma professora - que acolheu todas com muito abraço e entusiasmo - que acabaram de sair da casa de VIDA³⁷, a vítima do crime ocorrido na escola. Estavam agenciando a construção das atividades para o evento “da Mulher” e resolveram retratar a cena do crime ocorrido na escola e se dirigiram à casa de VIDA para conversar e pedir a autorização para realizar tal atividade. A professora ROSA MARIA no terceiro AP, de 16 de março de 2020: disse: *elas tiveram a atitude de ir lá na casa de VIDA, eu achei bonito isso, geeente. Afetada, eu disse: ética, foi uma ética assim que eu me arrepiei toda!*

Contam que VIDA não só autorizou, mas que também aceitou o convite para ir assistir a apresentação caso fosse possível o seu deslocamento até o local. VIDA ainda estava em processo de recuperação das sequelas do crime e precisava de boa acomodação. A Professora VIDA FLOR frisou: *elas foram lá pra conversar com VIDA, pra ver se VIDA autorizava elas representarem a situação ocorrida aqui na escola no dia da mulher, aí VIDA disse que não lembrava de muita coisa, não lembrava praticamente de nada, mas que elas poderiam sim. E que se possível ainda iria assistir.*

As alunas me pediram sugestão de frases para compor os cartazes que utilizariam na caminhada e apresentação. *Aproveitem Laís aí*, disse a professora VIDA FLOR. Encaminharam-nos para o laboratório de informática (sala que estava desocupada no momento). Perguntei o que elas já tinham pensado para a intervenção, elas falaram que usariam uma blusa branca com uma mão suja de vermelho representando o sangue derramado. Perguntei como elas viam a importância dessa atividade. Elas falaram que a realidade é violenta para as mulheres, falaram das dificuldades das mulheres que sofrem violência, que não denunciam e não têm ajuda para lidar com as consequências geradas.

³⁷Nome fictício que criamos para não identificar diretamente a vítima. Escolhemos VIDA porque a vítima sobreviveu ao bárbaro crime, representando a resistência de todas as mulheres que passam diariamente por situações de violência de gênero e as que tombam pelo caminho diante do machismo estrutural que atravessa a sociedade.

Empolgadas, disseram: *essa será a melhor apresentação que já teve na escola!* Disseram que fariam a apresentação *independente de qualquer coisa, a escola deixando ou não.*

Tiveram a ideia de exibir vídeos com depoimentos de mulheres que já sofreram violência. Elas disseram que conheciam algumas. Uma citou o caso de uma colega adolescente que já foi *estuprada*, mas disse achar que ela não teria coragem de gravar o vídeo. Outra disse: *nem todas têm coragem. É muito doloroso.* Conforme COSTA:

Em geral, a vítima encontra-se traumatizada pelo medo, vergonha e terror, evitando falar do assunto, mas sofrendo de distúrbios psicossomáticos e outras patologias, como depressão, anorexia, dificuldade e evasão escolar, fobias, tentativas de suicídio, uso de drogas, entre outras manifestações ligadas ao trauma. (COSTA, *et al*, 2013, p. 44).

Como já mencionamos no início desse texto, a violência sexual infantil é um crime que pode causar muitos danos às vítimas. O silêncio da vítima e tudo o que lhes atravessa em razão da violência sexual é parte do silêncio reproduzido socialmente. Conforme Braun (2002), a violência sexual contra crianças e adolescentes é um assunto encoberto por segredos, atravessado pelas barreiras do silêncio. Questionar esse silêncio é crucial para se pensar em caminhos de prevenção e enfrentamento deste gravíssimo problema.

Cohen ao discutir o que chama de incesto e a gravidade desse fenômeno, definindo-o como um abuso sexual intrafamiliar, fala sobre o silenciamento social acerca da prática, listando possíveis motivos:

[...] Acreditamos que este silêncio frente à sociedade ocorra por vários motivos: temor pela reação da própria família; para manter a aparência da “sagrada família”, por conveniência entre as pessoas que sabem do fato e não denunciam; por uma ideia de que nada pode ser feito para resolvê-lo; por ser um assunto tabu; por não se saber o que fazer. (COHEN, 2011, p.225)

São vários os possíveis motivos para a manutenção de uma tradição do que Arruda (2009, p. 13) chamou de “síndrome do segredo”. Segundo Braun (2002, p. 16) esse contexto de silenciamento decorre dos modelos dos laços familiares, caracterizados como “adultocêntrico, falocêntrico e sexista”, o que acaba dificultando o seu rompimento. Emerge, assim, a necessidade de se pensar em formas de desnaturalização e de rompimentos dos silêncios em torno do assunto. Esse silenciamento está presente no ambiente escolar como nos apontou a revisão sistemática de literatura realizada sobre o tema acerca das pesquisas em educação no Brasil. Daí a emergência também em pensar e potencializar práticas pedagógicas

que possam ser difundidas em espaços sociais e educativos para a prevenção da violência sexual. Por isso defendemos as pedagogias feministas como aliadas desse processo reflexivo e interventivo.

Além da violência sexual que acontece na maioria das vezes dentro de casa, há a violência do tipo exploração sexual que acontece fora do domicílio “e está relacionada à pobreza, desestruturação familiar e social, onde questões comerciais jogam importante papel na prática sexual envolvendo crianças e adolescentes, por via direta ou através da mídia (pornografia, entre outras)”, conforme (COSTA, *et al*, 2013, p. 45).

Válido destacar que enquanto essas violências são silenciadas, há muitos criminosos lucrando, se enriquecendo e dilacerando vidas. Questionando o silêncio, no último Ateliê, desabafei ressaltando que enquanto silenciemos em relação à violência sexual há muita gente lucrando com isso. Mas que contradição, não se pode falar, mas é tolerável lucrar com a exploração de corpos infantis? Observem que não nominam, chama de “o acontecido” é interditado, não-dito, sequer conseguem pronunciar o nome do crime. Gaguejam, deslizam, entre falas e silêncios.

Voltando ao diálogo com as estudantes, quando perguntei como seria a participação dos meninos na atividade, elas disseram: *A gente pensou, é importante, mas a gente pensou só nos que nunca agrediram mulher*. Ficaram pensando em cada um... Depois disseram: *É difícil. Só têm um*. É comum na sala de aula e em outras interações que acontecem na paisagem dentro-fora da escola brincadeiras agressivas com uso de muitos palavrões e trocas de chutes, murros, arremesso de papel ou *vou dar um pau em você na hora da saída*. São situações mais corriqueiras entre meninos. A professora ORQUÍDEA no terceiro AP destacou:

eu acho também né na sala de aula eles têm mania né de pegar, bater, pegar aqui (sinaliza partes do corpo), aí sempre gosto de trazer o seguinte, olha o corpo ele é uma propriedade privada, então pra você ter acesso a ele você tem que pedir autorização, a gente não pode mexer no corpo do outro sem uma autorização prévia. Não pode de jeito nenhum.

Essas reflexões e situações emergidas na efervescência das relações dentrofora da escola nos remete a Daniela Auad (2004, p. 23) quando ela cita que “A maneira pela qual a mistura entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem objetivos definidos e sem reflexão pedagógica, pode influenciar na construção e no reforço de relações de gênero desiguais na realidade escolar e, também, a partir dela”. Nesse sentido, a professora ORQUÍDEA sinaliza *que quando vem uma fala preconceituosa é nosso papel está ali atento e*

responder aquela fala com uma abordagem diferente, mostrar pra ele uma perspectiva diferente, eu acho que é nesse caminho que a gente vai conseguir realmente superar.

Além do processo reflexivo Auad (2004, p. 113) defende “políticas educacionais que gerenciem a mistura de meninas e meninos na escola a fim de promover o questionamento das hierarquias de gênero presentes na escola.” Além do processo que acontece no dia a dia da escola, da ordem da educação menor, Estado e sociedade precisam construir macropolíticas a partir das questões do cotidiano que grita a necessidade de um processo pedagógico que não silencie sobre as violências e desigualdades entre meninos e meninas, homens e mulheres, produzidas e reproduzidas nas paisagens do território escola.

As meninas continuaram o diálogo comigo e começamos a anotar as frases a partir do que debatíamos. Elas deram o exemplo da campanha do “Não é não” que acontece no carnaval para conscientizar a população e evitar assédios, beijos forçados, violências contra as mulheres. Decidiram colocar a frase “Não é Não” numa plaquinha e usarem também na apresentação.

No dia da apresentação acabaram escrevendo o “não” na palma das mãos com tinta vermelha. Falaram da importância da mulher enxergar atos de violência tidos como simbólicos, citaram a violência psicológica. Falaram da culpa que recai nas vítimas nos casos de estupro, *geralmente perguntam o que ela vestia, falam do tamanho do short que usava*. Pensaram em várias coisas, contudo, se viam limitadas por conta do tempo que tinham para se preparar e da dificuldade financeira para adquirir mais materiais para o evento.

Aqui a educação menor saltita por entre as narrativas emergentes das estudantes e a força discursiva das frases insurgentes escolhidas/construídas: *A culpa não é da vítima; Não estamos todas, faltam as mortas...* Há um desejo de agenciamento coletivo de enunciação para desterritorializações outras, desejo protagonizado pelas estudantes que criam nas linhas de fuga e terreno estriado da escola novos modos de habitá-la.

Elas inventam novas reconfigurações para aquele espaço de educação, para as linhas duras tão arguidas pelo coletivo docente nos AP’s e agenciam lutas coletivas no interior do espaço educativo (MIRLEN SILVA, CARLOS SILVA e MARIA BRITO, 2018). Escola que foi território de uma tentativa de feminicídio e elas querem *meter a colher*, não querem cumplicidade com a violência de gênero, convocando os homens para essa desterritorialização: *Homens, não sejam cúmplices da violência de gênero*.

Pediram sugestão de músicas para passar no momento da performance, ouvimos juntas *Triste, louca ou má* do grupo *Francisco, el hombre* e elas ficaram refletindo sobre a letra. Pediram que eu anotasse o nome da música no caderno delas. Assim o fiz.

Depois saíram correndo para pegar material na secretaria para confeccionar os cartazes com as frases elaboradas:

Figura 10– Cartazes produzidos por estudantes

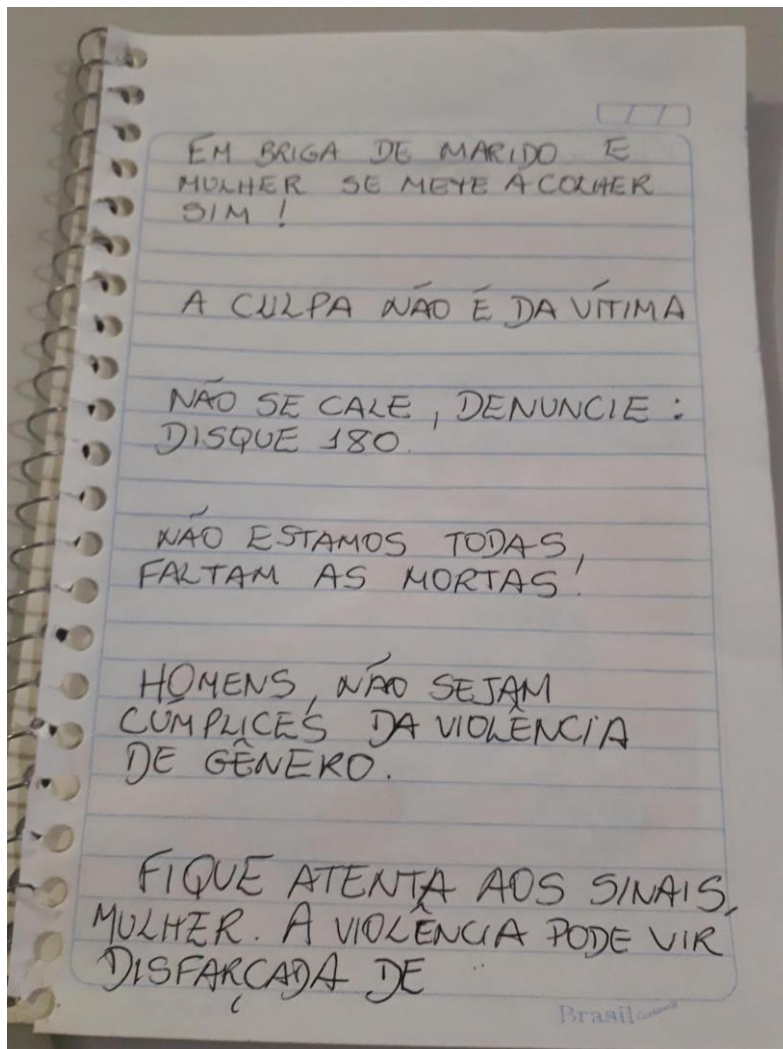


Foto: arquivo pessoal (2020).

12 de março de 2020 – Cheguei perto do horário do intervalo. Sentei-me. Na sala da secretaria estavam dois alunos, a filha de uma professora, duas funcionárias e diretor. Logo ouvimos os gritos dos alunos e alunas saindo todos e todas de uma vez das salas. As turmas foram liberadas porque faltou água na escola.

AYANA entrou na sala da secretaria e me convidou para acompanhar atividades preparatórias para a marcha e pedalada em ocasião do mês da mulher. Adentro à sala de informática e cumprimento os/as alunas/os. Ela me apresenta como colaboradora da escola.

Eu pergunto: como estão os preparativos para o sábado? Uma aluna diz: *nós não vamos mais poder fazer a apresentação*. Por quê? Perguntei. *Por questão de processo*, responde.

Outra diz: *por questão judicial, como não julgou pode dar problema pra escola*. Confesso que foi muito difícil para mim esse momento. No terceiro AP, dia 16 de março de 2020, a professora VIDA FLOR disse: [...] *por isso que quando chegou o momento da apresentação, elas comentaram isso comigo lá também, né, no sábado. Chegou o momento da apresentação eu fiquei procurando a dramatização que elas tinha previsto antes e não apareceu, e eu fiquei, mudaram assim de ideia durante o processo*. Logo enviei mensagem para a orientadora. Perdi o chão. Mas tinha que voltar para o processo, outros grupos de estudantes estavam apresentando para a coordenadora o que estavam preparando.

Um grupo falou que recitaria um poema de Bráulio Bessa. Outro grupo informou que apresentariam poesias e uma coreografia com a música da cantora “Iza”, “Dona de mim”. Queriam colocar na apresentação num momento em que a música dá uma pausa e sons de tiros são ecoados, meninos atirando. AYANA intervém: *se vocês estão fazendo algo para enaltecer a mulher precisa mesmo desses tiros?* Tiraram essa parte do roteiro. Pediram-me sugestão de poemas, indiquei a cordelista Salete Maria e passei o cordel “Porque não sou obrigada” para que avaliassem. Recitaram trechos no dia da culminância da ação.

Pouco antes um aluno vem até a mim e pergunta: *se tem um grupo de mulheres e dois meninos eu tenho que falar bom dia a todos?* Eu perguntei: o que é que você acha? *Acho que é todos*, responde ele. Complementa: *eu aprendi assim, a professora de português disse que é o certo*. Eu perguntei se ele achava justa aquela forma de tratamento. Ele ficou a pensar e disse: *e qual é o certo?* Sem dizer qual era o certo, respondi: eu falaria bom dia a todas e bom dia a todos. Provoquei-o à reflexão invertendo a situação: se fossem 03 meninos e uma menina e você dissesse bom dia a todas ao invés de bom dia a todos? Ele logo disse: *seria errado*.

Deixei-o pensando e sempre que o via ele me via trazia o assunto à tona. Quando relatei essa intervenção no 3º Ateliê de 16 de março de 2020 a professora ORQUÍDEA disse ao ressaltar sobre o efeito das práticas pedagógicas nos/as estudantes: *E esse relato de Laís aí, oxe, bacana demais!*

14 de março de 2020, sábado, dia da caminhada e pedalada *enaltecendo o feminino*. Encontrei os/as caminhantes logo que saíram da concentração à frente da escola em direção à Praça da Matriz. O grupo do pedal saiu um pouco mais cedo, acompanhados de alguns professores/as, pois fariam um percurso maior. Um carro de som acompanhava caminhada e a coordenadora falava ao microfone sobre a atividade, citando o nome da escola e convidando a

comunidade para acompanhar o trajeto e assistir as apresentações. No percurso duas alunas recitaram duas estrofes de um poema ao microfone, mas não ouvíamos bem, pois o áudio emitido pelo aparelho de som do carro não possibilitava uma boa qualidade sonora.

Após fazermos a volta pela praça central da cidade, nos concentramos na Praça da Matriz. Após a chegada do pessoal da pedalada dá-se início às apresentações. Uma professora faz uma fala sobre a importância da mulher na sociedade e as múltiplas funções desenvolvidas, *enaltecendo o feminino*. A programação segue com apresentação de poemas (com participação equilibrada de meninas e meninos); apresentação de coreografias (com apenas um menino participando); depois apresentação de uma performance sobre assédio do grupo que apresentaria a cena da tentativa de feminicídio.

Poucas meninas na pedalada, mais meninos. Durante o aguardo do grupo do pedal na praça da matriz percebi que havia uma separação de meninos e meninas em grupos dispersos pela praça. Tocavam músicas de Vander Lee, Martinho da Vila, Erasmo Carlos...

Após, retornamos para a escola para um Festival de Sorvete. Vim conversando com alunas. Uma aluna negra com deficiência intelectual disse que o seu sonho é aprender a ler para poder usar as redes sociais. Nem ela nem a irmã (que tem a mesma deficiência) participaram diretamente das apresentações, assim como na gincana escolar, onde fui jurada e não percebi a sua inserção direta nas provas.

No ateliê de 16 de março de 2020, após lermos e refletirmos em conjunto alguns recortes teóricos sobre pedagogias feministas, essas práticas que compuseram o mês de março na escola foram avaliadas pelo coletivo, num ziguezague:

LAÍS: Algo a comentar sobre essas questões, algo que chamou atenção?

URUBU: não sei se tem a ver com o que nós acabamos de ler, mas, naquela apresentação de sábado, eu achei, eu achei uma coisa assim interessante, mas ao mesmo tempo preocupante. Os meninos apresentando, eles levavam tudo na graça, naquela parte de se..., do ato sex..., naquela parte que fala do ato sexual (assédio, fala Sabiú). Isso, assédio, os meninos e as meninas, tanto quem tava apresentando quanto quem tava assistindo tava achando...graça.

SABIÚ: mas eu, eu vejo...

URUBU: achando graça

Outros falam (muita fala ao mesmo tempo)

SABIÚ: eu acho assim, a situação da graça não é pelo conteúdo, pelo tema em si, é, eu até comente com eles: vocês quando era o sexto ou sétimo ano dava aquele maior esforço, nera, pra fazer um teatro uma coisa, aí quando chega no oitavo aí ficam assim retraídos...

LEÃO: eu percebi a diferença na hora

Todos e todas falam (muita fala ao mesmo tempo)

SABIÚ: eu acho que não é pelo tema não, sabe. Acho que assim pelo o jeito deles né Angico, a gente tem percebido quando chega no oitavo, novo, aí

ficam retraídos pra fazer um teatro, pra fazer uma apresentação em público, mas é como uma citação diz aqui no... “os educandos eles não são uma página em branco”, ali muitos mesmo vocês tendo trabalhado, mesmo eles tendo lido alguma coisa, eles já sabem, assim, ou seja, já tem muita coisa que eles trazem em si, que eles já têm conhecimento de alguma coisa...

URUBU: e no que eu citei, eu queria falar assim que, eu acho que eles tem que apresentar, fazer teatro, mas levar a sério, num era um tema de graça, num era um tema de palhaçada, é um tema sério que tá discutindo ali e os meninos tanto os meninos que estavam apresentando tanto os que estavam fora eles levaram como um momento de diversão mesmo.

LEÃO: mas a gente percebe que aqueles meninos que tavam apresentando ali era o nervosismo mesmo, era se escondendo atrás do nervosismo, a gente percebe... como Sabiú falou, eles tinham prática ano passado...

ROSA MARIA: o lugar é novo, tudo foi novo pra eles, foi em cima da hora, nós saímos do lugarzinho deles fomos pra outro espaço, todo mundo ia ver eles apresentando, eles ficaram nervosos mesmo...

ANGICO: e o pior também que a gente não pode lançar expectativa em cima do conjunto completo porque sempre vai ter alguém disperso que um falou uma brincadeirinha, na hora que o outro tava falando e riu da brincadeirinha e não da situação. E como é várias pessoas dispersas...

VIDAFLORE então assim, durante a apresentação, assim do todo aí pegando, lógico, a apresentação do oitavo ano, porque ano passado realmente eles davam show nas apresentações, mas pra mim assim foi um avanço porque GM³⁸ tava participando, AM estava participando e DM não porque DM já participava de muitas apresentações, mas AM e GM eles são meio travados, é tanto que GM tava tremendo, GM tava tremendo, GM disse que as pernas dele travou lá na hora principalmente porque ele falou assim, vou lhe esbagaçar, então... e ele falou professora falar aquela palavra esbagaçar eu gelei ainda mais, então assim pra mim foi... e o riso deles dos que estavam apresentando né, o riso deles era um riso de nervosismo como Orquídea falou porque depende da situação, às vezes a gente ri por nervoso, outras pessoas se trancam, outras... (todos/as falam) e aí assim, eu vi esse avanço dessas duas presenças desses adolescentes, porque dificilmente eles vão apresentar...

O Professor URUBU sempre participativo e instigando o debate mais acalorado sobre as suas percepções acerca das práticas e relações produzidas no território escolar provocou uma reflexão mais aprofundada do coletivo sobre a ação da escola para o *Mês da Mulher*. Nesse momento de debate o coletivo trouxe como centralidade as possíveis subjetividades produzidas nas alunas e nos alunos a partir de pistas que o convívio da escola dá por meio das relações estabelecidas.

A professora ORQUÍDEA avalia que muitas vezes a gente espera, a gente acha que uma prática da gente só vai surtir efeito se o menino se comportar como a gente espera, mas não, você lança o conhecimento, mas é aquela subjetividade do menino que vai responder, que não necessariamente vai tá expresso na ação dele ali. Complementa sobre a questão do

³⁸ Para não citar o nome dos alunos, coloquei a letra inicial do nome e a letra M para evidenciar que se trata de alunos do sexo masculino.

riso levantada por URUBU: *naquele momento ele pode ri, mas aquela informação pode ter surtido o efeito que a gente espera, que é a mudança no comportamento dali pra diante.*

Vê-se que ao URUBU levantar a questão do riso, brincadeira, levar na graça, cada docente ali se viu interpelado/a a pensar a partir das reações, gestos, comportamentos, acerca do que aquele/a aluno/a quis comunicar a partir da sua subjetividade, expressão nas atividades apresentadas. Esse ponto de reflexão é extremamente relevante quando pensamos nas vítimas de violência sexual e quais sinais elas podem trazer para nos ajudar a perceber e agir diante de eventual violação sexual.

Segundo COSTA (*et al*, 2013, p. 30), “pesquisas vão sinalizar que intercorrências escolares, tais como ausências frequentes, baixo rendimento, falta de atenção e de concentração, comportamentos agressivos, passivos e de apatia ou choro fácil, entre outros aspectos, podem ser indicadores de vitimização escolar ou familiar”. Por isso as relações e proximidade que podem ser construídas dentro da escola “possibilita o acompanhamento periódico, pelos professores, assim como facilita a revelação, pelas vítimas”, como coloca a professora ROSA MARIA no quinto AP, realizado em 04 de agosto de 2020 por meio online:

Nós como professores da Escola RA, a gente se sente bem, bem a vontade pra conversar com eles, manter esse diálogo com esses meninos e com essas meninas e, nós temos a sensibilidade de perceber quaisquer sentimentos ruim deles, se um tá indo pro lado errado de caminhos tortuosos a gente passa pra direção, a direção prontamente convoca as famílias e a gente tenta conversar e ajuda-los e pasmem, a gente consegue colocá-los novamente nesse caminho de estudante mesmo da escola.

A Professora ANNA 2 concorda com a fala de ROSA MARIA, destacando: *Quando acontece assim os alunos falarem as coisas pra gente é bom, é tão bom você ver um aluno se abrir, procurar apoio, né, no professor, é, eles confiam na gente, né, eles confiam no professor até mais do que a mãe pra falar sobre esses assuntos, eu, tem alunos que eu acredito que nem os pais não sabem do que a gente sabe, né...*

AYANA destaca que os nossos alunos, são crianças, crianças que estão entrando na adolescência, a gente pega um público que vai do sexto ao nono ano, tão numa fase de mudanças, né, tão numa fase de descobertas, de desenvolvimento e assim, é uma fase bem interessante porque a gente percebe, né, a curiosidade deles, a gente percebe o quanto eles tem vontade de crescer, é, então assim, a gente acaba aprendendo convivendo com eles.

Ela aponta o ensinamento proporcionado pelos/as alunos/alunas que chama de “nossos”, mas ressalta os desafios, as dúvidas que perpassam essa observação desses comportamentos e desejos de múltiplas crianças e adolescentes: *muitas vezes a gente se vê em*

momentos de dúvida, observando o comportamento deles como é que a gente deve agir, de que forma a gente deve agir, né, é, uma fase de muitos impulsos, de querer mesmo, é, como é que eu vou dizer, se mostrar pro mundo, mas tem também aqueles que são mais acanhados e são essas crianças que muitas vezes chamam a atenção da gente, né, aquele aluno, que fica ali no cantinho, que não conversa com ninguém, que você não sabe o que tá pensando nem o que acontece com ele.

Por essas especificidades, AYANA acha que a gente ainda precisa de muito pra trabalhar com a infância e com a adolescência, mas reconhece que há um caminho importante em curso.

ANGICO coloca o assunto da tentativa de feminicídio: *que a gente já começou com um impacto trágico que foi aquele acontecimento na escola*. Destaca que foi necessário buscar canais e maneiras de entender mais sobre os sinais que a violência nos mostra no dia a dia e a forma de a gente se postar também nessas situações. A partir deste caso, cita elementos que devem ser trabalhados no cotidiano escolar: *a questão do linguajar, a questão de como abordar, de como conversar, de como conseguir esse contato de comunicação com o aluno e com os pais pra se tratar desse tipo determinado de assunto que requer muita cautela pra não estar invadindo o espaço do outro e nem sendo abusivo na hora de conversar*.

Essa questão colocada por ANGICO no último AP (quinto) dialoga com o que trouxe uma professora no Ateliê exploratório acerca de uma experiência em outro espaço escolar. Ele narrou que após um diretor entrar bruscamente na sala onde ela estava em aula sobre o tema violência e falar em tom de voz alto com um aluno, o aluno fechou os olhos. Ela logo observou e achou o comportamento estranho: *mas eu estava falando sobre violência e aí então ele “pró eu quero falar com a senhora”, eu falei – depois que eu terminar. Ele disse – sim. E me chamou no banco e falou: pró, eu fui abusado aos sete anos, né, então eu não posso ouvir nenhum homem se expressar alto comigo*.

Por conta dessas questões acerca de como se expressar com o outro e a outra, ANGICO olha para sua postura enquanto profissional da Educação Física que deve ser atravessada pela ética: *no caso meu que tenho o contato direto com os alunos, físico, pelo menos tinha, né, antes da pandemia, é claro, e tinha aqueles, aquele ato de abraçar por agradecer, de correr, de ter o toque, a gente ter essa maturidade de, e principalmente a ética profissional na hora de atuar nesse sentido*.

Como afirmam Rosimeire Aquino da Silva e Rosângela Soares (2013, p. 93), “a escola constitui um local de encontro entre jovens, um espaço de relações sociais, que pode ser muito interessante e necessário”. Dentro e fora do território escolar, muitas brincadeiras são o modo

de interação entre as crianças e adolescentes, dão risadas, falam das paqueras, pois “a escola é um lugar de encontro e uma das poucas possibilidades de lazer para os/as estudantes. É espaço de expressão da sexualidade juvenil”. (SILVA e SOARES, 2013, p. 93).

Essa questão da expressão da sexualidade em suas múltiplas possibilidades foi assunto muito colocado pelo coletivo, as preocupações com o comportamento (das meninas principalmente) e o não saber lidar. Trazem experiências de outros contextos (outras escolas em que lecionam) e fazem comparação com a realidade da escola pesquisada:

ORQUÍDEA: eu queria fazer uma colocação mas é uma preocupação que eu tenho, em relação, é, quando traz esse tema, uma coisa que me inquieta muito principalmente na realidade que eu trabalho lá em Irecê, lá em Irecê eu trabalho no Bairro SF³⁹, então eu percebo que o despertar da sexualidade lá é uma, a sexualidade lá é muito aflorada, e começa de muito cedo, mas uma coisa que me inquieta lá e que me inquieta assim no geral é porque há um discurso, impera também um discurso que eu percebo que as meninas elas incorporam, elas, ao invés de elas se sentirem desrespeitadas em ser chamada de gostosa, (Rosa Maria diz: é ao contrário) elas se sentem (Rosa Maria diz: valorizadas), elas acham isso bom, na verdade elas têm essa intenção, é esse discurso da mulher como objeto sexual e elas gostam disso (Rosa Maria acrescenta: elas gostam mesmo), então pense, é uma coisa que me inquieta, é humano, é uma coisa que eu acho que é importante até nessa questão que é a gente ter a informação também nesse sentido, porque elas, elas, elas, elas, elas acreditam nisso, esse discurso pra elas é muito bacana. Não é a toa que lá começa as fotos, né, lá é assim, quando a gente começa no sexto ano eles vem, eles adicionam a gente no facebook, agora procuram também no instagram, mas antes era o facebook, aí você vai vendo o processo daquela menina começa lá né no sexto ano, aí depois você vai percebendo, poxa, as fotos altamente sexuais assim, de sutiã, mostrando o corpo.

ROSA MARIA: Mas, Laís, o que a gente, porque eu também trabalho lá em Irecê e eu vejo essa mesma questão, e eu fico me perguntando como é diferente um lugar tão perto do outro e aqui ni Gabriel ainda não chegou, a menina, os meninos pegam nos peitos dela e ela acha é bonito, (ORQUÍDEA: é), oxe, na bunda e elas gostam, aquela... rapariga, esse negócio, eu digo, se alguém me chamasse assim de rapariga eu não olhava mais nunca pra cara, eu falo assim, ah mais tu vai guentear, oxe professora o que é que tem.

ORQUÍDEA: se sente envaidecida com aquele olhar, aquele olhar do homem pra ela.

ROSA MARIA: senta no colo e se esfrega. E elas gostam, o negócio é que elas gostam e elas querem e se a gente for falar elas, não fulano não fez isso não, eu que quis, ela não tá ligando não, e aqui não é. Aqui é diferente aqui em São Gabriel, as meninas se tem é bem pouco, né, aquelas meninas que, mas lá não, lá é, lá nossos problemas é mais com as meninas a sexualidade
LAÍS: E a escola como é o contexto, faz alguma nesse sentido coisa de propor uma reflexão diferente?

ROSA MARIA: faz, conversa, acaba no final do ano todo mundo com seu diploma do lado

³⁹ Utilizamos as iniciais do nome do bairro para não fazer a identificação direta do local.

ORQUÍDEA: não, na verdade, a discussão aqui me fez até uma brecha porque lá esse ano eles adotaram uma... a gente solicitou que as formações tivesse esse formato aqui, que tem aqui, que você tá trazendo que, francamente, eu acho muito válido quando a gente traz um tema e nós como professores discutimos, lançamos ideias, aí a gente solicitou, teve na jornada pedagógica e a gente solicitou alguns temas que nos inquietavam, que estão dentro do nosso contexto da realidade da escola, aí assim uma vez a cada bimestre, a cada... não, todo mês tem um momento, a escola, a coordenação preparou uma série de temas por exemplo nessa terça vamos discutir, trazer uma psicopedagoga pra tratar sobre autismo, que foi um dos temas que a gente sugeriu, aí eu até lamentei que eu não me lembrei disso, que lá realmente precisava, aí já fechou assim, ele fez um programa de todo o ano e todos os temas de cada mês pra gente sentar e discutir porque a gente pensou que é esse formato que a gente sente que é a formação efetiva porque é a gente lidar com coisas que a gente lida na realidade. Aí precisa desse olhar do psicopedagogo, do psicólogo..

ORQUÍDEA: Sim, por exemplo, eu trabalhava no EC isso que a gente já vê lá em Irecê no RA aqui a gente não percebe tão nitidamente, aqui são poucos casos que a gente vê isso que a gente citou, mas ali no EC já tem mais, a realidade do EC a gente já encontra parecida, ali já é parecida com Irecê

ROSA MARIA: porque também a estrutura familiar, conta muito, o lugar onde esses meninos estão inseridos, os pais vão pra festa e leva, lá na maioria os meninos moram com os avós, ou com padrasto e madrasta, os pais preso, é um... e aí eles... droga rola muito solta por lá, a situação lá é muito complicada, muito delicada

LAÍS: vulnerabilidade das famílias.

ORQUÍDEA: na verdade pra mim é o ponto cabal.

Pelo que se percebe, a professora ORQUÍDEA evidencia a necessidade de realização de mais diálogos sobre essa questão para que seja possível construir alternativas educativas para se trabalhar sobre a expressão da sexualidade nos/as estudantes. Retomamos AUAD quando ela coloca da necessidade de se ter objetivos definidos e reflexão pedagógica para a lida no dia a dia de todas as relações que perpassam o contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, para fins de não reforçar desigualdades e, sobretudo, responsabilizar as meninas pela forma como os meninos as tratam.

Percebemos que se não se tem uma iniciativa que parte de alguma prática da escola, as/os estudantes vão questionar, se posicionar e exigir tratamento igualitário. Quando participei a convite da escola, em 04 de outubro de 2019, de avaliação institucional com a comunidade escolar com base na metodologia do INDIQUE⁴⁰, estudantes do turno vespertino colocaram na pauta sobre uma suposta tentativa de proibição de usar short na escola.

⁴⁰ São os chamados Indicadores de Qualidade na Educação. Consiste numa metodologia de autoavaliação escolar que reúne indicadores educacionais qualitativos. O objetivo é que a comunidade escolar identifique prioridades, estabeleça planos de ação, monitore resultados e apresente reivindicações e propostas às políticas educacionais. Para saber mais: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/o-que-sao/>

Eu estava lá, quieta, observando. Mesmo sendo alegado que não era o momento para tal discussão, as meninas conseguiram se colocar sobre o assunto *uso de short*. Narram que seus nomes foram anotados por terem ido para a escola de short, mas não “pegaram” o nome dos meninos que usaram *short* antes delas. *Mas porque só anotou os nomes depois que a gente veio, os meninos vieram primeiro e ninguém reclamou*. O assunto vira polêmica, divide opiniões e SABIÚ ao explicar a situação diz: “já casa com a pesquisa de Laís”. Ele explica que “pegou” os nomes para discutir na próxima reunião. Disse que as meninas estavam sendo injustas, pois ele “pegou” o nome de todos. Elas dizem incisivamente: *mas pegou primeiro os nossos!* Ele perguntou a elas o que elas achavam que deveria ser feito e elas responderam: *não entrar ninguém sem short!*

Segundo LOURO (2014, p. 126), “parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todos/as irremediavelmente envolvidos/as”. Percebemos um tesionamento a partir de uma questão do cotidiano que poderia passar despercebida caso não houvesse o questionamento das meninas e a insistência para que naquele momento elas fossem ouvidas, mesmo sendo alegado que o assunto não fazia parte da pauta. As emergências do cotidiano demandam o exercício da transformação.

2.4 A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL E SUAS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES NAS INFÂNCIAS DAS CRIANÇAS

A partir das pistas que vem sendo (des)articuladas sobre as fronteiras atravessadas ao objeto de pesquisa, território, corpos e suas microssensibilidades (LUCIANO COSTA, 2014), agenciamos mais detidamente neste ponto sobre o fenômeno da violência sexual infantil. É uma tentativa de desdobrar a dobra, questionando as forças do processo que violenta os corpos de crianças e adolescentes secularmente.

É comum nas produções teóricas que discorrem sobre a violência na infância fundamentar-se que nos contextos históricos e socioculturais da humanidade o desenvolvimento da infância tem sido marcado por episódios e situações de violência dos mais variados tipos. Os relatos históricos do que hoje se concebe como práticas de violência contra crianças e adolescentes eram legitimadas por códigos legais ou morais, anuídas pela comunidade (JALUSA ARRUDA, 2009, p. 09). A violência infantil é, portanto, um fenômeno que vem sendo reproduzido ao longo da história e, assim, violam a dignidade humana.

Conforme Susana Braun (2002, p. 15) “a infância tem sido alvo de violência ao longo do tempo, em várias culturas e em todas as classes sociais”. Ela acrescenta que essas violências que acometem crianças e adolescentes estão categorizadas como “de ordem psicológica, sexual, física, negligência, ausência de escola, de moradia e de assistência à saúde”, e submetem as vítimas a “situações de abuso de poder disciplinador e coercitivo, reduzindo-os à condição de objeto de maus-tratos”. São situações que põe em xeque a qualidade de vida e, conseqüentemente, atentam contra os direitos humanos de crianças e adolescentes.

Dentro das relações violentas que constituem o contexto da infância, há relações de poder que as hierarquizam, de modo que a criança violentada sempre ficará em posição de subalternidade. A vulnerabilidade da criança a deixa numa situação em que se torna quase impossível a saída das situações de violência sem que haja a intervenção de um terceiro, o que configura a violência contra crianças e adolescentes como um problema social complexo.

Maurício Rebouças e Sandra Santos (2009, p. 37), entendendo esta complexidade e definindo-a como fenômeno de “múltiplas determinações”, preceituam que é prática que vem sendo utilizada “[...] como medida disciplinar ou como forma de controle dos adultos sobre crianças e adolescentes ou ainda, como forma de justificar e manter a relação de poder entre os sexos”.

O cenário atual acerca dessa situação de subordinação e das condições violentas às quais são submetidas crianças e adolescentes, infelizmente, não mudou. Segundo o sítio brasileiro do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF⁴¹, no mundo, a cada sete minutos uma criança ou adolescente morre vítima da violência.

Os dados apresentados pelo UNICEF são do relatório “Um Rosto Familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes” – disponível em inglês e lançado em novembro de 2017. No relatório é feita uma análise detalhada das mais diversas formas de violência que crianças e adolescentes sofrem em todo o mundo, quais sejam: violência disciplinar e violência doméstica na primeira infância; violência na escola – incluindo bullying; violência sexual; e mortes violentas de crianças e adolescentes.

Acerca da violência sexual contra meninas e meninos, o relatório aponta que, mundialmente, cerca de quinze milhões de adolescentes meninas, de 15 a 19 anos, foram vítimas de relações sexuais ou outros atos sexuais forçados. Dentre as vítimas, apenas um por cento das adolescentes que sofreram violência sexual disseram que buscaram ajuda

⁴¹ Dados obtidos no portal https://www.unicef.org/brazil/pt/media_37371.html. Acesso em: 22, dez, 2018.

profissional. Segundo o documento, nos vinte e oito países com dados disponíveis, em média noventa por cento disseram que o perpetrador do primeiro incidente era um conhecido.

Ao pesquisar sobre “a violência infantil no Brasil” na base digital de busca do *google* nos são dados aproximadamente 28.800.000 resultados (vinte e oito milhões e oitocentos mil) resultados em 0,52 (zero vírgula cinquenta e dois) segundos. Em algumas das matérias que aparecem já na primeira página aponta-se que o Brasil é líder no ranking de violência contra crianças. Ao abrir matéria do jornal da Universidade de São Paulo – USP⁴² divulgada em abril de 2018, de acordo com pesquisa realizada pela organização social Visão Mundial, foi apontado que três em cada dez pessoas conhecem pessoalmente uma criança que já sofreu violência.

Segundo a matéria, no estudo foram ouvidas 6 (seis) mil pessoas, com idade acima de 16 (dezesseis) anos, e mais de 500 (quinhentos) entrevistados eram brasileiros. Foram levados em conta situações de maus-tratos como o abuso físico e psicológico, trabalho infantil, casamento precoce, ameaças on-line e a violência sexual. Sobre o casamento precoce, de acordo com um levantamento feito pelo Banco Mundial divulgado em 2017, o Brasil é primeiro país da América Latina e o quarto país do mundo com o maior número de casamentos infantis.

Observa-se que dentro das violências que acometem crianças e adolescentes ao longo do tempo, a violência sexual é uma delas, tipo de violação de direitos humanos que ainda é recorrente na sociedade brasileira.

O cenário brasileiro sobre a violência infantil, segundo Christianne Barreto (2016), é tão preocupante quanto o mundial, “posto que, essa modalidade da violência tem, no lar da criança, o local preferido pelos agressores para molestar as suas vítimas, revelando que, para algumas crianças, o ambiente familiar é o mais inseguro que existe, contrariando o que o senso comum afirma”. Para ela, as crianças são consideradas um dos grupos mais frágeis e indefesos da sociedade. A fala de Barreto se configura com o que já sinalizou Heleieth Saffiotti (2003), sobre o quão o domicílio é um lugar perigoso para meninas e meninos.

Acerca dos fundamentos que possivelmente legitimaram a violência sexual praticada no lar, Maria Azevedo e Viviane Guerra asseveram que

[...] reflete de um lado a evolução das concepções que as sociedades construíram acerca da sexualidade humana; de outro, a posição da criança e do adolescente nessas mesmas sociedades e, finalmente, o papel da família

⁴² Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-lidera-ranking-de-violencia-contra-criancas/>, Acesso em: 20, dez, 2018.

na estrutura das sociedades ao longo do tempo e do espaço. (AZEVEDO E GUERRA, 2011, p. 261).

Os contextos citados pelas autoras, de modo geral, dão pistas sobre as raízes históricas que constituíram um problema social tão grave na atualidade. Como se disse no início deste tópico, a infância ao longo da história foi marcada por violências, levando-se em conta o que assinala Amanda Rodrigues (2014, p. 38) sobre a noção de infância, que é “[...] construída socialmente e, conseqüentemente, todos os desdobramentos que dela procedem dependem de seu contexto histórico, social, cultural, entre outros”.

Conforme estudo de CLAVES e UNICEF (2004), que objetivou verificar em que medida as iniciativas e serviços de atendimento às famílias com dinâmicas violentas contra suas crianças vêm acontecendo no Estado Brasileiro, as violências contra crianças que acontecem no âmbito familiar podem ser classificadas em formas estruturais e interpessoais.

A primeira se dá “quando seus direitos mais básicos são muitas vezes violados, como o acesso à escola, à assistência de sua saúde, bem como pela ausência de cuidados necessários para o seu desenvolvimento”. A segunda ocorre “quando as formas interpessoais de violência os atingem pelos maus-tratos que se materializam nos abusos físico, psicológico, sexual e na negligência ou abandono”, por isso no cerne dessas formas de violência “[...] a fronteira entre a família e o seu contexto social nem sempre são tão nítidas” (CLAVES e UNICEF, 2004, p. 22). Portanto, evidencia-se que atrelado ao contexto da violência que atinge a criança no seu lar conjuga-se também a ausência de políticas públicas que prezem pelo seu desenvolvimento pleno.

De acordo com o Relatório mundial sobre a prevenção da violência elaborado pela Organização Mundial da Saúde a violência sexual, de modo geral, pode ser definida:

[...] como qualquer ato sexual, tentativa de conseguir um ato sexual, comentários ou insinuações indesejáveis relativos a sexo, atos visando ao tráfico ou dirigidos diretamente à sexualidade de uma pessoa, praticados por meio de coerção, por qualquer indivíduo, independentemente de seu relacionamento com a vítima, em qualquer situação, inclusive em casa e no trabalho. (OMS, 2014, p. 76).

Nesta definição é possível perceber que quando as práticas de violência sexual atingem vítimas menores de idade, configura-se a violência sexual infantil, infanto-juvenil ou contra crianças e adolescentes. No Brasil, de acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, são consideradas menores de idade a criança, que é a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, que são aquelas entre doze e dezoito anos de idade.

Aqui importante abrir parênteses para falar acerca dessa categorização que, para Rodrigues (2014, p 38) é difícil diferenciar as noções de criança e infância tendo em vista que “[...] há menos de dois séculos não havia preocupação com a idade cronológicas para definir o que seria uma criança. O próprio conceito de infância sequer existia, e a segregação de idade não era preocupação com a experiência de vida das crianças”. Ele complementa que “em geral, de acordo com as leis e regulamentações, a ideia de criança passa pelo viés cronológico”, o que fez o ECA no Brasil.

Voltando ao Relatório da OMS, destaca-se que ele também definiu o que seria considerado “maus-tratos contra criança o abuso e a negligência no trato de crianças até 18 anos de idade”:

Inclui todos os tipos de maus-tratos físicos e/ou emocionais, abuso sexual, descuido, negligência e exploração comercial ou de outro tipo, que resultem em dano real ou potencial à saúde, à sobrevivência, ao desenvolvimento ou à dignidade da criança, no contexto de um relacionamento de responsabilidade, confiança ou poder. (OMS, 2014, p. 82)

Acerca dos dados sobre maus-tratos contra a criança, o documento indica dados alarmantes que evidenciam a presença comum de episódios de violência na infância, estimando “que 22,6% dos adultos em todo o mundo sofreram abusos físicos na infância, 36,3% sofreram abuso emocional e 16,3% sofreram negligência física, sem diferenças significativas entre meninos e meninas (30-32)”. (OMS, 2014, p. 26).

O que chama a atenção nesses dados acerca do abuso sexual na infância são os marcadores de gênero, pois indica diferenças mais acentuadas para meninas (18%) em relação aos meninos (7,6%)”. (OMS, 2014, p. 26). Sinaliza que “uma em cada cinco meninas sofreu abuso sexual durante a infância” e destaca que “estimativas de alguns países colocam essa proporção mais perto de uma em cada três” (OMS, 2014, p. 26), razão pela qual é imprescindível aglutinar as nossas reflexões sobre o fenômeno que coloca Arruda (2009, p. 10): “[...] pensar a violência sexual é também refletir sobre o complexo de facetas que envolvem a dinâmica de uma sociedade de classes, machista e adultocêntrica”. Assim, outras lentes devem ser utilizadas para fazer a análise do fenômeno, sobre o qual incidem opressões múltiplas, o que será aprofundado na categoria seguinte.

Sobre os alarmantes dados da violência sexual contra crianças e adolescentes, Braun faz a necessária observação:

Deve-se destacar que tais estatísticas não são dados absolutos, porque estamos lidando com um fenômeno que é encoberto por segredos, “um muro de silêncio”, onde fazem parte familiares, vizinhos e os próprios profissionais que atendem as vítimas de violência. Neste sentido, a diferença entre prevalência e incidência é muito grande. (BRAUN, 2002, p. 72).

Essa colocação é de suma pertinência para chamar a atenção do Estado e da sociedade sobre os números que não aparecem nas estatísticas. É uma convocação para se pensar nas dimensões da prevalência dessa conduta no seio da família, compreendê-la como criminosa e atuar em torno da desnaturalização dos discursos e práticas que contribuem para a manutenção da cultura da violência sexual e em prol da ampliação e fortalecimento das políticas públicas de repressão, prevenção e proteção.

De acordo com Azevedo e Guerra (2011, p. 336) “a questão da violência doméstica de natureza física e sexual contra crianças e adolescentes só passou a ser contemplada mais adequadamente na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988”, o que foi potencializado com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que substituiu a doutrina da situação irregular fundamentada no antigo Código de Menores de 1979 pela doutrina da proteção integral. Coadunando com os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Essas mudanças reconfiguraram o sistema de proteção “reconhecendo que a infância tem direitos que devem ser promovidos (vida, saúde, educação) e defendidos quando violados” (AZEVEDO e GUERRA, 2011, p. 337).

Assim, a Constituição Federal de 1988 em seu capítulo VIII, ao tratar dos direitos da criança estabeleceu em seu artigo 227 que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.

No parágrafo quarto do referido artigo, sobre a punição das violências de natureza sexual contra crianças e adolescentes, dispôs que a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente, demonstrando a importância das mobilizações feitas pela sociedade civil organizada e o papel do movimento feminista no processo de tensionamento para a constituição de políticas públicas comprometidas com os direitos humanos da criança e do adolescente e de exigência da seriedade necessária no tocante à prevenção e repressão dos crimes de natureza sexual.

Segundo Rodrigues (2014, p. 44) “pode-se dizer que foi apenas no início dos anos 1970, quando alguns grupos feministas passaram a quebrar o silêncio em torno da violência sexual doméstica, que o abuso sexual infantil passou a ser tratado como problema social sério, com profundas consequências para o indivíduo”. Ele coloca que até os anos 1980 esse tipo de conduta “era tratado apenas como violência física e psicológica, sem a discussão em torno do abuso sexual”.

Pautado nas prescrições da Constituição Federal, e reconhecendo a existência de violências de cunho sexual, o Código Penal Brasileiro em seu título VI da parte especial tipifica os crimes contra a dignidade sexual. No capítulo II trata especificamente dos crimes sexuais contra vulnerável (menores de 14 anos e pessoas que por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência), quais sejam:

- Estupro de vulnerável, tipificado no caput do artigo 217-A: Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos).

O parágrafo quinto do referido artigo estabelece que as penas previstas no caput e nos parágrafos 1º, 3º e 4º deste artigo aplicam-se independentemente do consentimento da vítima ou do fato de ela ter mantido relações sexuais anteriormente ao crime.

Portanto, levando-se em conta a vulnerabilidade, quando a vítima é menor de quatorze anos não há que se questionar se houve ou não consentimento da violência praticada. A violência é presumida. Isso é relevante, sobretudo, porque o tratamento social dos crimes de natureza sexual é marcado pela culpabilização da vítima.

- Corrupção de menores, tipificado no artigo 218: Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem.
- Satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente, tipificado no artigo 218-A: Praticar, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem.
- Favorecimento da prostituição ou de outra forma de exploração sexual de criança ou adolescente ou de vulnerável, tipificado no artigo 218-B: Submeter, induzir ou atrair à prostituição ou outra forma de exploração sexual alguém

menor de 18 (dezoito) anos ou que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, facilitá-la, impedir ou dificultar que a abandone).

- Divulgação de cena de estupro ou de cena de estupro de vulnerável, de cena de sexo ou de pornografia, tipificado no artigo 218-C: Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, vender ou expor à venda, distribuir, publicar ou divulgar, por qualquer meio - inclusive por meio de comunicação de massa ou sistema de informática ou telemática -, fotografia, vídeo ou outro registro audiovisual que contenha cena de estupro ou de estupro de vulnerável ou que faça apologia ou induza a sua prática, ou, sem o consentimento da vítima, cena de sexo, nudez ou pornografia).

Complementando as tipificações penais, outros crimes estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei considerada por Azevedo e Guerra (2011) como uma das legislações mais avançadas do mundo a nível de proteção dos direitos da criança. O Estatuto trata da proteção integral da criança e do adolescente, normatizando as disposições estabelecidas na Constituição Federal de 1988.

Dentro deste sistema normativo, é oportuno citar a Lei 12.650 do ano de 2012, apelidada de Lei Joana Maranhão, nome da ex-nadadora pernambucana que deu publicidade aos episódios de violência sexual que sofreu durante a infância. A lei alterou o Código Penal com a finalidade de modificar as regras relativas à prescrição dos crimes praticados contra crianças e adolescentes, incluindo mais um inciso ao artigo 111 que trata da contagem do tempo prescricional antes de transitar em julgado a sentença final, dispondo que nos crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes, previstos neste Código ou em legislação especial, o prazo prescricional conta-se da data em que a vítima completar 18 (dezoito) anos, salvo se a esse tempo já houver sido proposta a ação penal.

Dentro das condutas tipificadas no âmbito criminal pode-se caracterizá-las como abuso ou exploração sexual, a depender da finalidade da pessoa que pratica o crime. Sobre o abuso sexual, apesar de ser uma prática desde os tempos remotos, a categoria se consolidou tardiamente, apenas na segunda metade do século XX, segundo (RODRIGUES, 2014, p. 25). Atualmente, a definição mais utilizada é a que diz respeito à utilização da criança para satisfazer sexualmente uma pessoa adulta. Detalhando mais essa definição, Maria Minayo descreve:

O abuso sexual diz respeito ao ato ou ao jogo que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual nas práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças. Estudos têm mostrado que, frequentemente, crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual costumam sofrer também outros tipos de violência, como a física e a psicológica; tendem a sentir muita culpa e a ter baixa auto-estima; podem apresentar problemas de crescimento e de desenvolvimento físico e emocional; e tendem a ser mais vulneráveis a idéias e tentativas de suicídio. Muitas saem de casa quando os abusadores são os pais ou padrastos, passando a viver nas ruas, expostas a agressões e à cultura da delinquência. Grande parte delas costuma sofrer de enfermidades psicossomáticas e sexualmente transmissíveis. (MINAYO, 2009, p. 39).

Minayo destaca não só que configura o abuso sexual, mas também as suas dolorosas e complexas consequências que, além de tudo, colocam em xeque a vida saudável da vítima, ou seja, a sua qualidade de vida.

Sobre a exploração sexual, Rebouça e Santos (2009, p. 38) destacam que “[...] pode ser definido como a comercialização da prática sexual que envolve crianças e adolescentes, e constitui-se num dos graves problemas sociais a ser enfrentado por todo o sistema que visa garantir os direitos humanos e infante-juvenis”. Complementando, os autores chamam a atenção para a objetificação sexual da criança e ao fato de a exploração sexual comercial, por seu poder coercitivo, poder “implicar no trabalho forçado”, que é “uma forma contemporânea de escravidão”.

Alertam ainda que dentro do contexto hodierno “[...] se configura como modalidades de exploração sexual: a pornografia, a prostituição, o turismo sexual e o tráfico de crianças e adolescentes para fins sexuais” REBOUÇA e SANTOS (2009, p. 38), evidenciando a amplitude de ações criminosas que, infelizmente, tem colocado crianças e adolescentes em condições vis, retirando delas a condição de conviver condignamente na sociedade.

Rebouça e Santos reconhecem a gravidade deste problema social e instiga o debate sobre a condição atual de efetividade da dignidade da pessoa humana, pilar básico do Estado Democrático de Direito, às crianças e adolescentes. A negação evidente desta dignidade por meio de condutas violentas que marcam a vida de seres ao redor do mundo e no Estado Brasileiro viola o presente e deixa incerto futuro.

Continuamos nas pistas a seguir nas construções rizomáticas, na perspectiva dos devires da educação menor, na tentativa de desdobrar dobras para o enfrentamento da violência sexual infantil.

3. PISTA 3 – ENTRE AS DOBRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS – devires de uma cartografia “menor” em educação

No âmbito da conexão dos devires, levamos em conta a partir de Luiz Fuganti (2015, p. 75) que “Devir é tornar-se diferente de si. É potência de acontecer, diferindo de si sem jamais confundir-se com o estado resultante dessa mudança”. Devir implica reconhecer o ser humano como um ser sempre em processo: inacabado, sempre podendo se descobrir, redescobrir. Implica reconhecer os diferentes e suas singularidades, fora dos binarismos que reduzem os seus significados. Devir é o desejo de criação, é potência em ato, é o móvel que fertiliza a pesquisa cartográfica. É pesquisar sem medo de ser e do que podemos nos tornar. É estar sendo.

Nesse sentido, conectadas aos agenciamentos desta pesquisa, retomamos as linhas duras que emergiram nas experiências no território escolar e as linhas de fugas apontadas pelas singularidades do coletivo para potencializar e experimentar práticas pedagógicas que deem pistas para os devires de uma cartografia menor para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

Uma das linhas duras que mais emergiu na pesquisa desde o AP exploratório até o 5º Ateliê diz respeito às resistências enfrentadas com as famílias para se inserir discussões relativas a temas relacionados a gênero, sexualidade, e o contexto fundamentalista conservador do Estado Brasileiro, questões recorrentes nas narrativas do professor URUBU e da professora ORQUÍDEA. A questão da resistência das famílias é retomada por AYANA no 5º AP em 03 de agosto de 2020:

[...] a gente acaba não tratando das questões relacionadas à sexualidade muitas vezes por medo de como que a família vai reagir, e como que a família vai ver, que olhar que a família vai ter sobre aquilo, então quando a gente pensa nesse tema é sempre um tema um tanto polêmico. [...] Então assim quando a gente pensa em discutir essas questões eu acho que muitas vezes a gente acaba deixando ou fazendo de uma forma superficial ou deixando para mais pra frente ou para depois por conta dessas questões de como esse tema é tratado. De uma forma, assim como é que eu vou dizer, como tabu ainda [...]. Quando foi proposto a gente pela secretaria discutir as questões de gênero como forma de projeto em um dos anos, inclusive eu não estava ainda no RA mas eu lembro que foi uma questão polêmica pra toda a rede, de a gente ter que chamar os pais pra fazer reunião, pra conversar, pra explicar o que era gênero, pra explicar que tipo de discussão a gente ia traçar na escola e também de como os professores receberam isso, e de como a gente tem esse medo de discutir essas questões, e eu trago isso porque foi uma experiência interessante que a gente teve muita discussão e que a gente teve muito que conversar com professores e as famílias e assim, eu trago essa situação que é de outra

escola, mas como exemplo, que era o meu exemplo na época, mas eu acho que no RA não foi diferente, porque hoje quando a gente discute no grupo, nesse **grupo de pesquisa** que a gente tá sempre surge esse medo[...], **e nosso medo é de como a família vai encarar, de como a família vai receber, de como a família vai ouvir, se vai aceitar...** [...] por outro lado **discutindo aqui a gente percebe o tanto que é importante essa discussão e como a nossa parte pode fazer a diferença, de como essas informações tratadas na escola podem de fato evitar que a violência contra a criança aconteça** [...]. (SIC, 2020) Grifos nosso.

AYANA traz a questão dos medos que atravessam a recepção dessas discussões frente às famílias, bem como o medo que muitas vezes são dos/as próprios/as docentes. Isso também emergiu nas pesquisas que cartografamos na revisão sistemática de literatura - dificuldades da escola lidar com essas questões.

A Revisão sistemática fora realizada no período de 27 de setembro a 15 de outubro de 2018 a fim de levantar as contribuições das pesquisas realizadas em educação quanto ao enfrentamento da violência sexual infantil no contexto brasileiro no período de 2007 a 2018. Tratou-se de um mapeamento inicial do tema de estudo que nos deu pistas do cenário das pesquisas em educação que discutem o tema. Cartografamos a partir dos portais de buscas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁴³ e da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses - BDTD⁴⁴.

A revisão consistiu em rastreio importante para o nosso estudo, tanto no que diz respeito ao levantamento de fontes para nos embasar quanto no que diz respeito a percebermos a singularidade e relevância da nossa pesquisa na soma desse legado de mapas em aberto das pesquisas em educação no Brasil. Os trabalhos cartografados abordam em sua maioria a necessidade da discussão da sexualidade e da educação sexual e apontam as dificuldades que se tem no que se refere ao fomento dos debates que envolvem o tema no ambiente escolar. As discussões e as estratégias de enfrentamento e prevenção, na escola, raramente têm acontecido. O assunto é silenciado. Um ponto crucial que aparece em quase todas as pesquisas analisadas é a necessidade de formação dos e das profissionais para o trato dos temas que perpassam o enfrentamento da violência sexual infantil, tais como: gênero,

⁴³As informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado publicadas são fornecidas diretamente a Capes pelos Programas de Pós-graduação de todo o país. Em 2013 a ferramenta passou a permitir a pesquisa nos campos resumo, palavras-chave, biblioteca, linha de pesquisa, área de conhecimento, programa, agência financiadora, nível e, caso deseje, a possibilidade de pesquisar em todos os campos. Disponível em: http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html.

⁴⁴Segundo a plataforma, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é uma rede distribuída de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações, com texto completo, com a existência de dois atores principais: Provedor de dados (data providers) - administra o depósito e publicação, expondo os metadados para a coleta automática (harvesting); Provedor de serviços (service providers). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/howWork>.

sexualidade, diversidade, educação sexual e o entendimento sobre o que é a violência sexual infantil.

Percebemos que, ao reconhecerem a pesquisa como etapa de formação continuada, a nossa pesquisa coletivamente atua sobre essa lacuna da formação para o enfrentamento da violência sexual infantil nesse território escolar, o que pode inspirar outros estudos e intervenções no cenário educacional do município. AYANA, reconhecendo os AP's como *Grupo de Pesquisa*, coloca a necessidade de tentar por em prática as discussões feitas na pesquisa. Ela cita o processo de reelaboração do PPP para que a escola não deixe de fora as questões que envolvem o enfrentamento da violência contra a criança: *mas se a gente não documenta isso a gente deixa passar ou acaba passando, então assim, é importante que isso esteja documentado também no nosso PPP, que esse olhar esteja lá pra que a gente não deixe de fazer essa discussão (SIC, 2020).*

3.1 (DES)ENCONTROS CARTOGRÁFICOS COM A POLÍTICA PÚBLICA LOCAL

Sobre esse processo de documentar ações, importante ressaltar que buscamos cartografar alguns documentos legais do município a fim de identificar possíveis as metas para o enfrentamento da violência sexual infantil. Por meio de solicitação ao CMDCA do município descobri que nesse ano de 2020 fora elaborado o Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente - PDDHCD 2020-2030 do município de São Gabriel, contudo, ainda necessita passar pelo crivo do Poder Legislativo local para ganhar força de Lei.

No documento constam dados do município, marco legal, conceitual e situacional da criança e do adolescente no Brasil e no município, bases do orçamento para criança e adolescente e cinco eixos de ação, quais sejam: EIXO 1 - Promoção dos Direitos de Crianças e Adolescentes; EIXO 2 - Proteção e Defesa dos Direitos; EIXO 3 - Protagonismo e Participação de Crianças e Adolescentes; EIXO 4 - Controle Social da Efetivação dos Direitos; EIXO 5 - Gestão da Política dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.

Segundo informa em sua apresentação um conjunto de ações foram apresentadas a uma Comissão composta por diversos representantes do SGD, com participação de adolescentes, a partir de diagnóstico realizado acerca da situação das crianças e dos adolescentes do município.

Os eixos citados foram base para elaboração do Plano de Ações. No plano de ações, destacamos alguns dos pontos que se relacionam de modo mais direto ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, mas entendemos que todas as ações relacionadas à efetivação das políticas públicas para a criança e adolescente se de fato implementadas atuam, articuladamente, nesse enfrentamento:

No Eixo 01

Figura 11 – trecho do PDDCA – eixo 01

- Promover ações educativas de prevenção de violências e acidentes com crianças e adolescentes nas famílias e nas instituições de atendimento.	- Desenvolver campanhas educativas de prevenção de violência e acidentes nos CRAS.	Quantidade de ações desenvolvidas com a temática: violências e acidentes com crianças e adolescentes do ano 2020	Sec. Assistência Social	2021 a 2030	Fundo Municipal da Assistência Social
	- Desenvolver campanha educativa de Prevenção e enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes com deficiência nos CRAS.	Quantidade de famílias vítimas de violência contra pessoas com deficiência e números de famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada – BPC deficiente.	Sec. Assistência Social	2020 a 2030	Fundo Municipal da Assistência Social

Aqui se fala em campanhas educativas de prevenção de violências de um modo geral e inclui ação específica para crianças e adolescentes com deficiência.

No eixo 02

Figura 12 – trecho do PDDCA – eixo 02

Fomentar a criação de programas educativos de orientação e de atendimento a familiares, responsáveis, cuidadores ou demais envolvidos em situações de negligência, violência psicológica, física e sexual.	Criação de campanhas educativas anuais de orientação e de atendimento a familiares, responsáveis, cuidadores ou demais envolvidos em situações de negligência, violência psicológica, física e sexual, envolvendo as Secretarias de Educação, Saúde e Social.	Número de famílias alcançadas nas campanhas temáticas realizadas pelos núcleos dos CRAS.	Sec. Assistência Social	ATE 2021	Fundo Municipal de Assistência Social
--	---	--	-------------------------	----------	---------------------------------------

Aqui se fala em criação de programas e campanhas educativas anuais de orientação e atendimento a familiares/responsáveis/cuidadores ou demais envolvidos em situações de violências (uma delas a sexual) de modo intersetorial (saúde, educação e assistência social). Não fica claro se a ação é direcionada para os/as pertencentes dos grupos citados que praticam as violências contra crianças e adolescentes ou se destina especificamente à orientação de famílias para lidar com situações de vítimas dos seus contextos.

Figura 13 – trecho do PDDCA – eixo 02

- Ampliar e articular políticas, programas, ações e serviços para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, com base no Plano Nacional temático.	- Ampliar e fortalecer as equipes de Orientadores sociais do CRAS para a Erradicação do trabalho infantil e do enfrentamento ao abuso e exploração sexual a crianças e adolescentes, para um trabalho mais efetivo na Sede e nos distritos.	Número de Crianças e adolescentes encontrados durante as abordagens sociais.	Sec. Assistência Social	ATE 2021	Fundo Municipal da Assistência Social
--	---	--	-------------------------	----------	---------------------------------------

Aqui fala da ampliação e articulação das políticas, programas, ações e serviços para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes com base no Plano Nacional. Não se percebe a intersetorialidade na ação proposta. É focada no trabalho específico das equipes do CRAS.

Figura 14 – trecho do PDDCA – eixo 02

OBJETIVO	AÇÕES PRIORITÁRIAS	INDICADOR	RESPONSÁVEL	PRAZO	RECURSO/ FONTE
- Fortalecer a capacidade institucional dos órgãos de responsabilização para o rompimento do ciclo de impunidade e para o enfrentamento de violações dos direitos de crianças e adolescentes.	- Realização de fóruns permanentes da Assistência Social, articulando a Secretaria de Saúde, Educação, Ministério Público e Juizado para discutir as ações, casos e os serviços prestados a crianças, adolescentes e suas famílias.	Número de casos que dependem de ações <u>intersetorializadas</u> para a sua resolução.	Sec. Assistência Social	Trimestral	Fundo Municipal de assistência Social

Aqui enfatizam a necessidade de fortalecimento da capacidade institucional dos órgãos de responsabilização para o enfrentamento de violações dos direitos e para o rompimento do ciclo da impunidade. Vemos uma proposição de ação prioritária articulada, envolvendo assistência social, saúde, educação, ministério público e juizado por meio da realização de Fóruns permanentes a cada três meses.

No eixo 03

Figura 15 – trecho do PDDCA – eixo 03

- Criar um concurso anual de redação e arte visuais com as escolas públicas municipais e estaduais e privadas, por faixa etária, tendo como tema os direitos e deveres das crianças e adolescentes no semiárido;	Número de crianças e adolescentes inscritos	SEC. EDUCAÇÃO,	2020 a 2030	SEC. EDUCAÇÃO, ESCOLAS PARTICULARES E PARCEIROS
- Garantir no projeto político das escolas, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, abordando temas transversais, como, Drogas, Violência, sexualidade e Gênero.	Número de atividades realizadas sobre a temática anualmente e realização de uma mostra cultural no final do ano	SEC. EDUCAÇÃO,	2015	SEC. EDUCAÇÃO,

Aqui vemos ações específicas a serem desenvolvidas pela Secretaria de educação: concurso de artes visuais e redação sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes. E garantia no PPP das escolas projetos interdisciplinares que abranjam temas transversais e dentre eles gênero e sexualidade.

Figura 16 – trecho do PDDCA – eixo 03

Promover ações educativas de prevenção de violências e acidentes com crianças e adolescentes nas famílias e nas instituições de atendimento.	Realizar campanhas anuais intersetoriais e de cunho educativo de prevenção à violência e acidentes, contra crianças e adolescentes, nas escolas públicas e particulares -Realizar capacitações anuais, com os profissionais da educação municipais, Estaduais e com profissionais da rede de saúde do município e do Estado sobre a temática da violência contra criança e adolescente, incluindo a violência doméstica, bullying e acidentes domésticos.	Número de pessoas atendidas nas campanhas Número de profissionais capacitados na rede de Educação e de Saúde Municipal e Estadual	SEC. EDUCAÇÃO, SEC. SAÚDE, SEC. ASSISTENCIA SOCIAL.	2020 a 2030 2020 a 2030	SEC. EDUCAÇÃO, SEC. SAÚDE, SEC. ASSISTENCIA SOCIAL.
- Implementar o ensino dos direitos de crianças e adolescentes com base no ECA, ampliando as ações previstas na Lei 11.525/07, também para a educação infantil, ensino médio e superior.	-Realizar formação continuada com os profissionais da educação sobre o ECA e os direitos da Criança e do Adolescente; -Implantar nas Escolas de Educação Básica o ensino de direitos das crianças e do adolescente, tendo o ECA como diretriz	Número de profissionais capacitados Número de escolas tendo o ECA como diretriz	SEC. EDUCAÇÃO,	2023 2022	SEC. EDUCAÇÃO

Aqui se fala em campanhas educativas de prevenção de violências e acidentes a serem desenvolvidas de modo intersetorial, envolvendo tanto escolas públicas como particulares, e formação anual de profissionais da saúde e educação com vínculos municipais e estaduais sobre violência contra criança e adolescente (violência doméstica, bullying e acidentes domésticos). Sabemos que no âmbito da violência doméstica está incluída a violência sexual já que, como apontamos na pista anterior, grande parte dos crimes de ordem sexual contra criança ocorre no ambiente doméstico.

Fala-se ainda em implantação do ensino de crianças e adolescentes da educação básica com base no ECA e coloca como ação prioritária para desenvolver esse objetivo a realização de formação continuada sobre o ECA para profissionais da educação.

Como já mencionamos em pista anterior, o ECA emergiu como ponto forte nas linhas de fuga articuladas pelo coletivo da pesquisa. A escola sinaliza que o PPP está em processo de revisão e que já vão se atentar para incluir o ECA no PPP, que dialoga com a ação acima. Falaremos mais sobre essa linha adiante.

No eixo 05

Figura 17 – trecho do PDDCA – eixo 05

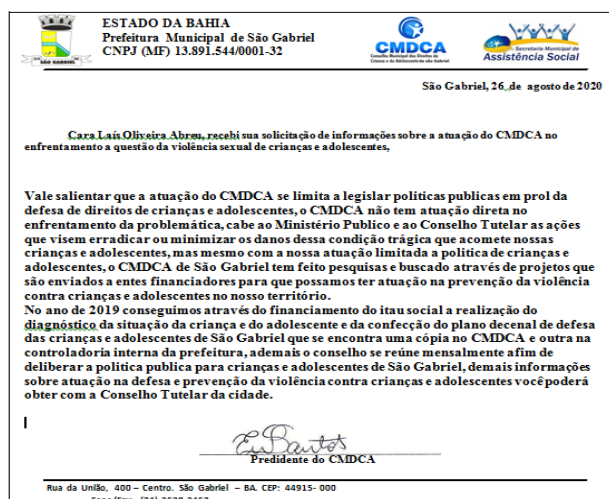
Implantação do Fórum DCA de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente	Entidades da sociedade civil organizada.	Monitorar por meio do Fórum os Direitos da Criança e do Adolescente.	Sec. Assistência Social e CMDCA	ATE 2021	Fundo Municipal da Assistência Social.
- Formar professores e conselheiros de direitos e tutelares para atuação nas políticas públicas voltadas às crianças.	-100% das instituições de ensino da rede pública com ações voltadas para efetivação das políticas públicas para crianças. -100% dos conselhos tutelares e direto incluídos em programas de capacitação de no mínimo 40 horas.	Profissionais que atuam na rede de promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes com especial atuação para formação continuada de conselhos de direito e tutelar qualificados.	Sec. Assistência Social, CMDCA e Sec. Educação.	2021	Fundo Municipal de Assistencial Social.
Formação continuada para o Sistema de Garantia de Direito.	Capacitar toda a rede de atendimento de criança e adolescente.	100% dos atores sociais do Sistema de Garantia de Direito.	Sec. Assistência Social,	até 2021	Fundo Municipal da Assistência Social.

Aqui vemos a implantação do Fórum de Defesa dos Direitos da criança e do adolescente com entidades da sociedade civil organizada. É válido salientar que já há lei municipal que institui o Fórum, conforme detalharemos à frente. Retoma o quesito formação, mas nesse eixo voltada para professores e conselheiros para atuação nas políticas públicas, e repete no objetivo seguinte formação continuada para cem por cento dos atores que integram o Sistema de Garantia de Direitos.

De tanto citar o quesito formação, mesmo que de modo mais ampliado, vemos o diálogo entre essas proposições e o que apontou a nossa revisão sistemática de literatura: necessidade de formação para lidar com as questões que atravessam o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. À medida que atores e atrizes do SGD são capacitados/as para a atuação frente à promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, de modo contínuo e atentando para a todas as especificidades desses sujeitos, há uma perspectiva de fortalecimento das ações de prevenção e enfrentamento à violência sexual.

Segundo as informações obtidas por meio do Presidente do CMDCA, a realização do diagnóstico da situação da criança e do adolescente e a confecção do Plano Decenal é fruto de projeto com financiamento do Itaú social, por meio de uma associação que, pelo que entendi, presta assessoria ao município.

Figura 18 – ofício resposta CMDCA



Ao trazer o diagnóstico da situação da criança e do adolescente no município acerca da violência, abuso e exploração sexual, no item 7.8 (páginas 60 a 63), o Plano destaca que “o município tem desenvolvido um atendimento insatisfatório às crianças e aos adolescentes submetidos a situações de violência, abuso e exploração sexual”, ressaltando que há casos em que “algumas vítimas” têm recebido atendimento psicológico e acompanhamento pela assistência social. O documento destaca ainda que “é preciso somar esforços para que se invista mais no acompanhamento das vítimas e suas famílias por equipes multidisciplinares e na busca permanentemente pelo aprimoramento dos atendimentos às vítimas”. Algumas partes da redação são confusas, o que me parece que é ainda uma versão provisória do Plano, já que o mesmo não passou por trâmite legislativo para aprovação.

Achamos importante destacar que há esta construção, pois é um importante passo na constituição de uma política pública local para pensar a proteção integral das crianças e adolescentes. O enfrentamento da violência sexual perpassa a garantia da proteção integral, com absoluta prioridade, para garantia do desenvolvimento de uma vida com dignidade às crianças e adolescentes.

Algumas situações nos dão pistas de que há uma desarticulação entre os entes “da rede municipal” em defesa dos direitos da criança e do adolescente, visto que em resposta a ofício encaminhado pela pesquisadora à Secretaria de Assistência Social do município solicitando informações e acesso às políticas públicas locais para o enfrentamento da violência sexual infantil, a secretária não cita a elaboração do plano decenal nem o diagnóstico elaborado. Dá ênfase ao trabalho do CRAS e às campanhas de conscientização que ocorrem no mês de maio em parceria com o Conselho Tutelar em razão do Dia Nacional de Combate ao abuso e

exploração sexual contra crianças e adolescentes (18 de maio) e encaminha a Lei que ela diz ter conhecimento no âmbito da política pública local (lei de criação do CMDCA), conforme abaixo:

Figura 19 – ofício resposta Assistência Social



Quando da consulta da Lei encaminhada, percebemos que se trata da Lei nº 662 de 13 de janeiro de 2017⁴⁵ que dispõe sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente e promove a devida adequação ao processo de escolha unificada dos Conselheiros Tutelares.

O artigo 2º desta Lei destaca que o atendimento dos direitos da criança e adolescente far-se-á através de: I- Políticas sociais básicas de educação, saúde, recreação, esporte, cultura, lazer, profissionalização e outras que assegurem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança e do adolescente, em condição de liberdade e dignidade. II- Políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que delas necessitem: III- Serviços especiais, nos termos desta Lei.

O artigo 3º por sua vez indica quais são órgãos e instrumentos da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente: I – Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; II – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; III – Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; IV – Conselho Tutelar. É a

⁴⁵Integra da Lei disponível em: <http://www.docgedsistemas.com.br/visualizar-publicacoes?cod=4142&file=F8D36598921AA7EAC609D01BF6E3E461&type=publicacao>

mesma Lei que vai dispor da criação desses instrumentos, objetivos, processos de escolha dos membros, formas de atuação, atribuições, impedimentos, etc.

O parágrafo 2º do artigo 4º destaca a finalidade dos serviços especiais mencionados no inciso II do artigo 2º: a) a prevenção e o atendimento médico e psicológico às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão, b) a identificação e a localização de pais, crianças e adolescentes desaparecidos; c) a proteção jurídico-social.

As pistas aqui rastreadas sinalizam que há um processo de instrumentalização da Política de Atendimento prevista pelo ECA para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, contudo, à medida que a própria Secretaria de Assistência Social desconhece a política há forte indício de fragilidade da intersetorialidade do SGD.

Não sabemos se há um Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente instalado e se o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente está implementado, até porque o fórum não é citado na introdução à proposta do Plano Decenal (falamos em comissão) e nem é mencionado pelo Presidente do CMDCA em sua resposta ao nosso ofício. Na verdade, vê-se como uma das ações do plano decenal a ser desenvolvida, apesar de a Lei que o instituiu ser de 2017. Portanto, há um atraso.

O próprio diagnóstico apresentado junto ao Plano evidencia esse atraso. Que avancemos na constituição dessa política da qual seguimos falando.

3.1.1 Intersetorialidade? Escola, políticas públicas locais da educação e da assistência social.

Pensando na intersetorialidade e na transversalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente, percebemos desde o início a necessidade de estudar algumas das políticas públicas locais da educação e da assistência social a fim de percebermos a presença ou não do tema da violência sexual infantil e respectivas metas para prevenção e enfrentamento. Contudo essa intersetorialidade não emergiu a partir das experiências com o coletivo no território pesquisado. Não aparece a articulação em rede para a garantia de direitos e enfrentamento da violência sexual infantil. Aparece apenas a presença pontual do CT um dia na escola. Segundo AYANA [...] *às vezes a gente recorre ao Conselho Tutelar, mas que a gente não tem uma ação sistematizada de fato pra que a gente discuta o ECA com os nossos alunos.*

Por isso esse diálogo com as políticas públicas se faz importante nesta Cartografia de Afetos. São leis amparadas na CF de 1988 que precisam de atenção, pois rompe com

paradigmas históricos de exclusão que eram traduzidos no não reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Vemos o Conselho Tutelar, amparado na CF e no ECA, como um instrumento dessa política pública. Mas a competência deve ser articulada do SGD, não centralizada em um órgão.

Dada as previsões do ECA, amparadas na CF de 1988 e demais diretrizes, além dos dados alarmantes de crianças que são violentadas sexualmente no Brasil e da necessidade de garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes com prioridade absoluta, não poderia o município se omitir ou eximir de buscar a efetividade da rede de garantia de direitos para crianças e adolescentes.

Pelas experiências na escola percebe-se que não há um trabalho intersetorial dos órgãos municipais do SGD, a não ser ações pontuais. Houve articulação pontual quando da tentativa de feminicídio ocorrida na escola, onde a secretaria de educação se articulou com outros órgãos para realizar uma semana de acolhimento multidisciplinar para a comunidade escolar com palestras, atividades artísticas, etc. Não se viu mais nenhuma ação articulada contínua após esse período. É o que coloca AYANA:

De fato a gente faz o que é preciso e muitas vezes o que é tão necessário a gente deixa por causa desse cumprimento. E eu não tô falando dessa escola aqui, eu tô falando de um modo geral, né, porque quando Anna 2 traz essa questão: as famílias! Eu lembro que quando ano passado houve uma proposta, né, da gente discutir diversidade sexual e de gênero e foi aquela polêmica como é que a gente vai abordar porque foi até naquela época que tava esse questionamento discutir ou não se discutir gênero na escola a nível de país e a gente ficou né matutando como é que a gente vai abordar e como é que a gente vai discutir com os pais. E na escola onde eu trabalhava a gente fez uma reunião com os pais mesmo e dissemos: olha o tema é esse, a gente vai discutir dessa e dessa forma. Pronto. Beleza. E fizemos isso. **Mas a gente fez como cumprimento de tabela e a gente acaba fazendo isso na escola. Foi imposto pela secretaria que a gente deveria discutir gênero e sexualidade então a gente vai discutir.** Nós fizemos essa discussão sobre o que aconteceu com Vida porque era necessária mesmo, mas porque aconteceu isso na escola, né. Quando é época do dia da mulher a gente faz alguns movimentos, né, e eu tô falando mesmo a nível de município, né, então assim, **a gente tá muito no automático de cumprir o que é a função da gente. A gente percebe que o nosso papel é muito maior, a gente muitas vezes se angustia com a situação de determinados alunos que a gente vê, mas a gente fica só na angústia.** Muitas vezes a gente se sente de mãos atadas ou na correria mesmo do dia a dia, né, como Angico colocou, a gente também não pode invadir o que é do outro, a gente tem a família da gente, a gente tem né as obrigações da gente e a gente às vezes também se sente impotente, né, então assim, a gente vê muita coisa e muita coisa passa despercebido.(SIC, 2020) Grifos nosso.

Ainda nessa perspectiva de perceber a política municipal, é válido salientar que o município de São Gabriel participa atualmente do Selo UNIFEC. A participação se dá livre adesão e de modo gratuito. Para tanto, os municípios devem garantir um trabalho intersetorial e democrático com o desenvolvimento de ações para o fortalecimento de políticas públicas que gerem resultados sociais e sistêmicos, monitoramento e avaliando resultados periodicamente. O impacto social e os resultados sistêmicos são os eixos de avaliação utilizados na avaliação do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

A política do UNICEF está amparada nos documentos sobre direitos humanos, nacionais e internacionais, abrangendo crianças e adolescentes a Convenção sobre os Direitos da Criança, Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Carta das Nações Unidas.

O SELO se desenvolve por ciclos de quatro anos com a finalidade de estimular e reconhecer avanços reais e positivos na promoção, realização e garantia dos direitos de crianças e adolescentes em municípios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira.

É cabível ao município manter a agenda de suas políticas públicas pela infância e adolescência como prioridade. O monitoramento se dá a partir de indicadores sociais e a implementação de ações que ajudem o município a cumprir a Convenção sobre os Direitos da Criança. Segundo o UNICEF, o Selo contribui para o alcance de 8 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma agenda global acordada por todos os Estados-Membros das Nações Unidas até 2030. A atual edição do selo, 2017 a 2020, tem quatro objetivos principais, quais sejam: Alcançar crianças e adolescentes excluídos das políticas públicas; Melhorar a qualidade das políticas públicas já existentes para crianças e adolescentes; Prevenir e enfrentar as formas extremas de violência contra crianças e adolescentes; Promover a participação da comunidade, especialmente de adolescentes.

É notório que participar do Selo demanda ao município empreender esforços para trabalhar de forma intersetorial e integrada e oferecer políticas públicas com qualidade, além de monitorar os indicadores sociais e avaliar o desempenho e atividades de participação social. E independente do selo, a responsabilidade do município é a mesma, mas há dobras nesse processo. Dobras que não são apenas locais, mas de uma estrutura que lucra com as

múltiplas formas de exploração de crianças e adolescentes. Daí a necessidade de desdobrar as dobras por modos outros, construindo microssensibilidades cotidianas com e a partir dos sujeitos e suas emergências.

Consultando o Diário Oficial Municipal do Município de São Gabriel (segunda-feira, 23 de abril de 2018 - Ano III - Edição nº 00160 - Caderno 1) encontrei DECRETO Nº 016/2018, DE 20 DE ABRIL DE 2017 que dispõe sobre a nomeação de Membros da Comissão Municipal Intersetorial pelos direitos da criança e do adolescente em São Gabriel-BA.

De acordo com o Art. 1º do Decreto *Fica constituída COMISSÃO INTERSETORIAL PELOS DIREITOS DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA, com vista a planejar, executar e acompanhar as ações previstas na metodologia SELO UNICEF MUNICÍPIO APROVADO – Edição 2017-2020/Semiárido EU E MEU MUNICÍPIO CRESCENDO JUNTOS*. Dispõe ainda o artigo que a comissão é composta pelos seguintes membros: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Promoção da Igualdade, Secretaria Municipal de Saúde, Articulador Municipal do Selo UNICEF, Bruna Rodrigues de Oliveira, V – Mobilizador de Adolescentes Municipal, Representantes do Conselho Tutelar, Representantes do CMDCA, VIII – Diretoria de Cultura, Poder Legislativo, Representantes.

Sobre o Núcleo de Cidadania de Adolescentes – NUCA, ação que compõe a política do Selo UNICEF, deve ser composto por no mínimo 16 adolescentes e um adulto mobilizador. Tem como função buscar uma organização para atuação em rede no sentido de discutir as questões relacionadas aos direitos e fazer reivindicações à gestão pública municipal. O NUCA de São Gabriel conta com uma articuladora, dispõe de página na rede social facebook na qual disponibiliza apenas fotos nas suas reuniões, capacitações, conferências, etc. Não encontramos informações publicizadas sobre as ações, seja relatórios, etc.

No território escolar não emergiu nenhuma fala ou ação sobre a existência ou impacto do NUCA na relação com a escola ou nas ações para enfrentamento da violência sexual infantil. Um dia, quando estava em observação em sala de aula, uma servidora contratada do município compareceu à sala pra avisar que quem fizesse parte do NUCA as reuniões seriam retomadas. Apenas isso.

Solicitei por meio de ofício à Prefeitura Municipal, ao NUCA, ao CT e Secretaria de Educação, relatórios de acompanhamento/monitoramento e planejamentos do papel que lhes

incumbe no tocante ao SGD e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, mas não obtive resposta.

3.1.2 Plano Municipal de Educação e articulações com o ECA: eca?

Consultando o Plano Municipal de Educação – PME pelo Diário Oficial do Município encontrei duas Leis que aprovam o PME - uma versão de 2015 (LEI Nº 265 /2015 DE 19 DE JUNHO DE 2015) e outra de 2018 (LEI Nº 686/2018, DE 13 DE ABRIL DE 2018). Na versão de 2018, que se trata de uma nova Lei, mas que consiste na verdade numa revisão da Lei de 2015, constam as alterações feitas, mas não encontrei a lei atual revisada e compilada num documento único.

Da análise que fizemos num ziguezague entre os dois documentos, destacamos duas diretrizes apresentadas no artigo 2º da Lei nº 686/2018: *III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; X - promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental previstas no PME.*

Aqui vemos diretrizes gerais pautadas em princípios amplos amparados na CF de 1988, LDB e Plano Nacional de Educação para o desenvolvimento da educação no município. Para tanto, são estabelecidas estratégias. Dentre as estratégias apresentadas no PME, Art. 8º, parágrafo primeiro, destacamos os incisos I e IV: *I - asseguram articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais; IV - promovem a articulação intersetorial na implementação das políticas educacionais.*

Evidente a intersectorialidade requerida pelas políticas de garantia de direitos e as ações/metabolismos de enfrentamento à violência sexual infantil do ECA e das políticas do SGD já discutidas, contudo não emergida nas vivências e experiências com o território escolar. Por isso interrogamos no título 3.1.1: intersectorialidade?

Quanto às metas, damos ênfase à meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME. Dentre as estratégias para cumprimento da Meta 2, elencamos duas: 2.6) **Abordar os temas transversais no decorrer do ano letivo trabalhando paralelamente a sequência didática, projetos interdisciplinares;** e a 2.7) **Firmar parcerias com outras entidades abordando diversidade de temas que contemple a transversalidade,** entende-se que ambas tratam da

mesma temática e já se encontram contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas. (Grifos nosso).

Aqui temos os temas transversais e a interdisciplinaridade. Vemos uma redação inconsistente da estratégia 2.7. A interdisciplinaridade foi colocada por AYANA como uma das dificuldades da escola, como veremos à frente, e está também prevista no Plano Decenal já citado.

Quanto à Meta 3, dispõe: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Dentro desta meta a estratégia que destacamos é: 3.11) Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no Ensino Médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, **bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude.**(Grifos nosso).

Aqui é o único momento em que é citado diretamente no PME sobre acompanhamento e monitoramento de jovens em situação de violências, contudo a estratégia restringe à ação ao público do Ensino Médio. Vemos a intersetorialidade também garantida nesta meta.

O PME nada dispõe sobre prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil. Solicitamos informações sobre demais políticas que porventura possam dispor sobre o tema à Secretaria Municipal de Educação, mas não obtivemos resposta.

É válido salientar que já citamos as atribuições da educação/escola dentro da rede de proteção preconizada pelo ECA. Imprescindível salientar que em 2007, por meio da Lei n. 11.525/2007, passou a ser obrigatória a inclusão no currículo do ensino fundamental de conteúdos que tratem dos direitos de crianças e de adolescentes. Com isso, fora acrescentado ao art. 32 da Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB o parágrafo quinto, que dispõe: § 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Vê-se que a maioria das políticas e programas citados envolvem uma tentativa de fazer com que os municípios desenvolvam ações que garantam o cumprimento do ECA de modo

intersectorial, tendo a educação e a assistência social papel de destaque no SGD. No quarto AP, ao refletirmos sobre o papel do ECA na educação, SABIÚ destacou:

Aí quando Laís coloca em relação ao trabalho com o ECA e a gente, eu até tava refletindo aqui sobre. Ela falando e eu imaginando. E faz muito tempo em que não é colocado assim pra um trabalho nas escolas de forma mais específica, né, sobre o ECA, **há algum tempo vinha sendo, quando vinha sendo trabalhado e, isso se tornou até que um pouco, não vou dizer assim rejeitado, mas até mal visto talvez por algumas pessoas devido a se pensar que se dava muito direito aos alunos**, né, mas na verdade esse trabalho deve ser realizado é mostrando mesmo direito que a criança tem, que o adolescente tem e como deve ser cumprido, e como deve ser trabalhado, é, as oportunidades [...]. (SIC, 2020). Grifo nosso.

O que SABIÚ coloca dialoga com Luciana Calissi e Rosa Maria Godoy Silveira (2013). Elas destacam que o ECA muitas vezes é visto como uma carta de privilégios e não como parte integrante da Cultura dos Direitos Humanos direcionado para a infância e a adolescência. Para elas o ECA concretiza a instauração de outra concepção psicopedagógica, reconhecendo as especificidades desses sujeitos – criança e adolescente – e de seu desenvolvimento. É multidimensional - pois não se contempla apenas aspectos normativo-jurídicos, estabelece as suas articulações com as diferentes áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos. Abrange as muitas dimensões da infância e da adolescência e os requisitos necessários para que se processem e se realizem em condições das mais dignas possíveis, tais como o acesso à alimentação, saúde, educação, cultura, entre outras.

Ainda sobre o ECA, AYANA destaca a ausência de discussão sobre a inserção do ECA nos referenciais curriculares do município e no PPP da escola e vê a provocação do AP como um caminho para a inserção:

AYANA [...] quando URUBU traz essa questão da sensibilização e uma fala maior, eu também compreendi que o pontapé inicial é que o aluno realmente conheça o ECA, né, que a gente faça essa discussão, aí você traz toda essa abordagem, né, da Lei, sobre a necessidade de discussão do ECA na escola, e a gente não tem, estamos nesse processo que eu falei antes inclusive de ANNA 2 entrar, que **a gente tá num processo de reelaboração dos referenciais do município e a gente tá também num processo de reelaboração do PPP e a gente já vem no caminho e ainda não houve nenhuma discussão sobre o ECA**. Então assim, a gente tá no momento propício pra inserir também essa discussão na escola, então quando eu trato do projeto, porque a gente sempre acaba amarrando tudo no projeto, **só que assim pra fundamental II o projeto interdisciplinar ele ainda é um desafio porque cada um tem a sua formação específica, juntar todo mundo numa discussão é algo, é um desafio, fundamental II a realidade é essa, então assim, o que vem pra ser discutido de forma transversal ele acaba muitas vezes ficando um pouco de lado** se a gente não pegar mesmo

com afinco, né, e aí assim, tem a reformulação dos livros didáticos, mas as vezes o que aparece é mínimo e a gente tem a tendência de acompanhar muito o que o livro didático traz, né, então, eu não sei como que ficou pensado isso e se isso foi abordado por URUBU quando ele traz essa necessidade dessa primeira... essa discussão inicial, eu acho que **a gente precisa na revisão, na adequação desse projeto que vai ser permanente, trazer a discussão do ECA eu acho que o caminho vai ser, é isso, porque é o ECA que vai trazer os direitos dos nossos alunos**, quando a gente parte lá pra violência, né especificamente, como a gente tava fazendo o projeto a violência contra a mulher a gente traz um ponto **e aí a gente precisa fazer isso de uma forma mais abrangente pra de fato a gente discuta o que a gente tá pretendendo aqui que é a violência sexual infantil, aí continuo defendendo tudo, né, mas acho que a gente precisa sim inserir a discussão permanente do ECA nas nossas ações.** (SIC, AYANA, 2020). Grifos nosso.

AYANA também alerta para os desafios de inserção de projetos interdisciplinares no Fundamental II na escola e que por isso muitas vezes discussões que têm cunho transversal acabam ficando de lado, restrito a discussões limitadas dos livros didáticos. Contudo, o ECA tem característica transversal e interdisciplinar, de modo que pode ser utilizado pedagogicamente nas mais distintas áreas e nas variadas fases da aprendizagem de modo específico, bem como através de projetos interdisciplinares na escola. Para tanto, necessária a compreensão por meio do estudo sistematizado para estruturação das práticas (CALISSI e SILVEIRA, 2013). Trocar experiências com outras realidades também pode ser uma estratégia, razão pela qual realizamos a já mencionada revisão sistemática de literatura. Mobilizamos várias vozes de 14 pesquisadoras e 02 pesquisadores em educação cujos dados continuam sendo apresentados a seguir. As pesquisas podem servir de fonte de estudo para a área educacional, para a escola, inspirando reflexões e ações, implicando nas práticas pedagógicas.

3.1.3 Estudos cartografados (cruzamentos dos dados da revisão sistemática)

Os agenciamentos por meio da revisão sistemática de literatura permitem rizomatizar as questões trazidas pelas pesquisas levantadas e os dados construídos nestas cartografias. Conforme as pistas emergidas, são poucas as pesquisas desenvolvidas sobre o tema e áreas afins no campo da educação. Tampouco há pesquisas que relacionem diretamente o potencial da pedagogia feminista como mobilizadora de práticas pedagógicas de prevenção da violência sexual infantil na escola. Conforme Maria Conceição Costa:

A literatura [...] vem mostrando a interface da escola frente às situações de violência, entretanto, ainda são escassas as pesquisas sobre o papel intrínseco da escola face às distintas formas de vitimização, assim como a importância crucial da contribuição desse setor, enquanto espaço de proteção, socialização e formação de crianças e jovens. (COSTA, *et al*, 2013, p. 31).

Em nossa revisão percebemos que a maioria dos trabalhos que discutem violência sexual são produzidos no campo da psicologia, evidenciando o silêncio social que há sobre o tema e como esse silenciamento atravessa as mais diversas áreas da ciência. Como colocado por Costa sobre as pesquisas em educação e conforme apontou o nosso levantamento, há uma escassez de pesquisas específicas refletindo sobre o papel da escola na reflexão e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Correlacionamos o fato de a maior gama de pesquisas sobre o tema ser oriunda da psicologia à maciça presença de vítimas que buscam os serviços terapêuticos para relatar a dor e o tratamento das consequências emocionais e psíquicas geradas pela violência sexual, corroborando com as estatísticas que apontam as drásticas consequências na vida social, emocional e psíquica da criança. Uma das pesquisas selecionadas discorre sobre a violência infantil e seus reflexos no processo de aprendizagem na comarca de Marechal Cândido Rondon – PR e apontou que todas as crianças que sofreram violência (aí incluída a violência sexual) apresentaram problemas de aprendizagem.

Percebemos que os trabalhos merecem um aprofundamento no campo metodológico, contudo não deixamos de reconhecer o legado que todos trazem. Contribuições imprescindíveis no campo científico que servem de base para orientação das práticas que podem e devem ser desenvolvidas no âmbito educacional para prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil. Durante os AP's sempre colocávamos sobre essa lacuna e as potentes contribuições que as pesquisas científicas em educação, incluindo a por nós construída, podem trazer para a área.

Não existem trabalhos que se debrucem sobre o papel da pedagogia feminista no enfrentamento da violência sexual infantil, demonstrando o quanto o feminismo e suas bases epistemológicas tão importantes para a construção da igualdade, empoderamento e desnaturalização de preconceitos e violências, ainda não são utilizados nas pesquisas em educação, cuja prática ainda é influenciada pelos discursos e vieses ideológicos conservadores que são reproduzidos socialmente.

Apesar de a discussão sobre as pedagogias feministas transversalizar todos os AP's, ela ainda é reconhecida pela escola como um tema que precisa ser mais aprofundado,

estudado. Dentre as categorias de opressão que inter cruzam o fenômeno, umas são bem mais silenciadas que outras, a exemplo de raça, deficiência, sexualidade – tanto nas pesquisas levantadas como nas reflexões dos nossos AP's.

No primeiro AP refletimos sobre os dados oficiais acerca da violência sexual no Brasil que apontam 72 por cento dos casos ocorrem com adolescentes. Dentro desse percentual, a maior quantidade de vítimas são meninas negras. Salientamos a subnotificação nos registros, de modo que os dados não representam a realidade, pois muitos acontecem e não são denunciados. Sobre os dados, URUBU coloca que a posição social da pessoa não é fator que influência na possibilidade de ser ou não violentada sexualmente: [...] *Se é nível superior, inferior, eu acho que não vai por aí não. Porque teve aquele caso mesmo de uma advogada ou foi uma juíza, um estuprou o outro. Se fosse por isso, por nível de estudo, todos dois tava lá em cima, né. E, teve o acontecimento. Então eu acho que o nível de estudo não influi muito não...*

A escola tem sua composição marcadamente negra, isso a título da minha observação nas vivências processuais da pesquisa. A situação das meninas negras, pobres e com deficiência foi uma das dobras emergidas neste território, como já discurremos. Contudo, percebemos a interseccionalidade como uma linha duríssima. É como coloca Grada Kilomba, “no racismo a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial” (2019, p. 34). Aqui sinto a falta da obra de Eliane Cavallero “Racismo: do silêncio do lar ao silêncio escolar” que me foi indicada por Daniela Auad na qualificação, a qual não tive acesso, que me ajudaria a problematizar mais essa dobra na pesquisa. A questão racial também é ausente nas pesquisas mapeadas na revisão sistemática.

Professores e professoras enfatizam nos AP's os ataques sofridos ao fazerem reflexões pedagógicas sobre o tema da sexualidade nas atividades da escola, em aula, como destaca a professora ORQUÍDEA: *e aí a gente vai mexer numa questãozinha que vai atacar aí, na verdade a gente já é, a gente é muito visado, né, no trabalho da gente.*

O professor ANGICO exemplifica esse ataque por meio de uma situação vivenciada com um pai de uma aluna:

Um dia chegou um pai valente. Porque você está falando osadia com minha filha? (ORQUÍDEA diz: é bem assim). Sim, como assim osadia? Passou um vídeo lá que me disseram que tinha um parto. Como foi que tu fez tua filha, tu já ensinou isso a ela? - Não, não importa (dizia o pai). Sim, não importa, por quê? Eu estou falando naturalmente, estudei a parte de anatomia na saúde humana, sei quais os efeitos que a puberdade traz em relação ao comportamento do aluno e do adolescente e nós temos que tratar desse

assunto da situação que eles tão vivendo e a gente buscar soluções pra melhorar a qualidade do ensino, mas ele baixou a cabeça, mas não saiu muito alegre não. Sim, tô falando de saúde, tô falando de ciência e eu tô falando do corpo humano e não vai entender como o corpo humano é gerado? Tem que explicar pra ele entender. Ou tu vai me dizer que foi uma cegonha que passou lá e deixou ela lá a vida toda?(SIC, ANGICO, 2019).

ANGICO utilizou como linha de fuga a sua capacitação para falar do tema e a necessidade de se promover uma formação científica adequada à fase de desenvolvimento dos estudantes e assim melhorar a qualidade do ensino. ORQUÍDEA diz que essas incompreensões são *na verdade um impasse também pra nosso trabalho, até pra gente avançar e superar problemas como esse né, é a ignorância da família que muitas vezes quer travar o trabalho da gente. A gente sabe que é importante, mas a maior parte não sabe.* ANGICO complementa: *só em contar que a gente já tem o cuidado. Foi feito um estudo antes, a gente já sabe qual é a idade ideal pra começar a falar de determinados assuntos. [...] Se ele chegou aquela idade chegou a hora de aprender.*

Se a revisão sistemática nos apontou que estávamos diante de um campo fértil para estudo, a imersão no território escolar por meio da sua processualidade singularizou a relevância temática e da urgente necessidade de aprofundamento teórico e metodológico, pois apesar de haver estudos sobre o tema da violência em vários campos, a educação é um campo da ciência que está a passos lentos nesse processo. Não há preparo pedagógico pertinente para a prevenção e o enfrentamento da violência sexual infantil no ambiente escolar.

Além do mais, há de se reconhecer que como se trata de assunto delicado - o que não significa que não deva ser discutido-, se não houver esse preparo pedagógico para que os e as profissionais da educação possam lidar com o tema e com as questões que dele emergem, corre-se o risco de ao invés de contribuir com a prevenção e o enfrentamento, criar situações que vulnerem ainda mais as vítimas. O assunto deve ser encarado com seriedade, daí a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico para imersão no território escolar. A pesquisa científica possibilita esse aprofundamento.

Tomamos por base no mapeamento os seguintes descritores: violência sexual infantil; violência sexual infantil e educação; violência sexual infantil e práticas pedagógicas; violência sexual infantil e feminismo; violência sexual infantil e pedagogia feminista. O operador (*booleano*) utilizado foi o AND. “O operador booleano AND é usado para restringir a pesquisa, fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados.” (PIZZANI, 2012, p. 61). Utilizou-se também das aspas para fins de delimitar a busca por trabalhos que contivessem as expressões de busca em seus exatos termos.

Assim, após todo o percurso cartográfico, mapeamos 16 trabalhos. Das 16 pesquisas selecionadas, 14 foram realizadas por mulheres e apenas duas por homens. As mulheres representam um percentual de quase 98% das produções selecionadas. Apesar das várias assimetrias de gênero entre homens e mulheres bem demarcadas socialmente e da tentativa de apagamento da produção científica das mulheres ao longo da história, esse cenário tem passado por mudanças positivas. Segundo relatório divulgado pela editora holandesa Elsevier, apresentando dados comparativos sobre a produção científica de homens e mulheres em 27 áreas do conhecimento a partir de dados de 11 países (dentre eles o Brasil) e do conjunto da União Europeia, há avanços em direção a um equilíbrio de gênero na ciência ao longo dos últimos 20 anos.⁴⁶ Abaixo, apresentamos quadro com as produções selecionadas:

Quadro 2 – Trabalhos selecionados

Aspectos da pesquisa	Trabalho 01 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual
Autor (a)	Lorena Christina de Anchieta Garcia – 2018
Título	Sexualidade Humana e Educação Sexual: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do ensino fundamental
Aspectos da pesquisa	Trabalho 02 – UNIOESTE – Campus de Cascavel – Mestrado em Educação
Autor (a)	Katiucia de Oliveira Peres – 2018
Título	A violência infantil e seus reflexos no processo de aprendizagem na comarca de Marechal Cândido Rondon – PR
Aspectos da pesquisa	Trabalho 03 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual
Autor (a)	Fabício Meyer – 2017
Título	Análise do Jogo “Trilha da Proteção”: como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil
Aspectos da pesquisa	Trabalho 04 – Universidade Estadual de Maringá – Mestrado em Educação
Autor (a)	Priscila da Rocha Luiz Bueno – 2016
Título	As políticas públicas na prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças no município de Maringá.
Aspectos da pesquisa	Trabalho 05 – Universidade Estadual de Juiz de Fora – Mestrado em Educação
Autor (a)	Maria Rita Neves Ramos - 2016
Título	Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas
Aspectos da pesquisa	Trabalho 06 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual
Autor (a)	Rita de Cassia Vieira Borges – 2016
Título	Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil.
Aspectos da pesquisa	Trabalho 07 – PUC - GO – Mestrado em Educação
Autor (a)	Paula Maria Trabuco Souza – 2016
Título	Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual
Aspectos da pesquisa	Trabalho 08 – UFPE - Mestrado em Educação
Autor (a)	Suelen Batista Freire – 2016
Título	Abuso sexual infantil: sentidos compartilhados por professores

⁴⁶ Para maior aprofundamento ver: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/04/040-043_Generos_254.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

Aspectos da pesquisa	Trabalho 09 – Universidade Estadual da Grande Dourados - RS – Mestrado em Educação
Autor (a)	Andreia Penco Faria – 2015
Título	O Projeto “Escola que Protege” em Dourados/MS: Prevenção da Violência Sexual Infanto-juvenil no Âmbito Educacional
Nível	Mestrado em Educação
Aspectos da pesquisa	Trabalho 10 – UNESP – Doutorado em educação Escolar
Autor (a)	Claudionor Renato da Silva – 2015
Título	Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da <i>grounded theory</i>
Aspectos da pesquisa	Trabalho 11 – UNIPLAC – SC – Mestrado em Educação
Autor (a)	Debora Cristina Costa – 2014
Título	A educação infantil e as manifestações da sexualidade de crianças de zero a seis anos: uma análise sobre a compreensão de professores de centros de educação infantil municipal em Lages
Aspectos da pesquisa	Trabalho 12 – UFL - MG – Mestrado em Educação
Autor (a)	Lívia Monique de Castro Faria – 2013
Título	Violências Sexuais: o borbulhar de discursos de profissionais da educação infantil
Aspectos da pesquisa	Trabalho 13 – UNESP – Doutorado em educação Escolar
Autor (a)	Mayra Rocha Vollet – 2012
Título	O saber e o não revelar da violência sexual doméstica infantil na dinâmica do profissional escolar
Aspectos da pesquisa	Trabalho 14 – PUC-PR – Mestrado em Educação
Autor (a)	Hilda Maria Zanetti Heller de Mattos – 2011
Título	A questão de gênero e a formação da professora da educação infantil
Aspectos da pesquisa	Trabalho 15 – UFBA – Mestrado em Educação
Autor (a)	Railda Maria Bispo de Jesus – 2010
Título	Abordagens de Gênero e Sexualidade na educação infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula.
Aspectos da pesquisa	Trabalho 16 – UFRS – Mestrado em Educação
Autor (a)	Maria do Rosário Nunes – 2009
Título	Pedofilização e mercado: o corpo-produto de crianças e adolescentes na era de direitos no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após apresentação da lista das pesquisas selecionadas, abaixo apresentamos o mapeamento dos trabalhos por ano, área e região.

Quadro 3 – Classificação dos trabalhos por área e localização

Ano	Quantidade	Nível/Área	Estado e Cidade	Região
2018	02	01 Mestrado em Educação e 01 Mestrado em Educação Sexual	Paraná e São Paulo (Araraquara)	Sul e Sudeste
2017	01	Mestrado em Educação Sexual	São Paulo (Araraquara)	Sul
2016	05	01 Mestrado em Educação Sexual 04 Mestrados em Educação	São Paulo (Araraquara), Goiás (Goiânia), Paraná (Maringá), Minas Gerais (Juiz de Fora) e Pernambuco (Recife).	Sudeste, Sul, Centro Oeste, Nordeste
2015	02	01 Doutorado em Educação Escolar e 01 Mestrado em	São Paulo (Araraquara) e Mato Grosso do Sul	Sudeste e Centro-Oeste

		Educação	(Dourados)	
2014	01	Mestrado em Educação	Santa Catarina (Lages)	Sudeste
2013	01	Mestrado Profissional em Educação	Minas Gerais (Lavras)	Sudeste
2012	01	Doutorado em Educação	São Paulo (Araraquara)	Sudeste
2011	01	Mestrado em Educação	Paraná (Curitiba)	Sul
2010	01	Mestrado em Educação	Bahia (Salvador)	Nordeste
2009	01	Mestrado em Educação	Rio Grande do Sul (Porto Alegre)	Sul
2008	-----	Não foram encontradas produções		
2007		Não foram encontradas produções		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Percebe-se, pelo quadro apresentado acima, que a Universidade de Araraquara (São Paulo) é a que mais tem desenvolvido pesquisas voltadas ao tema, o que pode ser reflexo do fato de a instituição ter um programa de mestrado profissional em educação sexual. Dessa instituição são também oriundos os dois únicos trabalhos de pesquisas encontrados a nível de doutorado. Isso denota a carência de estudos aprofundados sobre o tema nas diversas regiões brasileiras. Na Bahia encontramos apenas uma pesquisa nos programas de mestrado em educação. Raros também são os trabalhos produzidos na região Nordeste. A maioria deles é oriunda dos Programas das regiões Sul e Sudeste.

Observa-se nas buscas gerais com os descritores utilizados que há uma razoável quantidade de trabalhos que discutem educação sexual, sexualidade e prevenção da violência sexual contra crianças, alguns especificamente sobre o abuso, outros sobre exploração sexual, contudo, a maior parcela desses trabalhos é oriunda da psicologia.

São poucas as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação nos diversos estados brasileiros sobre o tema da violência sexual infantil e o seu enfrentamento, o que denota o quanto a educação ainda é omissa em relação ao tema. Daí emerge a urgência de se produzir trabalhos que aprofundem o estudo da questão e relacionem o papel da educação no processo de enfrentamento da violência sexual infantil, a fim de contribuir de modo mais significativo neste tema.

Dois trabalhos oriundos de um programa de mestrado em educação sexual propuseram intervenções dentro de escolas, uma na perspectiva da formação e outra na perspectiva de apresentar estratégias pedagógicas possíveis para o trabalho do enfrentamento da violência

sexual dentro da escola, apresentando uma ferramenta lúdica criada por um grupo de professores para auxiliar na prevenção de violência sexual de crianças de 6 a 12 anos. Vê-se que os mestrandos profissionais que trabalham na perspectiva de pesquisa-intervenção tem sido um mecanismo de contribuição para impulsionar formação e ações pedagógicas dentro dos espaços escolares para o trato dos temas da sexualidade, educação sexual e da contribuição para prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil.

Apesar de a maioria dos trabalhos não explicitarem no resumo e nem na introdução do texto o método científico utilizado, conforme a ordem numérica dos trabalhos apresentados no quadro 02. Apresentamos o nosso mapeamento dos métodos a partir das informações contidas nas dissertações (14) e teses (02).

Quadro 4 – Métodos utilizados nos estudos

Pesquisa	Método
1	Estudo de caso
2	Fenomenológico (não deixa claro no estudo)
3	Metodologia LORI 1.5 (Learning Object Review Instrument)
4	Não menciona
5	Não menciona (só tivemos acesso ao resumo)
6	Psicologia Sócio Histórica – Materialismo Histórico Dialético
7	Fenomenológico
8	Teoria das Representações Sociais
9	Etnográfico
10	Vertente construtivista da GT em Kathy Charmaz
11	Estudo de caso – (não deixa claro no estudo)
12	Não menciona (só tivemos acesso ao resumo)
13	Não deixa claro no estudo
14	Estudo de caso – (não deixa claro no estudo)
15	Não menciona (só tivemos acesso ao resumo)
16	Revisão bibliográfica (?) – não deixa claro no estudo

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir da visualização dos métodos, importa destacar que nenhum dos estudos levantados adota o método da cartografia, sendo a nossa pesquisa singular nesta perspectiva, pois a cartografia investiga um processo de produção em que “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim”. O uso do método cartográfico inova, por ser essencialmente interventivo e por permitir o mergulho nas subjetividades, dando à pesquisadora oportunidade de fazer conexões profundas com a experiência de vida para construção da caminhada com o coletivo.

As pesquisas apontaram o quão é crucial que as discussões de gênero e sexualidade sejam pautadas dentro da educação e, conseqüentemente, da escola. Mas também não deixam de reconhecer a quão desafiadora é esta tarefa. Também sinalizam que a comunidade escolar: reconhece a manifestação da sexualidade das crianças, já que a sexualidade é condição humana; reconhece os preconceitos e violências que perpassam a vida das crianças que estão na escola; reconhece os casos de violência sexual infantil que são revelados dentro da escola, mas que não sabem como agir etc.

Reconhecemos que não são categorias isoladas que darão conta da multiplicidade dos corpos que habitam os espaços escolares, precisamos mudar não só os paradigmas, como enfatiza Bell Hooks (2017), mas garantir uma voz engajada que não pode ser fixa e nem absoluta. Precisamos falar da mudança sistêmica preconizada por Angela Davis, compreendendo o racismo como fenômeno complexo que impacta indivíduos e as instituições e que raça, gênero e classe são categorias inseparáveis, mas:

Ainda estamos diante do desafio de aprender as formas complexas como raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, e capacidades se entrelaçam – e como superamos essas categorias para entender as inter-relações entre ideias e processos que parecem ser isolados e dissociados. (ANGELA DAVIS, 2018, p. 21).

Apesar dos desafios a partir das pistas das pesquisas do mapeamento da nossa revisão sistemática e das linhas duras implícitas e explícitas no território escolar, sobretudo no que diz respeito aos desafios colocados por Angela Davis sobre a questão racial que não se desloca das questões de gênero, sexualidade, etc, a omissão não pode ser a regra, visto que o que está em jogo é a dignidade humana dos sujeitos escolares. É evidente que crianças são violentadas sexualmente diariamente e a educação não pode isentar-se da responsabilidade ética e do dever legal que lhe incube no sentido de desenvolver papel preventivo, conforme anunciam as políticas públicas que amparam os direitos das crianças e adolescentes já discutidas neste texto.

Há um marcador racial muito forte na questão, de modo que olhar isoladamente para gênero e sexualidade reflete a negação do racismo, razão pela qual demanda uma perspectiva interseccional. A educação menor pode ser um caminho de construção, visto que as políticas públicas do SGD também não garantem a perspectiva interseccional.

3.2 CONSTRUÇÕES LOCALIZADAS – O QUE O TERRITÓRIO ESCOLAR NOS APRESENTA? (PISTAS, ELOS, LINHAS, NÓS, CONEXÕES, DEVIRES...)

Quando Laís pergunta trouxe esse questionamento né, o que a escola nos diz? A escola nos diz muito, mas nem sempre a gente percebe o que a escola nos diz. Muitas vezes a gente está tão envolvido com o cumprimento das funções e tarefas da gente que a gente, muita coisa passa, né, despercebido. Tem alunos [...] gritando por atenção, por afeto, por carinho por, por alguma coisa, mas muitas vezes a gente não percebe também né, na nossa correria diária, e às vezes a gente percebe (voz mais alta), mas aí a gente só percebe... e aí eu nem chego a nos culpar não, eu acho que a gente faz muito e muitas vezes a gente faz muito do que precisa ser feito para cumprir o que é, né, o que a gente deve cumprir, mas a gente não faz muito do que necessita [...]. (SIC, AYANA, 2019).

AYANA coloca a sua angústia de perceber que a escola cumpre a sua função básica e isso já é muito, mas que a escola diz mais. Há as realidades de alunas e alunos que demandam não só a função dada, mas a necessária. Ela também mencionou, como já colocamos anteriormente nessa pista, que a escola muitas vezes se limita a cumprir apenas o que é prescrito, seja por uma proposição da secretaria de educação ou pelo cumprimento do conteúdo do livro didático.

Quando dessa discussão, LEÃO se posiciona: *então aí seria o caso de como ANGICO falou, seria o caso de colocar no currículo mesmo da escola, né, pra ser trabalhado.* AYANA insiste: *não como cumprimento de tabela, mas como algo que a gente percebe que é necessário [...].* Para ela, é preciso ir além da prescrição. E dentro desse regime prescritivo, como encontrar a educação menor?

Segundo Mirlen da Silva (2018, p. 252) “Uma educação menor não possui prescrição, pois é uma desterritorialização, ou seja, que se descentra e procura vias inventivas, escapando do controle estatal estabelecidas pelas instituições governamentais”. A educação menor foge das imposições governamentais, do que está dado, e assim se inventa e reinventa. Como citamos na página 124 há uma educação menor feita pelas estudantes no processo de intervenção para a atividade do Mês da Mulher em março de 2020. Elas agenciam, criam, assumem o protagonismo e buscam estratégias para se posicionarem diante de uma situação que as inquieta.

Além disso, olhando para a realidade da escola, o coletivo apontou ações da escola que são relevantes para constituição dos devires. Para Deleuze (1988) todos os devires são minoritários, por isso falamos em uma cartografia menor, das minorias, levando em conta que “minoridade é todo mundo e maioria é ninguém”. São fios fluidos de um mapa-rizoma tecido a

várias mãos, tendo como marca a produção de subjetividades, em busca de devires para o enfrentamento da violência sexual infantil.

AYANA sempre preocupada no sentido de que as coisas de fato aconteçam para além do que preconiza a educação maior, se apodera da cartografia e diz: *desterritorialização, né, de desconstruir muitas coisas que a gente tem que provocar uma própria mudança nossa mesmo, porque quando você muda de postura, quando você tem um pensamento diferenciado você faz não porque você está cumprindo algo, mas porque você ver como uma necessidade de agir de forma diferente*. Ela invoca a desterritorialização dos processos pedagógicos a partir da desterritorialização de si, do indivíduo. Para confortar AYANA, afetuosamente ANGICO narra:

Tem uma história que eu já ouvi muitas vezes, desde quando eu era pequeno que pai conta muito, que é sobre uma, um aumento de maré. A maré subiu demais e levou várias estrelas pra margem e aí o carinha, uma criança viu e pegou as estrelas e começou a jogar dentro do mar, jogou uma, jogou duas, jogou três e aí umas 15 e depois de uma meia hora jogando estrela chegou um cara e perguntou: onde tu achou que vai fazer a diferença com esse tanto de estrela e olha o tanto de quilômetro de mar? Aí ele não disse nada, pegou mais uma estrela e jogou. [...]. **Então a gente não vai fazer uma ação aqui na escola achando que vai mudar o mundo todo, que vai mudar uma cidade toda, que vai mudar todas as escolas porque a gente não vai mudar todo mundo, mas a gente pode mudar o aluno nosso daqui**, pode mudar um amigo nosso ou um primo que tá do nosso lado. (LEÃO diz: se mudar um já é lucro). Já foi uma vantagem, já é menos um que está, não está se perdendo. **Agora a gente vai fazer a diferença pra eles, se vai ter resultado pro mundo ou não a gente também não sabe, mas se uma cabeça boa multiplica e consegue mobilizar 30 alunos que nem nós temos aqui ou os 200 nossos que nós temos aqui é mais 200 que futuramente vai está fazendo essa mesma ação que a gente, e por aí vai mudando**. Então a gente não vai conseguir mudar a política do país ou do mundo fazendo a ação aqui, mas lembra que a gente está inserido nessa mesma política. Se a gente fizer a diferença aqui pode servir de exemplo pra outro e vai ter alguma mudança. Agora se a gente não chegar começar a discutir aí eu sei que não vai mudar nada mesmo. (SIC, 2019). Grifos nosso.

Ao discutir educação menor Sílvia Gallo (2017) fala das táticas para enfrentar a educação maior, sendo necessário resistir, fazer emergir as diferenças, criando máquinas de resistência aos regimes autoritários, estanques, enquadrantes, criando múltiplos agenciamentos para provocar desterritorializações nos ditames estabelecidos pela educação maior. Para ele enquanto a educação maior é feita nos gabinetes e documentos da macropolítica, a educação menor se faz na política do cotidiano, nos atos de fazer rizoma com os outros, sempre em coletivo, produzindo multiplicidades. Não interessa a unicidade, não se

trata de criar modelos ou integrar saberes, mas de fazer conexões, inacabadas, sempre em devir.

ANGICO apresenta uma narrativa de esperança a partir das micropolíticas que podem ser desenvolvidas na escola, das pequenas estrelas que podem ser lançadas à imensidão do mar. A diferença pode ser feita e percebida no micro, nos agenciamentos maquínicos, que pode respingar no macro em que estamos inseridos/as desterritorializando os enunciados prescritivos. ANGICO e GALLO se agenciam a partir dos seus lugares, nas suas singularidades.

ORQUÍDEA, ao pensar, anotar e compartilhar as práticas que a escola já faz que tenham características ou que podem ser transformadas em pedagogias feministas para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar, diz: *eu listei a questão da produção de trabalhos acerca da temática, produções autorais, cartazes, trabalhos artísticos, as palestras, as rodas de conversas, recentemente teve também o teatro voltado para a desnaturalização de práticas machistas, leituras, as leituras, principalmente as leituras.*

As ações citadas pelo coletivo nos AP's, realizadas pelo território, integram um conjunto de possibilidades do cotidiano da escola para se fazer educação menor, máquinas de resistência às linhas duras da educação maior. Por limitações de tempo e pandêmicas, não tivemos condição de trabalhar muitas das minúcias que o território escolar manifesta, sua vida, seus movimentos. Abaixo algumas imagens de cartazes, escritos das paredes, a vida que pulsa na escola. Algumas delas problematizamos junto/as nos AP's.

Figura 20 – imagens do território escolar



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Figura 21 – escritos nas paredes do território escolar



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Aqui problematizamos na primeira figura algumas imagens que compõem o território escolar. Todas estão no masculino, desde os cartazes de boas-vindas até os que apresentam os resultados da escola na classificação da olimpíada brasileira de matemática que, na sua maioria, são meninas. Na segunda, são algumas das comunicações presentes nas paredes da escola: *fulano é viado*, *sicrano é viado*.

Essa também é uma linha dura, outra dobra dentro do rizoma cartográfico infindável.

Sobre a linguagem, percebemos a busca pela desterritorialização quando o professor ANGICO tensiona:

[...] nos jogos escolares, por exemplo, a gente coloca sempre uma modalidade que vai ser mista, tanto os meninos quanto as meninas tem que tá presente nele, aí sempre tem a temática: e é quantos menino e quantas menina? E eu digo, aí vai depender da equipe, vocês que sabem isso, não pode tá só meninas nem só meninos na equipe, a quantidade vai depender de vocês e da necessidade [...]. No sexto ano é meio a meio, no sétimo ano os meninos começa a se retrair mais por conta da mudança na voz, no nono ano já é o contrário, os meninos já mudaram a voz e as meninas começam a querer se retrair ou se exhibir dependendo da situação por conta das próprias mudanças corporais **e na questão da escola no geral quando vai um convite tem reunião de pais e a maioria que vem é as mães?**(SIC, 2020). Grifo nosso.

Após arguição, fiz a pergunta provocativa: seria reunião de mães? Discutem sobre isso, todos e todas falam ao mesmo tempo. ORQUÍDEA diz: *Eu acho que agora a gente tem que colocar, tem que começar a romper isso, por exemplo, nessa postura...* Alguém falou: *E quando vêm avós?* Outro diz: *Tem que colocar os dois porque às vezes vêm alguns pais, são poucos, mas vêm.* Chegam ao consenso de colocar: *Pais, mães ou responsáveis.*

A partir desses diálogos, reflexões contínuas provocados pelos AP's, no quarto realizado (online) ocorreu um debate mais incisivo sobre práticas pedagógicas realizadas na escola que poderiam ser potencializadas para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. A partir da proposição de palestras, rodas de conversa, entrevistas e de alterações no PPP da escola para inserir os projetos permanentes que são realizados anualmente na escola voltados para as temáticas que atravessam a garantia de direitos de crianças e de adolescentes e o enfrentamento da violência sexual infantil, como veem nos diálogos agenciados a seguir:

AYANA – *eu tô pensando aqui, tá me ouvindo direitinho, eu tive que me afastar um pouco do wi-fi por conta do silêncio. (risos) E aqui tá um pouquinho ruim a internet. Eu tava pensando aqui na questão do projeto porque eu acabo tendo que que que... quando a gente discute alguma coisa eu acabo em transformar isso num projeto, só que o projeto já abrangeria tudo isso, então seria uma prática, como é que eu vou dizer, uma prática mais direcionada, mais...*

AYANA - *Porque assim a gente tem o PPP da escola que inclusive tá em processo de reelaboração, de revisão, e a gente pode colocar como, mas assim, se for o exercício da construção, não. A gente pode começar*

pensando nas práticas, mas a gente pode colocar isso como projeto permanente da escola, mas eu não sei se seria uma ideia (inaudível).

LAÍS - E o que é que os colegas acham disso?(SIC)

ANNA 2 - Eu ouvi, eu acho interessante, eu acho que a gente pode fazer projeto que todo mundo participa.

URUBU: a proposta do projeto em si é sempre bem-vinda, eu acho que a escola pode trabalhar nos diversos ramos, diversos momentos, eu acho que o que pega mais assim no projeto é assim a barreira, a barreira dos pais, talvez da comunidade, porque esse tema sem querer ou não querendo ele é um pouco complicado de se trabalhar em sala de aula porque nos dias de hoje os pais não vê esse lado aí como um lado escolar vê como um lado pessoal, mas sobre o projeto não, o projeto tranquilo, encaixa direitinho em qualquer disciplina que se quer trabalhar.

URUBU – eu acho assim, como um projeto único, eu acho que a primeira parte é de ser explanado para o público, os alunos principalmente, os pais, e através dessa explanação, no meu caso, entrar como uma, dados históricos, desde o começo até agora, usar estatísticas, na parte do projeto, pra no momento atual como começou, se tá aumentando, se tem alguma prática política, escolar, que ajudou a diminuir ou aumentar, ou seja, eu acho que primeiro a gente tem que lançar o projeto ao público.

AYANA – é, eu entendo essa preocupação de URUBU com o público, né, e aí sempre quando a gente vai discutir um projeto a gente acaba pensando de que forma a gente vai fazer esse contato com o público, mas eu entendi que a ação que ele coloca seria discutir a violência sexual infantil a partir de dados estatísticos, seria isso URUBU?

ANNA 2 - Eu acho que URUBU foi por esse lado aí AYANA, e de certa forma nossa escola já trabalha, né, só precisa mais apresentar algo para os meninos como palestra, eu acho que URUBU tá pensando assim também, ó.

URUBU - eu acho que tem que ter um ponto mais forte, a gincana, a pedalada, eu acho que os meninos não levam muito pro lado principal do objetivo, né, eles leva mais pro objetivo de brincar, distrair, se divertir um pouco, eu acho que tem que seja mais impactante, uma coisa mais forte, uma coisa que tenha um olhar diferente, não levar muito pro lado de diversão porque aí vai ficar só na diversão mesmo.

ANNA 2 - Eu acredito muito em palestra, eu acredito que uma palestra, uma não, várias palestras na escola, eu acredito que é muito interessante também para os alunos pra eles ouvir outra pessoa, né, falando desse assunto, desse temas, eu acho interessante que eu não lembro se aqui nessa escola nossa já teve palestra assim com alguém principalmente depois desses últimos acontecimentos, eu não tenho lembrança, e eu acho que é muito interessante a gente ouvir, uma hora tem que parar pra ouvir alguém, e eu acho que dá certo, pra depois dessa palestra a gente partir pra essas outras ações que a gente já faz dentro da escola.

AYANA – é, falando um pouquinho sobre a questão da palestra, mas, justamente nesses dois, é, eu não posso dizer antes, mas nesses dois últimos anos a gente teve sim, ANNA 2, inclusive com psicólogo, com assistente social, agora assim, a questão é que a gente tem uma limitação de espaço pra fazer palestra, porém, nosso espaço está sendo ampliado agora, né, então assim, eu acho a palestra bem viável, isso que Laís colocou da gente aproveitar o que a gente já tem eu acho viável inclusive de fato a roda de conversa, se fosse pra gente escolher uma metodologia e trabalhar em cima dela, eu acho que bastante viável nesse sentido da discussão ou do debate, e aí eu entendo a fala de URUBU no sentido de que assim, de provocar essa reflexão no aluno mesmo, porque o que é que acontece, a nossa pedalada eu acho importante, primeiro que ela é um movimento que ela já acontece a

algum tempo, já tem a cara da escola e já é esperado, então assim, a comunidade já sabe que isso acontece, então é uma forma de chamar atenção da comunidade pra aquela discussão, mesmo que a pedalada não leve essa discussão de uma forma mais enfática, mas ela pontua aquilo, a gente leva cartazes, a gente acaba levando carro de som, então assim, a gente faz uma pedalada que vai tratar de algum assunto relacionada que não era especificamente a violência sexual ou a violência contra a mulher, mas era algum assunto relacionado ao dia da mulher, né, de fato a pedalada era isso, mas ela acaba sendo uma forma da gente tá levando essa discussão, esse tema pra comunidade, então eu acho ela importante, só que ela por si só e aí nesse sentido eu concordo com Urubu, ela por si só não garante essa reflexão porque realmente é um momento mais lúdico, é um momento mais descontraído, ela não leva por si só, mas antes da construção dessa pedalada pode haver a roda de conversa ou após, né, tem que haver uma preparação, então a palestra ela é bem vinda, a roda de conversa ela é bem vinda, o debate, o próprio estudo, as pesquisas, a apresentação de dados estatísticos, tudo isso eu acho que é bem vindo pra essa discussão e essa reflexão, mas acho que a gente pode manter sim essa estrutura da forma como ela vem acontecendo, e lógico, né, buscar melhorar.

ANNA 2 – Ei, AYANA, eu falei assim, eu sei que aconteceu, mas assim porque foi pouca. A gente só pode fazer uma palestra se for num lugar mais amplo? Acho que dentro da sala de aula também dá pra fazer essas palestras, né, e a gente só teve aquelas naquele período.

URUBU: E talvez por sala, tenha não, tem mais aproveitamento, né, porque vai ter uma turma única, concentrada, todo mundo ouvindo, não vai ter muita gente ao redor, talvez entenda mais o foco do projeto, tá bem, porque os alunos principalmente de sexto ano eles não entendem projeto como assim uma coisa mais de responsabilidade, eles entendem como mais uma diversão mesmo da escola, não leva aquele projeto amplo a sério, na minha opinião.

AYANA - Sim, isso é verdade, e aí Laís um ponto que você tocou como que a gente estrutura a realização dos projetos na escola, a gincana, eu gosto muito da gincana, apesar de que a gente teve muita dificuldade de levar ela por um período muito longo, mas como é que a gente se organiza para os projetos para o ano, como são três trimestres a gente organiza um pra cada trimestre, seria o projeto maior pra ser discutido naquele trimestre, mas dentro do trimestre podem acontecer outros projetos e/ou de repente dentro da disciplina, um professor ele pode desenvolver o projeto a parte, tem um que é interdisciplinar e aí podem acontecer outros, mas assim estruturando o ano são três projetos letivos, a questão da pedalada e o dia da mulher, ele vinha como um projeto a parte.

URUBU – é, quando você tocou aí do direito do adolescente, da criança, podia ser o ponto inicial desse projeto, eles conhecendo seus direitos, seus deveres, onde adquiriu, como adquiriu, como recorrer quando precisar ou não, então essa forma aí já deve ser feita como um início, como abranger o projeto já mostrando a parte principal deles, que é conhecer seus direitos e seus deveres, agora nesse momento de pandemia esses projetos vai ficar um pouco assim desligado, né, pelo o que a gente tá vendo a escola volta, mas ela volta em outro formato, no individualismo, no distanciamento, que talvez o trabalho coletivo não seja tão viável, não por causa da escola e sim por causa das doenças.

Após esse longo diálogo marcado pelo olhar para o território e suas práticas, cada uma e cada um se colocando, avaliando, tensionando, cada participante trabalhou o

aprofundamento de uma das práticas mencionadas forçando o pensamento para articular à pedagogia feminista, cuja construção apresentaremos na próxima pista. As ações escolhidas foram: palestra/sensibilização da comunidade escolar, roda de conversa, projeto permanente e entrevista. Sigamos agenciando a discussão teórica acerca da categoria prática pedagógica.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DIÁLOGOS AGENCIADOS

Nesse processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, fazíamos algumas intercessões teóricas a partir da realidade apresentada pelas subjetividades do coletivo. Lá em 16 de março de 2020 a professora ORQUÍDEA refletia sobre a necessidade de colocar em prática ações intencionais que contribuam para desterritorializações nos educandos/as: *Porque na verdade eu acho que na verdade a intenção real é como esse conhecimento vai modificar aquele sujeito, que a ideia é essa, porque na verdade discursos são mero discursos, mas é a prática que faz toda a diferença.* Como coloca Antonio Nóvoa (1999), o excesso de discursos traduz uma pobreza de práticas.

Trazendo a prática como meio de fazer a diferença, como sinalizou a professora ORQUÍDEA, agenciamos intercessões teóricas acerca do conceito de práticas pedagógicas. Para falar de prática pedagógica recorreremos a Maria Amélia Franco (2016, p. 536). Ela diz que “[...] o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática”. Isso também é dito por Priscila Verdum (2013), razão pela qual esta autora vai afirmar que não há como definir prática pedagógica, mas concebê-la a partir dos princípios que a embasa.

Para Ilma Veiga (2008, p. 16), a prática pedagógica “é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. (...) É uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática (...)”. Ao apresentar o seu conceito chama a atenção para o papel dos educadores, afirmando que é dever destes profissionais buscar condições necessárias para a sua realização.

Para Verdum (2013, p. 94), inspirada em Paulo Freire, a prática pedagógica se dá num processo dialógico, ou seja, o conhecimento é construído mediante a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo para fins de uma leitura crítica da realidade. Há um processo contínuo de construção e desconstrução do conhecimento em que “o professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno

aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar” (VERDUM, 2013, p. 95).

Ela faz questão de esclarecer que não significa que esse processo de troca seja isento de qualquer autoridade ou diretividade do professor. É uma relação não assimétrica, mas ordenada, planejada, organizada, já que objetiva-se “a transformação social, a busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática”, que só se dará a partir da prática reflexiva. (VERDUM, 2013, p. 95)

Para tanto, é imprescindível que sejam traçadas as intencionalidades do processo, isso é que dará o caráter de prática pedagógica à aula ou ao encontro educativo:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536).

Por isso nem toda prática docente é prática pedagógica, já que esta última está além da prática didática, pois envolve “as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente”. (FRANCO, 2016, p. 542). Assim, é um momento de enorme complexidade, pois para serem caracterizadas como práticas pedagógicas as práticas docentes estarão constituídas “não só das técnicas didáticas utilizadas, mas, também, das perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante” (FRANCO, 2016, p. 542).

Segundo Veiga (2008, p. 15), a didática do professor pode funcionar como instrumento para efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva ou para a modificação da prática pedagógica, produzindo o novo, provocando mudanças, transformação. Assim, não resta dúvida acerca da necessidade da demarcação de uma intencionalidade à ação educativa, não se tratando de um mero fazer descompromissado com as pessoas e com a realidade que as cercam.

As práticas pedagógicas visam atender às expectativas de uma comunidade social e assim são organizadas e se desenvolvem “por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. [...] Sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo [...]” (FRANCO, 2016, p. 541). Portanto, são processuais, fruto

de uma ação intencional e construída em conjunto para atender interesses de um grupo de pessoas.

Apesar disso, Verdum (2013, p. 103) destaca que “o conceito de prática pedagógica ainda permanece muito arraigado à ideia de transmissão do conhecimento, à competência instrumental” a partir de pesquisa que analisou a concepção de professores sobre o tema. Daí a importância de os processos de formação de professores também trazerem a concepção de prática pedagógica na perspectiva dialógica.

Rosely Sayão em entrevista contida no dossiê *Práticas de Ensino e Aprendizagem: a experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação* ao falar sobre prática docente e os desafios da formação no século XXI, fala que na sociedade do mercado a formação tem sido afetada pelo paradigma do avanço e da produção que põe em xeque o processo de reflexão, o exercício do pensar (RANGEL NETTO e RODRIGO LOPES, 2018), o que pode ser uma das causas que atravessam as limitações apresentadas por Verdum, conforme parágrafo anterior.

Essas questões colocadas por Sayão corroboram com o que Paulo Freire (1996, p.12) já alertava em *Pedagogia da Autonomia*: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Sem reflexão crítica a teoria e a prática podem se tornar esvaziadas, mecanizadas, deslocadas de sentido e deste modo não há prática pedagógica.

Para fins de modificar essa visão limitada, conhecer os princípios da prática pedagógica na perspectiva crítica é fundamental. Os princípios que organizam uma prática pedagógica na perspectiva crítica são, segundo Franco (2016, p. 543):

- a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.
- b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante.
- c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições.

No Ateliê ao refletirmos sobre práticas pedagógicas e pedagogias feministas fazendo intercessões teóricas a professora ORQUÍDEA comentando esses princípios destacou:

Aí nesse último ponto ela traz né, as práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se

transformam pelas contradições. É ao longo do processo [...] que dá certo de um jeito, depois tenta-se outro, aparecem as contrariedades das coisas, mas acho muito válida a política de incentivo dessas metodologias que visam a informação, porque realmente essas práticas elas persistem por falta de acesso às informações. Eu acredito que mais adiante vai ser diferente. Realmente eu acho que daqui, eu acho que a gente, isso que a gente tá plantando agora é, essas discussões vindo a tona, a gente tentando inserir no contexto escolar [...] isso é muito positivo. (SIC, 2020)

A professora faz referência a persistências das práticas de preconceito, desigualdade, opressões que impõe a necessidade de metodologias que levem informação no sentido de contribuir para o seu rompimento. Reconhece que a prática é feita na processualidade.

Vê-se a partir dos princípios que de fato não se trata de um processo mecânico. As práticas se modelam no processo dinâmico do fazer e levam em conta as contradições e os processos históricos que demarcam a história da educação, dos sujeitos e seus contextos, subjetividades etc. Demandam posturas mediadoras, ação, reflexão e crítica constante, pois “é através da reflexão e do conhecimento tácito que se encontram as respostas às situações problemas inerentes à prática pedagógica” (SUSANA TOZETTO e THAÍS GOMES, 2009, p. 184).

Quando o professor URUBU levantou a questão do riso dos/as estudantes durante as apresentações após a caminhada-pedalada do mês da mulher, Orquídea ressaltou as subjetividades dos sujeitos (seja no riso, na reprodução de um preconceito) como meio que demanda o processo repetitivo de levar informação por meio das práticas do cotidiano:

É, nessa fala de Urubu, a questão dos meninos não levarem a sério. A gente tem mania, né, de ler o riso apenas como não tá levando a sério, mas a leitura, aquele gesto ele tem uma implicação que a gente desconhece, porque muitas vezes o riso ele vem como um mecanismo de inserção num grupo pra ali, pra ficar, ou esconde um nervosismo, então tem toda uma subjetividade por trás e eu acho que é pensando nessa subjetividade que é muito válido a continuidade nesse processo de trazer informação porque pra mim realmente o que pode destruir é o acesso à informação, o que pode destruir os preconceitos justamente é o acesso à informação e tem que partir da gente, é ele fazendo, mas é a gente dizendo, eu acho que é nesse discurso repetitivo da gente que gera o convencimento depois. (SIC, 2020)

Tozzeto e Gomes colocaram o conhecimento tácito que leva a reflexão por meio da mediação, dialogando com ORQUÍDEA, dada a necessidade de reflexão sobre o conhecimento naturalizado. Para tanto, os autores vão argumentar a necessidade de formação continuada para profissionais da educação que caminhe nesse viés:

Em uma sociedade na qual a reflexão e o conhecimento tornaram-se os principais instrumentos e na qual a escola tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação e da solidariedade, necessitam-se de professores com domínio desses saberes e capazes de ensiná-los. Assim, é importante direcionar uma proposta de formação inicial e/ou continuada aos profissionais da educação, que atenda a essas exigências, e possibilite o pensamento reflexivo [...] (TOZETTO e GOMES, 2009, p. 184).

Complementa que essa formação de caráter reflexivo se constitui em um novo paradigma a ser construído, implicando “[...] em ações calcadas na autonomia, no conhecimento, educá-los como intelectuais críticos capazes de transformar o discurso teórico que adquiriram, em ações na prática” (TOZETTO e GOMES, 2009, p. 186-187). Deve-se instrumentalizar profissionais da educação para a conciliação entre a teorização que os embasa com a prática desenvolvida. Sem teoria e sem prática que a reflete não será possível irromper o paradigma bancário que é colocado por Paulo Freire.

Há de se destacar que práticas pedagógicas se diferenciam de práticas educativas. Por ser comum a sinonímia dos termos, Franco apresenta as especificidades que as distingue:

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. (FRANCO, 2016, p. 536).

Assim, a prática pedagógica incide em processos pedagógicos específicos, que acontecem no dia a dia. Portanto, para que ela aconteça exige o compromisso de quem media a ação para “refletir na ação, refletir sobre a ação, produzir conhecimento na ação [...]” (JOSÉ SANTOS, 2014, p. 95).

Oportuno destacar que as práticas pedagógicas atendem ao que propõem as pedagogias feministas: intenção, reflexão e transformação. Contudo, exigem preparo para que tais aspectos estejam presentes nas ações que estruturam tais práticas, demandam, portanto, formação continuada. Conforme alerta de Tozetto e Gomes apontado anteriormente.

Nóvoa (1999, p. 06) vem ressaltar que “a profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental”. Deste modo, apesar de o assunto formação de professoras e professores não ser uma das categorias centrais deste estudo, compreender a prática pedagógica para além da

estrita ideia instrumental de transmissão do conhecimento perpassa pela discussão acerca da formação docente qualificada.

A formação docente, nesse sentido, deve ser constituída a partir de concepções que não sejam eminentemente técnicas. Quando relacionamos este aspecto da formação com o nosso objeto de pesquisa, a partir do que se viu nos resultados das pesquisas levantadas na revisão sistemática de literatura, observamos que a carência ou ausência da formação para lidar com os temas que perpassam o enfrentamento da violência sexual infantil foi o aspecto que mais emergiu a partir da fala de professores e professoras. A estrutura da formação docente oferecida no Brasil não tem dado conta de atender as demandas exigidas na profissão docente e conseqüentemente, no exercício das práticas pedagógicas seja no que diz respeito ao enfrentamento da violência sexual infantil ou de qualquer outro tema ou questão social que incida na escola.

Para contribuir com a superação das lacunas que envolvem a formação docente, conforme Santos (2014, p. 89), há a necessidade de superar o “paradigma de formação centrado na abordagem da racionalidade técnica”, derivado da filosofia positivista. Contudo, ele reconhece que este é um assunto desafiador para as políticas educacionais.

Para construir uma formação comprometida com a articulação entre intenção, reflexão e transformação, conforme requerem as práticas pedagógicas a partir da teorização aqui trazida, é necessário “superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações” (BERNADETE GATTI, 2014, p. 36). Daí Freire (2016) trazer em *Pedagogia da Indignação* (2016) a necessidade de uma ética universal do ser humano, superando a ética do mercado. O mercado quer lucro sem limites. Ao ser humano exige-se a garantia de direitos humanos básicos para a sobrevivência condigna em sociedade.

Dentro desse emaranhado de relações de poder que afetam o contexto educacional e a formação docente, que envolve interesses políticos e econômicos e uma ética que não respeita o ser humano, Nóvoa (1999, p. 06) destaca ser preciso entender os paradoxos e dilemas que atravessam a profissão docente, levando em conta também o fator desvalorização da profissão. Mas não é só isso, tendo em vista que

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais

mediócras e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 3).

Nóvoa não titubeia ao falar das práticas políticas que não conseguem traduzir em ações coerentes ao que demanda o campo da formação docente. Dialoga com o contexto atual, em que a profissão docente vem sendo cada vez desvalorizada e perseguida, vítima da censura marcada pelos discursos acusatórios de “doutrinação” e investidas no sentido de exercer controle acerca do trabalho docente, retirando a autonomia e a reflexão promovida por professoras e professores nas atividades educativas⁴⁷.

Betania Ramalho, Nádia Fialho e Isauro Nunez (2014) consideram que a atividade docente é uma prática social historicamente construída e um dos processos de organização da sociedade que requer aparatos teóricos e metodológicos que fundamentem o ensinar e o aprender. Requer, portanto, mais que discursos. Os discursos devem estar acompanhados de práticas estruturadas.

As instituições formadoras de professores no atual contexto da sociedade do século XXI tem uma responsabilidade ética para com os alunos e seus professores, provocando nestes últimos a responsabilidade de não apenas transmitir o conteúdo, mas incluir em sua prática docente e profissional o compromisso com a formação e a educação das futuras gerações (RAMALHO, FIALHO e NÚÑEZ, 2014). É um pouco da ética da humanidade trazida por Freire.

Para Ana Canen (2001, p. 208), dentro da “[...] perspectiva crítica, trata-se de superar uma atitude meramente condenatória e resgatar o espaço intra-escolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la”. Para isso, é preciso formação docente “[...] que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais” (CANEN, 2001, p. 224).

Nesse sentido, é preciso sensibilidade na propositura e construção de políticas públicas educacionais que estejam alinhadas ao propósito ético de respeito integral aos seres humanos. A política educacional voltada para atender aos interesses de mercado e a “oferta” de formação docente estritamente técnica não dá conta de atender as práticas pedagógicas atentas

⁴⁷ É o caso do Projeto de Lei Escola sem Partido, também conhecido como Lei da Mordaça que visava coibir abordagem de determinados temas no processo formativo escolar, dentre eles as questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, além de perspectivas críticas ao capitalismo e a educação conservadora, conforme ALGEBAILLE (2017, p. 67).

ao ser humano, considerando suas identidades e diversidades. Deslocam-se, desde a sua constituição, da intenção e reflexão para a transformação.

É preciso considerar que “mulheres e homens são mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. São seres da opção, da decisão e da intervenção no mundo” (FREIRE, 2016, p. 149). A formação docente deve sensibilizar professoras e professores para, por meio de práticas pedagógicas qualificadas, promover interações educativas que desenvolvam a autonomia, a capacidade de o ser humano refletir, escolher, decidir e assim, ter condições plenas de intervir no mundo. Daí a necessidade dos agenciamentos.

3.3.1 Agenciamentos coletivos – desdobrando o plano comum heterogêneo

Agenciar na pesquisa permite transgredir, criar, ir além do superficial, dar e receber, desconstruir, desbravar, conectar-se ao improvável, experimentar, experienciar, viver... Agenciar diz respeito a um processo de criação artístico ou científico, de modo que “[...] múltiplos agentes entram em ação. Eles podem ser de natureza humana ou inumana, corpórea ou incorpórea [...]” (PEDRO SOUZA, 2012, p. 27). Agenciar pressupõe conexões e exploração das potências que há nas pessoas e nas coisas e nas relações vividas entre esses agentes; pressupõe criação.

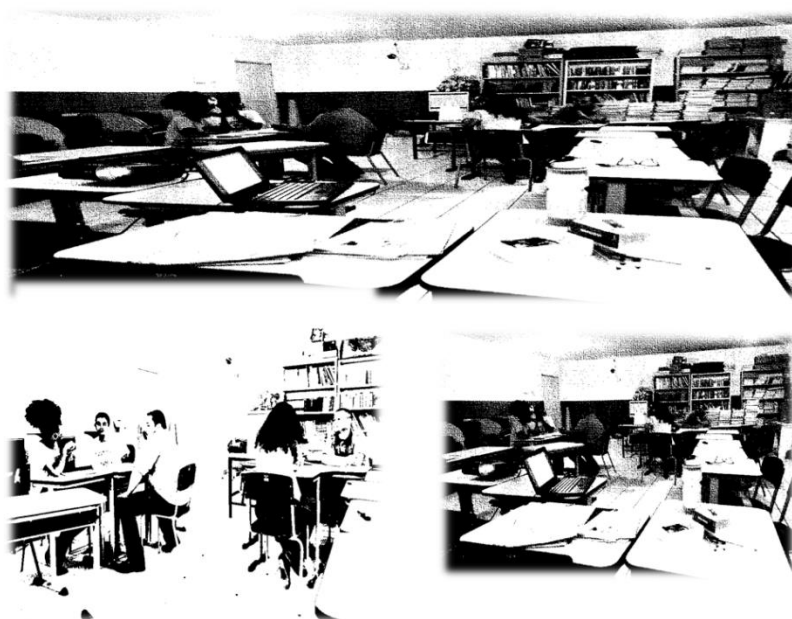
Na pesquisa os agenciamentos permitem a experimentação dos sentidos, a produção das subjetividades, vivificando o processo de investigação/intervenção. Cartografar implica em agenciar. Isso fica evidenciado, no que diz respeito à pesquisa da diferença, quando Souza (2012), a partir de Deleuze, destaca:

[...] levar em conta qualquer programa de pesquisa encetada sob o diapasão da diferença deve ter como ponto de partida uma perspectiva necessariamente transgressora. Aqui se chega ao traço que permite designar o sentido próprio para o termo agenciar. Enfim, no que diz respeito à pesquisa da diferença, agenciar é dispor-se radicalmente, tanto pelos meios utilizados quanto pelos conteúdos perseguidos, ao imprevisível do ato de criar pensamento (Deleuze, 1996) e desejo conspirador de subjetivações. (SOUZA, 2012, p. 29).

Se retornarmos a tudo que já dissemos nesse texto percebemos os múltiplos agenciamentos criados ao longo da pesquisa. São incessantes na cartografia. No segundo AP intitulado *Entre linhas duras e linhas de fuga - cartografando práticas pedagógicas para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar*, o coletivo agenciou possíveis linhas de fuga – possibilidade de ação para promover a prevenção e o enfrentamento

da violência sexual infantil no território escolar a partir dos desafios, de situações do cotidiano (ou possíveis de emergir) e das linhas duras que atravessam o contexto em que estão inseridos/as.

Figura 22 – Ateliê de Pesquisa – construções coletivas



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Apresentamos os rizomas a partir das construções tecidas por dois grupos compostos de docentes, direção e coordenação pedagógica da escola, plano comum heterogêneo de devires possíveis. Todas essas questões foram objeto de reflexão nos demais AP's.

Figura 23 – rizoma



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura 24 – rizoma



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura 25 – rizoma



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura 26 – rizoma



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Todos esses devires dialogam com o que enfatiza Maria Conceição Costa et al (2013, p. 30) quando diz que “ao atribuir à escola a função de zelar pela proteção de crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente vislumbra que esta instância contribua

com identificação, prevenção e denúncia das diversas formas de violência”. Ao agenciar nesta perspectiva, mesmo diante das tantas linhas duras que atravessam a questão, o território escolar tem a possibilidade de exercer o papel que lhes é atribuído legalmente e que, consequentemente, lhe é devido.

Evidencia-se um processo de desterritorialização, mas AYANA insistentemente sinaliza também no quarto AP a necessidade de, além de debater, colocar em prática o que vem sendo debatido no *Grupo de Pesquisa*. E o professor URUBU ressalta a necessidade de que a comunidade escolar seja ouvida para que se coloque em prática um projeto desta natureza, dada as linhas duras rizomatizadas ao problema:

Só a escola lançar a proposta eu acho um pouco vago, tem que ouvir a comunidade, tem que ouvir o nosso público, será que nossos pais estão abertos pra tratar esse assunto? Ou será que a escola vai tratar sem precisar saber da resposta do pai. Eu acho muito vago quando a escola abre por si própria, eu acho que primeiro são os verdadeiros professores, os pais, será que os pais eles acham muito importante esse ponto ou até que nível pro filho dele, ou será que todo nível é importante pro filho dele, ou será que não precisa disso, que ele mesmo dá conta de fazer essa parte, eu penso assim. (URUBU, SIC, 2020).

Uma das questões colocadas nos AP's diz respeito ao fato de apenas a ação do docente em si não ter respaldo na comunidade escolar porque são atacados e que por isso as intervenções com profissionais externos são válidas, citando como exemplo a participação que fiz em roda de conversa em março de 2019:

ORQUÍDEA: aí é onde eu acho válido aquelas intervenções na escola, por exemplo, traz alguém de fora pra falar, por exemplo, quando vai discutir uma questão sexual, na área sexual ou na área da questão racial, eu acho muito mais válido quando prepara, tipo assim, a escola, vai ter um momento, por exemplo, consciência negra, traz uma pessoa que vai dar uma palestra sobre aquilo porque saindo da nossa boca certas coisas tem um peso muito grande, porque eles se sentem realmente que em cima da gente eles tem mais direito e se a gente ir de encontro ao que eles querem eles nos atacam. Porque a gente tá numa situação de refém, a gente é...

URUBU: como ela fez lá aquela palestra lá, na Quixabeira, se fosse nós mesmos, a gente ia ser atacado, por várias perguntas que teve lá, mas foi como ela respondeu, e ela tem um nível a mais que nós, ninguém comentou... Foi esse tema mais ou menos, né, mas se fosse nós respondendo ou falando as perguntas, tinha um peso, mas quando a pessoa tá num nível maior.

ORQUÍDEA: não é que, acho que a questão é essa, foge do que... a gente adentrar esses assuntos, embora na escola as discussões de educação reconheça que é importante que nós façamos, mas pra sociedade, foge do nosso papel, que é de instruir ali, então é por isso que pra ela, vindo dela (se referindo a Laís) não tem tanto peso, agora eu falando disso eu estou

fugindo da minha função que eles acham que é a função do professor de inglês

Segundo (Alvarez e Passos, 2015, p. 148-149) “a cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras”. Assim assenta-se a ideia de mapa aberto - o rizoma – pois tudo se conecta, não há pontos centrais ou superiores. Tudo está conectado. Agimos.

Nessa perspectiva, podemos ver nessas narrativas de ORQUÍDEA e URUBU a sujeira da cartografia. Conforme Luciano Costa (2014) a sujeira diz respeito a implicação da pesquisadora nos movimentos da pesquisa que culmina na mistura, não distanciamento da cartógrafa da sua realidade, não neutralidade. É a sujeira necessária da pesquisa. E só me dei conta mais profunda desta implicação suja nos movimentos do território, no processo, à medida que caminhava e os pontos se conectavam e desconectavam.

É possível perceber nos rizomas apresentados uma ação suja que vem do verbo AGIR. Como colocam Alice Souza, Gislei Lazzarotto e Julia Carvalho (2015), agimos não porque sabíamos o que fazer, mas justamente pela sensação de paralisia, do não saber o que fazer, vivendo “uma força ativa que ganha forma em prática atenta ao que está em jogo” (p. 34). É nessa aparente inércia que nos movimentamos, agimos e somos agidos, a partir dos jogos da complexidade humana e do enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

Os rizomas apresentados são ações de pensamentos agenciados, de subjetividades da pesquisadora e do coletivo. Não dá pra dizer mais quem é quem a partir dos rizomas. Somos um agenciamento coletivo rizomático em constante devir: um devir constante.

E nesse emaranhado sigamos nas pistas da pergunta que nos força a pensar nessa pesquisa: como a pedagogia feminista pode contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar na perspectiva da pesquisa-intervenção. Mas, antes disso, o que é pedagogia?

4. PISTA 4 – RIZOMA DE PEDAGOGIAS POSSÍVEIS – intervenções feministas como caminho

Após a realização da nossa banca de qualificação, a orientadora Ana Lúcia se deu conta que antes de caracterizarmos as pedagogias feministas, precisaríamos apresentar qual a nossa concepção de pedagogia. A partir daí, fui movida a agenciar (por meio da leitura e da escrita) sobre a *nossa* concepção de pedagogia, o que para mim foi também desafiador. Apesar das minhas afinidades com a pedagogia, minhas leituras mais aprofundadas sobre esta ciência ainda são tímidas, pois venho de outro campo de formação. Mas, como esta escrita é tecida *com*, Ana Lúcia norteou-me sobre referências que poderíamos nos embasar. A própria concepção de pedagogia feminista também nos dava pistas sobre a Pedagogia e Epistemologias Pedagógicas que nos embasa.

Assim, antes de agenciarmos mais detalhadamente sobre Pedagogia Feminista, tecemos um pouco sobre a concepção de Pedagogia que dialogamos.

4.1 Sala de aula como um teatro: pedagogia como prática de engajamento e intervenção

Conforme José Libâneo (2010, p. 51) “Em todo lugar onde houver uma *prática educativa* com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. As práticas realizadas no cotidiano educacional constituem pedagogia a partir das intencionalidades que as encorpam. No direito há um *brocardo jurídico* que diz “Dá-me os fatos, que te darei o direito”. Parafraseando este brocardo e relacionando à visão de Libâneo, diríamos: dá-me a prática, que te direi a Pedagogia. Poderíamos ousar em dizer que as práticas informam as bases axiológicas e teleológicas da concepção de pedagogia que as fundamenta.

Mas faz sentido falar de prática antes de falar da concepção de pedagogia em si? Para fundamentar essa antecipação valemo-nos de Maria Amélia Franco (2008, p. 123). Para ela o exercício fundamental da pedagogia consiste na articulação profunda entre as teorias e a realidade, de modo indissociável, ressaltando a dimensão experiencial nos processos formativos de modo que os sujeitos das relações de aprendizagem possam confrontar a prática e assim encontrar sentidos para as teorias. Deve haver diálogo intenso entre o que a autora chama de lógica da prática e lógica da formação - sentido, saber o que se tem, fazer com o que se tem e saber aonde se almeja chegar. Há uma relação direta (ou a menos deve haver) entre

os saberes pedagógicos e as realidades para culminar-se no que ela chama de exercício fundamental da pedagogia.

Compreendemos melhor essa interpretação arriscada por nós, *rizomatizada*, quando apresentamos a concepção de pedagogia de LIBÂNEO:

[...] pedagogia é uma área do conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, ela busca a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação⁴⁸ ativa de saberes e modos de criação. (LIBÂNEO, 2010, p. 51/52).

Assumimos, portanto que, Pedagogia é ciência. Investiga o micro e o macro do fenômeno educativo. Utiliza-se de múltiplas fontes do conhecimento. Traça objetivos e meios de intervenção, metodologicamente organizados, para atuar em atividades educativas que ponham em evidência os diversos saberes a elas implicados. Pedagogia informa a prática, pois o que ela constrói, indubitavelmente, são bases interventivas. Isso faz-nos compreender que há muitas práticas educacionais, que são pedagógicas, mas ainda não estão assim caracterizadas. Muitas práticas com objetivos explícitos e implícitos, baseadas em conhecimentos múltiplos, que intervêm em uma realidade, acontecem sem que sejam pedagogicamente caracterizadas.

Bell Hooks (2019, p. 10-11) quando apresenta sua experiência no ensino fundamental numa escola para pessoas negras, diz que embora as suas professoras negras (maioria do conjunto de docentes) não definissem nem formulassem as práticas contra-hegemônicas de resistência à colonização branca e racista vivenciadas na escola, “minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial”. Aqui encontramos, *sem querer querendo*, um fortíssimo argumento pedagogicizado para a fundamentação das *Pedagogias Feministas*. Percebemos que há experiências vivenciadas em espaços educativos a partir de fundamentos do(s) feminismo(s) que não estão mapeadas, o que não significa que estas práticas *insurgentes* sejam isentas de objetivos, metodologia e que não promovam intervenções em uma realidade. Mais à frente vamos discorrer mais e fundamentar melhor esta questão.

⁴⁸ O autor justifica a utilização do termo transmissão arguindo que esse deve ser lido a partir de uma visão ampliada, como elemento da atividade sócio-histórica que constitui saberes que são comunicados/transmitidos para que outros possam produzir mais saberes, ampliando o patrimônio cultural. Justamente por isso, achamos mais adequado a utilização do termo interação. Para nós, o termo transmissão remete ao processo da educação bancária que tolhe o processo reflexivo e descentralizado da educação.

Compreendemos que são muitas as linhas que estão relacionadas aos fenômenos educativos, o que exige abordagens pedagógicas que dialoguem com as multiplicidades de sujeitos, de conhecimentos, de contextos, etc. Nesse sentido Libâneo vai dizer que:

Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo. (LIBÂNEO, 2010, p. 66).

Percebemos aqui que a Pedagogia é uma das áreas das Ciências da Educação, ressaltando que a responsabilidade no que tange às intervenções pedagógicas que devem ser feitas diante das demandas educativas não são de responsabilidade apenas dos e das profissionais graduados e graduadas em Pedagogia.

Segundo Bell Hooks, e já reafirmando que a ela também nos alinhamos para fundamentar o que temos discorrido sobre a Ciência Pedagógica, “A pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino. Ensinar é um ato teatral”. (BELL HOOKS, 2019, p. 21).

Quando se fala nas ações educativas que acontecem no ambiente escolar, a exemplo das aulas dos diversos componentes, consiste em preocupação no corpo docente a lidar com práticas que digam respeito a conteúdos que seriam alheios a determinado campo do conhecimento. Quando iniciei as intervenções em território escolar, ainda em caráter exploratório, apresentando a pesquisa e sobre ela dialogando a preocupação de um dos docentes era como que o conteúdo da pesquisa seria encaixado na sua disciplina (matemática). Talvez estejamos diante de uma questão relacionada aos déficits da formação que Maria Amélia Franco diz. Para ela, é necessário:

[...] compreender as lógicas das práticas para transformá-las em possibilidades formativas que, na sua relação, constituem-se em saberes orientadores do fazer que não se deixa render exclusivamente à cultura escolar de orientação tecnicista e dá ao professor a possibilidade de munir-se de um conjunto de elementos que podem responder, criativamente, aos problemas enfrentados no cotidiano escolar. (FRANCO, 2008, p. 111/112).

É também pensar a sala e aula como um teatro, reinventar-se com o coletivo. Fazer rizoma na escola, fazer rizoma em sala de aula, fazer rizoma na educação. Compreender que

independente da área que leciono, “Todo trabalho docente é um trabalho pedagógico” (LIBÂNEO, 2010, p. 55).

Quantas vezes ouvi minha mãe narrar que em seu ambiente de trabalho na Educação Básica, ao se posicionar de modo mais contextualizado, pensando na condição humana dos sujeitos e sujeitas da escola, ouvia de colegas: isso é coisa de pedagogo! Também vivenciei situações parecidas lecionando em instituição de Ensino Superior que oferecia os cursos de Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis. Nas reuniões pedagógicas, de colegiado, sempre havia embates, pois determinados colegas achavam que determinadas práticas ou tipos de avaliação não se enquadravam nas áreas de Administração e Contábeis.

Libâneo nos diz que “O fenômeno educativo requer, efetivamente, uma abordagem pluridisciplinar”. (LIBÂNEO, 2010, p. 55). Isso nos faz compreender que há um equívoco quando tenta anular os fundamentos pedagógicos de qualquer atividade educativa. Eu não via sentido, sendo a pessoa professor/professora, logo, profissional da educação, entender sua função isolada de todo o conjunto do ambiente de trabalho. Aqui vemos que o diálogo acerca do que preconiza o ECA e suas relações com a educação, requer abordagem multidisciplinar, ponto problematizado nos AP’s, linha de fuga necessário para a constituição da política interesetorial de garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Diante destas questões, Paulo Freire nos acalenta com a esperança, acreditar que é possível mudar:

Saber que mudar é difícil, mas é possível é fundamental ao educador progressista engajado em práticas de pedagogia crítica. É necessário intervir no mundo mesmo sabendo que os processos não são simplórios e que podemos nos contradizer nos caminhos. Somos conscientes do inacabamento do ser, por isso seria contraditório não se inserir “num permanente processo de esperançosa busca”, busca que se faz pela educação. (FREIRE, 2016, p. 132/133).

E nessa esperançosa busca, Silvio Gallo (2017, p. 61) nos presenteia com o professor-militante. Professor e professora militante diz respeito “[...] aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo”. Para o autor essa produção se dá de forma coletiva e em espaços diversos para tocar cada um dos indivíduos: na sala de aula, nas relações com os colegas no ambiente e trabalho, nos sindicatos, na sociedade. Deste modo, o autor apresenta possibilidades da esperançosa busca freireana pela educação, por isso acreditamos nos caminhos epistêmicos da militância

feminista para se pensar as questões de gênero, raça, sexualidade, deficiência etc intersectadas ao enfrentamento da violência sexual infantil dentro e fora da escola.

4.2 PEDAGOGIAS FEMINISTAS: PISTAS CARACTERIZADORAS

Nestas Cartografias Afetivas agenciamos temas rizomatizados à violência sexual infantil e os meios de enfrentamento na interface com as pedagogias feministas, por isso pertinente entender como essa pauta (violência sexual) é assumida pelo movimento feminista. Para isso contribui Maria Azevedo e Viviane Guerra (2011, p. 262) ao analisarem o panorama das políticas sociais e a violência doméstica contra crianças no cenário internacional. Elas destacam que as mudanças da sociedade americana no quesito de ampliação dos serviços voltados à questão da violência contra crianças e a estruturação das políticas sociais que tratavam da violência sexual só foi possível por conta da articulação e denúncias do movimento feminista, que deu publicidade a temas que eram considerados tabus, dentre eles os crimes de ordem sexual, tais como o estupro e o abuso sexual de crianças.

Fazendo uma análise mais aprofundada e propositiva sobre o movimento, Mary Dietz apresentou uma crítica sobre a pauta política do feminismo com foco na proteção das crianças:

A preocupação política das feministas não deve consistir unicamente em que se protejam as crianças (ou qualquer outro fim desejado e obtido), mas em *como* e *quem* determina estes fins. Enquanto as feministas se concentrarem unicamente em questões de interesse social e econômico – questões sobre as crianças, família, escolas, trabalho, salários, pornografia, aborto, abuso – não conseguirão uma concepção verdadeiramente política nem enfrentarão o problema da cidadania [...] (DIETZ, 1987, p. 23).

Observa-se que a crítica pontuada na década de 1890 é construtiva e contribuiu para fins de ampliar os olhares acerca de graves problemas que atingiam as crianças. Nesse sentido, Laura Lowenkron (2010) detalha o protagonismo feminista, especificamente da chamada segunda onda do movimento, na contestação que possibilitou o enquadramento do abuso sexual como um problema de ordem política:

O “abuso sexual” emerge enquanto problema político, relacionado às desigualdades de gênero, por volta dos anos 1960, a partir da atuação da segunda onda do movimento feminista, que formula a crítica ao “modelo patriarcal” de família, que legitimaria a violência de homens contra mulheres e de adultos contra crianças. Na passagem da década de 1980 para a de 1990,

essa crítica é incorporada pelos movimentos sociais emergentes que atuam na defesa dos direitos da criança e do adolescente, que passam a tratar o “abuso sexual infanto-juvenil” enquanto uma questão política particularizada e especialmente dramática. (LAURA, 2010).

Deste modo, o engajamento mais sistematizado do movimento feminista permitiu que movimentos sociais voltados à defesa dos direitos da criança e do adolescente incorporassem esse olhar mais profundo acerca de um problema público, de responsabilidade de toda a sociedade, correspondendo ao que Dietz (1987) chamava atenção. Isso imprimiu, no fim da década de 1980 e início da década de 1990, um fortalecimento das reivindicações que culminaram no marco legal protetivo que demarcou um novo cenário jurisdicional quanto aos direitos e garantias fundamentais do público infanto-juvenil no Brasil.

Portanto, há que se destacar o “caráter político” do movimento feminista que, segundo Guacira Louro (2014), questionou e denunciou opressões, enfrentamentos que foram importantes e estratégicos para possibilitar às mulheres a ocupação dos espaços que ao longo da história lhes foram negados, redução dos níveis de desigualdade e hierarquias.

Apesar da importância do feminismo na demarcação de um novo olhar para os crimes sexuais, e de modo mais amplo, para a história social e política do país, as concepções e significados sobre o movimento ainda são atravessadas por uma série de incompreensões. Ao introduzir o texto da obra “Sejamos todos feministas”, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, fala sobre as limitações oriundas dos estereótipos que rodeiam as palavras “feminismo” e “feminista”. Por isso se torna imprescindível esclarecer o que é feminismo, para fins de entendermos melhor o que é e em que constitui a pedagogia feminista, que será discutida à frente. É necessário desmistificar os estereótipos em torno do termo, como sinalizou Adichie.

Numa trajetória não linear e marcada por tropeços, os estudos feministas vêm oxigenando a sociedade e todas as suas estruturas e questionando às ideias de universalidade e o viés patriarcal reproduzido nas práticas socioculturais e nas construções científicas clássicas (CECÍLIA SARDENBERG e ANA COSTA, 2002).

Dentro da pluralidade de concepções feministas, destacamos as críticas ao que se cunhou por feminismo hegemônico. Segundo Cláudia Cardoso (2012, p. 85), tais críticas “[...] buscam valorizar as experiências de mulheres que, por desconhecerem o manejo da escrita e da erudição, não deixaram registros escritos sobre suas ações”. Esse silenciamento repercute sobre múltiplos grupos de mulheres, dentre elas, as mulheres negras.

Nesta perspectiva, o feminismo negro brasileiro ao “adotar uma postura crítica diante de explicações generalizantes sobre mulheres, questionando o emprego de categorias

fundadas em experiências distantes da realidade das mulheres negras [...] pode revelar áreas inexploradas ou pouco valorizadas da experiência feminina negra” (CARDOSO, 2012, p. 85). Isso evidencia a importância do movimento de mulheres negras demarcando seu lugar histórico, político e social contra o sistema combinado de opressões que colocou a mulher negra nas posições mais subalternas nos quesitos violência, desigualdade, acesso a direitos básicos etc.

É crucial demarcar o protagonismo das mulheres negras no enfrentamento ao sistema escravocrata e às suas heranças reproduzidas atualmente. As mulheres negras, em meio a um sistema combinado de opressões seculares plantam um cenário de organização política que, não apagando a história ancestral, contribuem para possibilitar que as novas gerações de meninas negras enxerguem e construam outros cenários de vida que não seja o mais vil da senzala.

Demarcada essa perspectiva que valoriza a experiência vivida, que dialoga com as propostas das pedagogias feministas, falemos sobre as relações de gênero e suas interfaces com os processos de reprodução de violências, dentre elas, a violência sexual infantil.

4.2.1 Relações de gênero e suas interfaces com os processos de reprodução de violências: desconstruções como caminho

Para Simone Beauvoir (1967, p. 09), “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”. Saffioti (1999, p. 160), ao escrever sobre os primórdios do conceito de gênero e dialogando com Beauvoir sobre o *tornar-se mulher*, diz que “[...] é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade [...]”. Assim, tem-se que a construção dos gêneros não é um dado do destino nem uma construção biológica, mas uma construção social.

Por isso, segundo Louro (2014, p.27), “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. Assim, dinamicamente atribui-se diferentes significados aos sexos masculino e feminino imbricando a essas construções as questões de raça, classe, etnia, sexualidade etc. Essas, em nossa sociedade ocidental, implicaram em relações desiguais entre os sexos.

Deste modo, as construções socioculturais modelaram o masculino e o feminino, definindo os papéis sociais que devem ser exercidos por homens e mulheres (HEILBORN, ARAÚJO e BARRETO, 2010), colocando as mulheres em posição subalterna em relação aos homens em algumas sociedades. Os processos de construção cultural produziram, portanto, desigualdades e hierarquias (SARDENBERG, 2011).

A herança desses constructos se reproduz em vários contextos e espaços sociais. Especificamente sobre a escola, conforme Daniela Auad (2004, p. 40) “é um espaço pautado pelas relações de gênero”, isso significa que as desigualdades de gênero se apresentam nela. Daí, Louro (2014, p. 69) ressalta a necessidade de uma problematização de gênero, mas também de sexualidade, classe, raça, etnia, já que todas essas combinações estão presentes no que chama de “arranjos escolares”.

No que diz respeito às desigualdades de gênero (não deixando de reconhecer a sua combinação com raça, classe, etnia), é preciso demarcar que afetam os seres humanos desde muito cedo, pois

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. (FINCO e VIANNA, 2009, p. 279).

Contribuindo para desconstruções deste modelo que implica em perversas desigualdades, no Livro “Para educar crianças feministas: um manifesto” Chimamanda Ngozi Adichie, apresenta quinze sugestões para educação de meninos e meninas a partir de uma carta que escreve a uma amiga que havia lhe perguntado o que deveria fazer para criar a filha como feminista. Ela coloca que “[...] é moralmente urgente termos conversas honestas sobre outras maneiras de criar nossos filhos, na tentativa de preparar um mundo mais justo para mulheres e homens”. (ADICHIE, 2017, p. 09).

Na terceira sugestão, ela indica que seja ensinado a filha que os chamados papéis de gênero são absurdos e que jamais seja dito a ela que faça ou deixe de fazer alguma coisa pelo fato de ser menina (ADICHIE, 2017, p. 21). A autora fundamenta que é um absurdo a sociedade nigeriana ainda se debater sobre o ato de cozinhar como teste para ser uma boa esposa. Contrapondo a isso ela argumenta: “saber cozinhar não é algo que vem pré-instalado na vagina. Cozinhar se aprende. Cozinhar – o serviço doméstico em geral – é uma habilidade

que se adquire na vida, e que teoricamente homens e mulheres deveriam ter”. (ADICHIE, 2017, p. 22).

Na décima segunda sugestão, ela diz:

Converse com ela sobre sexo, e desde cedo. [...] não finja que sexo é uma mera ação reprodutiva ou controlada. [...] diga-lhe que o sexo pode ser uma coisa linda e que, além das evidentes consequências físicas (por ser mulher!), também pode ter consequências emocionais. Diga-lhe que o corpo dela pertence a ela e somente a ela, e que nunca deve sentir a necessidade de dizer “sim” a algo que não quer ou a algo que se sente pressionada a fazer. Ensine-lhe que dizer não quando sentir que é o certo é motivo de orgulho [...]. (ADICHIE, 2017, p.64/65).

As sugestões de Adichie são pertinentes para se pensar também na prevenção da violência sexual que atingem crianças e adolescentes, já que os estudos sinalizam que algumas das causas da violência sexual assentam-se nas desigualdades de gênero e na ausência de uma educação sexual comprometida com a educação do sujeito para que entenda sobre o seu corpo e seus sentidos, desejos. Segundo Caroline Arcari⁴⁹, pedagoga e escritora da obra *Pipo e Fifi*⁵⁰ que defende a educação sexual na infância, “enquanto as meninas forem ensinadas a serem passivas, e os meninos autorizados a serem agressivos, será propício para a violência”. É preciso questionar e mudar as formas de educar meninos e meninas na sociedade.

Complementando esse posicionamento e para fins de compreender as raízes que naturalizam a violência sexual, é preciso entender que “é a partir da educação normativa e não reflexiva que se se constrói uma hierarquia na relação de poder, onde o homem é educado para dominar os demais, a mulher para obedecê-lo e a criança para ser submissa a ambos, por serem adultos” (SPAZIANI e MAIA, 2015, p. 69). Ao discutirmos sobre práticas pedagógicas feministas a partir desses recortes teóricos, a professora ROSA MARIA coloca:

Eu achei interessante aqui quando falou que o homem é educado para dominar e as mulheres pra obedecer. E interessante que eu fui criada nesse contexto... Minha mãe, as mulheres faziam tudo pros irmãos dela, até o café na mão, a água pra escovar os dentes, a água morna pra tomar banho ela dava, ela também fazia pros irmãos. Aí minha mãe casou e ainda ficou com aquele compromisso de cuidar dos irmãos. Aí lá em casa somos mais mulheres, aí minha irmã teve um menino, RI, minha mãe incutia que NA tinha que dar a água pra RI na mão, então num quebrou aquilo não [...]. (SIC, 2020)

⁴⁹ Para maior aprofundamento, ver matéria disponível em: <https://lunetas.com.br/violencia-sexual-infancia-caroline-arcari/>. Acesso em: 24, dez, 2018.

⁵⁰ Livro infantil de Caroline Arcari que auxilia na prevenção da violência sexual infantil.

Ao refletir sobre o contexto familiar de reprodução de práticas de submissão das mulheres aos homens, ROSA MARIA instigou nos colegas reflexões sobre os seus contextos domésticos. SABIÚ enfatizou logo após a narrativa de ROSA MARIA: *meu pai, meu pai até hoje é assim, e só tem 60... e até hoje é assim, ele almoça e fica lá sentado esperando mainha trazer o suco ou a água. Como se fosse assim...* URUBU diz: *natural, né?* Em seguida todos e todas falam ao mesmo tempo e ROSA MARIA complementa: *Mas têm jovens assim também gente.* ANGICO aproveita para trazer sua vivência morando na casa da sogra logo após o casamento:

Eu lembro quando eu me casei que eu comecei a ir na casa de minha sogra, eu fui morar lá os primeiros seis meses, ela queria que minha esposa fizesse o meu prato de comida e desse na mão e eu disse... aí eu peguei e fui grosso, brincando, pra dizer que não precisava disso, eu disse: eu não, sei lá se isso não tá envenenado e a senhora não me quer aqui. Aí ela disse: oxê, como assim? Aí eu disse: não, moça, eu tenho mão, tenho perna, eu sei botar meu prato de comida e inclusive eu sei fazer comida também na hora que precisar. E lá em casa tudo é assim, se eu não tiver tempo de fazer o almoço DE faz, se ela não tiver eu faço e por aí vai, tanto é pra lavar os prato... não tem essa diferenciação. Então, esse amadurecimento que eu acho que ROSA MARIA já vivencia isso na casa dela que as filhas já pensa totalmente diferente dessas realidade, então ela não vai mais reproduzir nas gerações futuras e a gente discutir isso pra quem nunca observou isso na própria realidade de casa já é mudança, já é um passo na mudança de comportamento que a gente só vai perceber com o tempo. E também como diz aqui no próprio texto, não é uma coisa que vai acabar, que tem fim, não, é só um passo no degrau de evolução pra a conquista de direitos e valores pra todo mundo. (SIC, 2020).

ANGICO coloca a necessidade de quebrar os padrões para que haja uma mudança de comportamento e faz a correlação com a teoria debatida entendendo que é na luta cotidiana que se dá a desconstrução. ROSA MARIA retoma a palavra trazendo as vivências do contexto escolar, da sala de aula:

Outra coisa que nossos alunos estão totalmente equivocados, até a gente na sala de aula a gente vê, percebe que os meninos falam quando o aluno não é ignorante, não dá um empurrão, não pinica, não arrota na cara das meninas, nem peida, esse menino já tende a ser viado, tem tendência (outros completam, já é mulherzinha)... então o menino não pode ser educado, o menino não pode falar com a voz mansa, não pode observar você, não pode dançar porque ali já é viado, na fala deles é viado. Então o menino na nossa sociedade já reproduz assim, que tem que ser violento, truculento pra ser macho, tem que mostrar que é macho, isso chega me... isso me dói por dentro. (SIC, 2020)

A partir dessas questões trazidas por ROSA MARIA acerca dos comportamentos que se esperam dos meninos na escola, importante fazer intercessões com Louro (2014). Ela aponta o espaço da escola como aquele que delimita os lugares. Aqui me lembrei de que a escola pesquisada organiza o que chamam de *mapas de sala*, delimitando onde cada um e cada uma vai se sentar. Discute-se e escolhem qual o lugar mais adequado para o/a aluno/a X ou Y, nome por nome. Alguns estudantes discordam dessa imposição, buscam se colocar por não concordarem com o lugar delimitado. Visualmente percebi que, nessa organização, há um apartamento: de um lado fica a maioria das meninas e do outro os meninos.

Nesse sentido, valemo-nos de OLIVEIRA e FONSECA (2006, p. 140) para destacar a necessidade de a escola perceber que ela é uma multiplicidade, não existindo uma unidade de trajetos e subjetividades, demandando “[...] indagar que outros modos são possíveis de ocupação e circulação escolar, e que práticas pedagógicas consideram estes arranjos espaciais”. Demanda ainda interrogar a rigidez do nosso olhar acerca dos lugares que os atores e atrizes da escola ocupam, nos incluindo nesse exercício. Um caminho em busca dos estranhamentos, do lugar não comum, além dos nossos olhares unidirecionais e autoritários.

Louro ainda enfatiza que meninos e meninas se movimentam de formas distintas dentro da escola, onde é mais comum meninos invadirem os espaços das meninas, como colocou ROSA MARIA, *é natural arrotar na cara das meninas*. Diante destas e de outras questões, é preciso desconfiar do natural, questionar o que se ensina, como se ensina, problematizar as teorias, atentar também para a “linguagem procurando perceber o sexismo, racismo, e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2014, p. 68).

Dizer que um garoto que se comporta fora dos padrões do que se espera do comportamento masculino, (geralmente violento frente às meninas, a partir do exemplo trazido por Rosa Maria), é também uma das formas de separação de meninos e meninas, por isso é preciso enfrentar os jogos de poder. Essa perpetuação machista também tem como uma das suas consequências o reduzido número de notificações de casos de violência sexual praticada contra meninos. Essa questão demanda mais estudo, mas possivelmente estejam ligadas à “associação presente no imaginário coletivo entre o abuso sexual e a homossexualidade”. Além dos medos que a violência sexual provoca, há os medos de serem rotulados como homossexuais (CECI NORONHA, ANDRIJA ALMEIDA e JULIANA MALTEZ, 2012, p. 69). É como colocou o professor URUBU no segundo AP, para os meninos é mais difícil revelar por conta do machismo.

Nesse sentido, apreende-se que a educação, que não se dá apenas na escola, precisa mexer nesses arranjos que prolifera violências e desigualdades. No que diz respeito à educação escolar e sua estruturação comprometida com o respeito a e ao estudante e a prevenção da violência sexual, demarca-se que

[...] é preciso implementar o conteúdo da sexualidade humana e gênero na formação dos/as educadores/as, uma vez que essas questões irão, muito provavelmente, fazer parte do cotidiano escolar desses/as profissionais, bem como poderão auxiliar na prevenção da violência sexual infantil. (SPAZIANI e MAIA, 2015, p. 69).

A despeito disso, “[...] é possível criar modos de ser que possam romper com aquilo que é tido como tradicional e, assim, descortinar supostas verdades que foram fabricadas, também como verdades, em torno das diferenças sexuais” (ABRAMOWICZ; JARDIM, 2005, p. 05). Deste modo, na escola e na sociedade é preciso romper com os modelos de reprodução de práticas sexistas e de perpetuação de preconceitos e violências, instituindo uma educação comprometida com a construção da igualdade de direitos para todas e todos. Sem esquecer-se do racismo que, segundo Lélia González (1984, p. 224), juntamente com o sexismo, se constitui como um duplo fenômeno que incide na vida das mulheres negras. É um sintoma que compõe a neurose cultural brasileira cuja interpretação se dá a partir do lugar em que nos situamos.

Segundo Rodrigues e Maio (2017), em pesquisa que teve como objetivo geral sugerir formas de abordar a prevenção à violência sexual infantil na Educação Infantil, utilizando como recurso lúdico o livro infantil *Pipo e Fifi* elaborado para fins de auxiliar crianças a entenderem o que é a violência sexual:

A abordagem da prevenção à violência sexual infantil em tenra idade é a busca incessante de conscientização precoce que a criança deve ter enquanto sujeito ativo da sociedade em que vive, atua e transforma. Ao reconhecê-la como aliada na luta contra a violência, dotando-a de conhecimento sobre seu próprio corpo, seus direitos e deveres e os/as adultos/as em que podem confiar, percebemos que a luta não é univalente, ela deve ser compartilhada. (RODRIGUES e MAIO, 2017, p.13).

Ainda segundo as autoras essa educação permite que a criança “[...] saiba discernir um ato de violência, assim como a se autoprotger, garantindo o seu direito de dizer “não” às investidas sexuais do/a perpetrador/a, bem como revelando o segredo solicitado a alguém de sua confiança” (SPAZIANI e MAIA, 2015, p. 62). Contudo, o coletivo docente sinaliza que

as famílias não promovem a educação para a sexualidade e nem aceitam que a escola faça. LEÃO destaca: *O pior não é nem os pais falar, o pior é além de não falar não aceitam que a escola fale.* ANNA 2 diz: *Então eu vejo assim, que é uma falta de coragem de alguns, o professor tem até a coragem e tem até a vontade, mas quando vai falar, aí já tem grito de pai.*

VIDAFLORE traz a sua experiência e a incompreensão que há sobre sexo e sexualidade: *quando a gente trabalha ciências mesmo no oitavo ano é bem complicado, quando a gente entra na parte da reprodução porque alunos depois saem falando que a gente tá falando de sexo na escola. E na verdade não é isso. Então assim, é complicado essa parte da questão sexo X sexualidade porque eles confundem muito.*

ANNA 2 retoma: *os alunos, as meninas e os meninos, também não conhecem nem seu próprio corpo! Eles não conhecem. Precisam conhecer seu próprio corpo, e eles não conhecem.* LEÃO diz: *E não pode pular o conteúdo.* VIDAFLOR completa: *E nem é interessante pular, é algo que ele tem que conhecer, ele tem que saber. Agora os pais ficam com aquele... um certo tabu, na verdade, e aí o filho acaba aprendendo na rua de qualquer jeito, de qualquer forma.*

Segundo Louro são caminhos de tensões que atravessam os temas da educação sexual (gênero e sexualidade). Trata-se de um campo em disputa e uma pressão pelo silenciamento pautado na visão de que a educação sexual não é missão da escola já que “nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias” (LOURO, 2014, p. 135).

Nada disso, contudo, vai impedir que as questões de sexualidade se apresentem na escola, já que essa a sexualidade é dimensão humana. São demandadas na educação, além do papel desempenhado por grupos feministas na formulação de políticas curriculares que se atentem para essa temática, o autoquestionamento das práticas pedagógicas para fins de promover alguma transformação, “tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar ideias, de ouvir aqueles e aquelas que, historicamente e socialmente foram instituídos como “outros”” (LOURO, 2014, 145). Daí o papel das estratégias de intervenção feministas por meio de modelos pedagógicos alternativos: metodologias reflexivas de base epistemológica feminista.

É preciso entender como se configuram no contexto histórico e político brasileiro as Pedagogias Feministas para fins de entendermos como ela pode agenciar práticas pedagógicas que promovam a formação integral do sujeito, problematizando as relações raciais, sexistas, capacitistas, de gênero e poder instituídas de modo a contribuir com uma formação que seja de fato comprometida com o pleno desenvolvimento dos seres humanos, respeitando a

condição humana e enfrentando o sistema de reprodução de opressões e violências seculares. Falaremos a seguir sobre a pedagogia feminista e suas concepções.

4.2.2. Feminismo e educação: Pedagogia Feminista e seus pilares

Na década de 1980 quando do processo de redemocratização do Estado Brasileiro e a consequente promulgação da Constituição Federal no ano 1988 é também o período que o termo gênero passa a ser utilizado no Brasil, mais precisamente no final dos anos 80 (LOURO, 2014). Nesse momento de fortalecimento e visibilidade do movimento feminista brasileiro mais de oitenta por cento da pauta do movimento foi incluída na Carta Magna da República por meio do *lobby* do batom. Foram também criados os núcleos de estudo sobre a mulher, as delegacias especializadas, programas de saúde da mulher etc (DANIELA PATRÍCIO, 2009).

Madsen e Rosemberg afirmam que “foi no contexto das reformas da década de 1990 que as agendas de gênero e de educação se entrecruzaram no Brasil. No espaço das formulações de compromissos internacionais, estabeleceu-se uma tradução bastante pragmática da promoção da igualdade de gênero na educação [...] (MADSEN; ROSEMBERG, 2011, p.393)”.

Assim, a Constituição Federal de 1988, considerada como a que melhor refletiu os anseios da população, incluindo além de outras garantias fundamentais a maioria da pauta de reivindicações oriundas do *lobby* do batom, previu em seu art. 3º, inciso IV, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. No artigo 5º, por sua vez, garantiu o direito à igualdade para homens e mulheres.

Com relação à educação, o artigo 6º da Constituição a classifica como direito social, sendo que no artigo 205 preceitua-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Apesar dos direitos e garantias incluídos na CF nenhuma referência à palavra gênero aparece na CF/1988, mas também reconhecem que isso se deve ao contexto da época visto que “[...] naquele momento gênero não era um conceito familiar às mulheres dos movimentos populares, tampouco aos políticos do Congresso. Até mesmo entre as feministas daquele

período a distinção entre sexo e gênero estava ainda sendo forjada”. (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 91). Mas as autoras ressaltam que mesmo com as limitações teóricas e políticas no que atine à referência a gênero no texto constitucional, as restrições são acentuadas nos dispositivos que trata da educação, o que é o caso também da LDB (1996).

Num contexto ampliado, Irene Martín (2018, p. 356) destacando a diversidade de posicionamentos acerca de Educação e feminismos, chama atenção nessa pluralidade que essa relação busca propor: ser radical, ir a la raíz de las desigualdades; incluir la multidimensionalidad; ser transversal, horizontal, autónomo, autogestionado y sostenible; apostar por la creatividad; construir desde la crítica; promover acciones subversivas; motivar redes de sororidad y comunitarias; incluir un enfoque decolonial e interseccional; y educar en las diversidades.

As pedagogias feministas são caminhos em construção que vão se constituindo em meio aos paradigmas socioculturais que fazem rizoma no desenvolvimento das sociedades e vão exigindo tomada de consciência e intervenções. Não há modelos dados, demandam construção de estratégias que atuem a fim de “[...] recuperar experiencias educativas centradas en estos principios y en diversos contextos que rompan con los espacios y tiempos tradicionales de la educación,[...] que construyan conocimiento a partir de la narración no jerarquizada” (MARTÍN, 2018, p. 356). Percebemos o diálogo entre a perspectiva do método cartográfico e as pedagogias feministas, que devem ser construídas com um coletivo, de modo não hierarquizado e visando possibilidades de rompimento com desigualdades e opressões, saindo das linhas duras patriarcais para as linhas de fuga da diferença.

Nessa perspectiva de construção, Cecília Sardenberg (2011, p. 25), partindo da clássica premissa de “o pessoal é político”, vai dizer que “[...] as pedagogias feministas se voltam para a interação ensino-aprendizado, com base nos valores e princípios feministas, objetivando erradicar o sexismo, a discriminação, a exploração e opressão sexual, em suma, a ordem de gênero patriarcal [...]” (SARDENBERG, 2011, p. 25).

Nesse sentido, ancorada em pressupostos feministas e em prol da equidade de direitos, a pedagogia feminista é definida como um “Conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo a construir a equidade entre os sexos” (SARDENBERG, 2011, p. 17).

São, portanto, práticas político-pedagógicas plurais que tem como objetivo a sensibilização social para as questões de gênero. Integram as pedagogias críticas ou

alternativas, e compõem diferentes ferramentas para uma educação libertadora. (SARDENBERG, 2011, p. 18).

As pedagogias feministas devem considerar em suas bases os sistemas de opressões que atentam contra a vida digna dos seres humanos, sobretudo das mulheres, considerando as experiências vividas por diferentes grupos, tendo em vista que:

As mulheres estão sujeitas a situações diversas de opressão, dependendo do grupo social ao qual pertencem. Para as mulheres negras, o racismo é visto como uma estrutura de dominação e exclusão que marca profundamente suas vidas e, desta forma, a experiência com a intersecção das opressões racial e de gênero será a base para a produção de conhecimento, logo, as desigualdades raciais, conjuntamente com as desigualdades de gênero, definem a elaboração de uma epistemologia. (CARDOSO, 2012, p. 72).

Daí a necessidade de bases epistemológicas feministas na construção curricular e nas práticas pedagógicas escolares na perspectiva interseccional, considerando a diversidade de opressões que atingem as mulheres e as especificidades vividas por cada grupo social. Deste modo, apontando a escola como espaço privilegiado de transformação social, Cardoso e Silva (2011, p. 56, 57) sinalizam as pedagogias feministas como alternativa para a capacitação do corpo docente no que diz respeito às questões de gênero, raça e sexualidade, pondo em evidência saberes historicamente silenciados. Alertam, para tanto, a necessidade de modificação dos currículos escolares para fins de atender a demanda de diversidades identitárias dos sujeitos e garantir uma formação integral. A fala deve ser “sem receio, sem preconceito e, principalmente, sem discriminação” (CARDOSO e SILVA, 2011, p. 61).

Defendem, portanto, que “[...] uma pedagogia feminista, antirracista e atenta à diversidade sexual e que busca promover a educação cidadã necessita de um currículo construído como uma rede de conversação” (CARDOSO e SILVA, 2011, p. 57). As pedagogias feministas devem se alinhar ao propósito de construir bases curriculares e práticas pedagógicas coletivas ancoradas no respeito à dignidade humana, isso requer conversações e o exercício de uma escuta sensível. Escutar educandos e educandas sensivelmente, respeitando as suas diferenças, é alicerce pedagógico inicial para a construção de práticas pedagógicas feministas, antirracistas e que respeitem à diversidade sexual.

Apresentadas algumas bases teóricas para compreender a essência das pedagogias feministas, Sardenberg, fundamentando que há várias maneiras feministas por meio de modelos e práticas político-pedagógicas para contribuir com as transformações que visam desconstruir as causas que constroem as relações desiguais de gênero, cita Elisabeth Tisdell

(1998) para destacar o que ela chama de três matrizes ou modelos principais nas pedagogias feministas, quais sejam: psicológico, estrutural e pós-estrutural.

Segundo ela, no chamado modelo psicológico as discussões “[...] se voltam, particularmente, para o problema da criação de condições nas quais as mulheres possam ter voz, possam se ver como produtoras de conhecimento e apreciar sua experiência de aprendizado enquanto mulheres” (SARDENBERG, 2011, p. 25). Nesse modelo

[...] a ênfase recai no desenvolvimento da autoestima e na emancipação das mulheres enquanto indivíduos; portanto, a unidade de análise são as mulheres e não as estruturas sociais. [...] é o que mais se afasta das pedagogias críticas no estilo da “Pedagogia do Oprimido”, centrando-se, quase que exclusivamente, nas desigualdades e diferenças de gênero, mas traz, em sua bagagem, a herança dos grupos de conscientização feministas, enfatizando a troca de vivências/experiências como desencadeadora do processo de autoconhecimento. (SARDENBERG, 2011, p. 25).

Já os modelos estruturais tem base teórico-metodológica no feminismo marxista, socialista e radical e surgem a partir da crítica feminista ao modelo de Freire, “[...] lidando com relações de poder estruturadas e sistemas de opressão e privilégios baseados não apenas em “classe”, mas também em gênero, raça, orientação sexual etc” (SARDENBERG, 2011, p. 25). Dá ênfase “aos sistemas sociais e às estruturas de opressão - o capitalismo, o racismo e o patriarcado, [...] que influem no processo de aprendizado, na produção de conhecimentos, na formulação de currículos e de quem determina o que conta como conhecimento “oficial” (SARDENBERG, 2011, p. 25/26). Trata-se de modelo mais amplo e sensível às interseccionalidades que o modelo psicológico.

Os modelos pós-estruturalistas:

[...] não apenas fazem a crítica aos demais modelos como também procuram superá-los, incorporando seus aspectos positivos e considerando tanto as estruturas e sistemas de opressão e privilégios quanto o individual, na coletividade. Eles combinam as perspectivas dos modelos psicológico e estrutural das pedagogias feministas com elementos das demais pedagogias críticas e da educação multicultural, objetivando ir além deles. Assim, levam em consideração as intersecções entre gênero, raça, classe, idade, orientação sexual e outros determinantes sociais, sobretudo no que diz respeito à construção das identidades e da subjetividade, definindo a “posicionalidade”, ou seja, a posição dos indivíduos nessas intersecções, principalmente, a do(a) professor(a)/instrutor(a) em relação aos/às educandos(as). Além disso, trabalham com a desconstrução do discurso dominante e das categorias e oposições binárias, problematizando o que é tomado como “verdade”. (SARDENBERG, 2011, p. 27).

Apresentando princípios orientadores, métodos e técnicas, Sardenberg elenca princípios que seriam universais às concepções teórico-metodológicas da pedagogia feminista, quais sejam: a ação educativa é também política porque objetiva mudar as relações de injustiça presentes na vida das mulheres e reduzir as desigualdades sociais; a ação político-educativa é um processo que não se inicia nem se encerra com uma atividade específica; o processo político-educativo parte da realidade dos sujeitos, o que inclui as relações de subordinação em que estão inseridos; os(as) educandos(as) não são uma página em branco, pois já têm conhecimento e experiência acumulada.

Quando debatíamos esses princípios, a partir deste último ponto SABIÚ arguiu: *é como uma citação diz aqui [...] “os educandos eles não são uma página em branco”, ali muitos mesmo vocês tendo trabalhado, mesmo eles tendo lido alguma coisa, eles já sabem, assim, ou seja, já tem muita coisa que eles trazem em si, que eles já têm conhecimento de alguma coisa...*

N’outra ocasião ele enfatiza a roda de conversa realizada em março de 2019 como um dos momentos de protagonismo dos alunos e das alunas:

SABIÚ: eu vinha lembrando aqui também nas falas aí em relação aquela roda de conversa, pra mim foi um dos maiores eventos, não assim pela amplitude [...] mas de você perceber realmente a participação dos alunos, das crianças e dos adolescentes, e ao mesmo tempo ver que ali eles foram protagonistas da sua aprendizagem naquele momento. Eles realmente se colocavam, uns falavam, outros ouviam, depois outros queriam até adiantar a fala, né, pra adiantar o trabalho deles, das equipes, e ali a gente percebia que é dessa forma que eles precisam estudar, sendo protagonista da sua aprendizagem, colocando-se a frente do seu trabalho.

Esses pontos dialogam com os demais princípios colocados: todas as pessoas têm uma história pessoal e coletiva e conhecimento sobre a sua realidade, que é muito maior do que o das(os) educadoras(es); os(as) educadores(as) também possuem conhecimento acumulado. Também aponta que as ações político-educativas devem possibilitar o acesso dos grupos ao conhecimento acumulado e sistematizado nos diversos campos temáticos; o processo educativo é um processo de troca entre diferentes saberes e experiências; no processo político-educativo, sempre estão em jogo relações de poder, algumas das quais baseadas em relações sociais; e a aprendizagem envolve os sujeitos por inteiro e não apenas intelectualmente.

A partir desses princípios observa-se que o trabalho pedagógico embasado em concepções feministas não é simples, pois propõe um processo reflexivo amplo que não é instituído por mero decreto, mas é possível de ser experimentado. Essa amplitude também é apontada por Irene Martín (2018, p. 353). Ela destaca que:

Las pedagogías feministas toman como punto de partida la visibilización de las estructuras patriarcales que influyen en todas las dimensiones del desarrollo de las personas, haciendo referencia a: lo individual, lo político, lo económico, lo laboral, lo familiar, el ocio, los cuerpos, lo sexual, lo afectivo, lo público, los medios de comunicación, etc.

É uma construção contínua que envolve um processo educativo engajado e compromissado com o respeito aos seres humanos, compreendendo toda a complexidade, singularidades e dimensões que os constitui. Para tanto, é preciso reconhecer e desconstruir os nossos preconceitos e construir políticas e práticas pedagógicas feministas que pensem e questionem as relações de poder hierarquizantes dentro de todos os campos demarcados por MARTÍN (2018), que reproduzem violências traduzidas em machismo, racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, transfobia etc. As rodas de conversa apontadas por SABIÚ, avaliando a prática já desenvolvida pela escola e correlacionando aos debates da pesquisa, são caminhos/estratégias possíveis para a construção de pedagogias feministas.

Sobre as dificuldades que se entrelaçam à reprodução de preconceitos e discriminações na escola, ROSA MARIA diz: *mas não é fácil e não vai ser fácil porque a nossa sociedade tá toda voltada pra isso ainda, mesmo com todos os estudos, mesmo com muita coisa, mas tem brinquedo de menina e tem brinquedo de menino, olha, que absurdo: brinquedo de menino e brinquedo de menina. Pode brincar com o que quiser!*

Conforme Rosimeri Silva (2008) existe uma expectativa determinista de que a escolha dos brinquedos seja determinada segundo o sexo, e apesar de haver uma inconformidade dos corpos no rompimento dessa normatização, há nos processos de escolarização a manutenção de uma ordem regulatória de vigilância dos corpos e seus comportamentos. Nesse sentido, ORQUÍDEA destaca mais uma vez as dificuldades de enfrentamento perante o contexto governamental atual: *e esse grupo que está aí, pra mim é um embate de ideias, tá dividido mesmo a coisa: aqueles valores tradicionais contra esses valores novos que é muito representado pelo governante, né, pelas ideias que o governo defende.*

Nesse sentido, ROSA MARIA enfatiza o papel do professor e da professora nesse processo de desnaturalização: *por isso que nosso papel é tão importante, nosso papel é importante demais na hora de direcionar o pensamento do nosso aluno, quando a gente escuta certos comentários, igual eu falei, conversar com eles e mostrar que a cor azul não é só de menino.* É isso que LOURO (2014) coloca, questionar e desconfiar do que é tomado como natural.

Na construção de caminhos não dados de questionamento, Martínez (2018, p. 359) sistematizam linhas de ação para uma pedagogia feminista interseccional:

Construcción del género más allá de las imposiciones occidentales jerarquizadas; - acción política crítica para resignificar los conceptos didácticos y educativos desde el feminismo decolonial; - cruce de opresiones y privilegios evitando visiones fragmentadas; - análisis de las desigualdades estructurales y sistémicas; - reconocimiento de la otredad; - deconstrucción de roles y estereotipos de género normativos; - construcción de sororidad feminista; - visibilización de las imposiciones y consecuencias del neocolonialismo en ámbitos como la salud, el medio ambiente, la educación, las relaciones sociales y la cultura; - conocimiento y saberes feministas desde las bases sociales uniendo la acción comunitaria y los movimientos participativos; - atención, respeto y presencia de diversidades rompiendo con la idea de un sujeto normativo como elemento central del aprendizaje.

E assim, sugere algumas estratégias aqui resumidas em: questionar a ocupação dos espaços na escola, recuperar e escutar a história das mulheres, identificar o currículo oculto que se reproduz na educação, promover o uso de linguagem não sexista, desenvolver uma educação para a paz e para a não violência, desconstruir as masculinidades não hegemônicas e desenvolver metodologias de investigação-ação-participativa.

As pedagogias feministas nos ensinam que é preciso desconfiar, questionar e construir intervenções coletivizadas na escola com base nas experiências de educandas e educandos, articulando teoria e prática, interpelando os sistemas opressivos para fins de rupturas dos abismos que excluem a manifestação das diferenças.

A seguir, agenciamos as ações interventivas e reflexivas a partir das pesquisas cartografadas em nossa revisão sistemática.

4.3 ESTUDOS CARTOGRAFADOS (AÇÕES DAS PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA)

Aqui buscamos cartografar as ações/intervenções das pesquisas mapeadas por meio da nossa revisão sistemática de literatura. Muitas das pesquisas não trazem uma ação concreta em si. A maioria é oriunda de mestrados acadêmicos. Mas destacamos os principais resultados e conclusões de todos os trabalhos, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – ações e conclusões das pesquisas cartografadas na revisão sistemática

Trabalho 01 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual
Lorena Christina de Anchieta Garcia – 2018
Sexualidade Humana e Educação Sexual: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do ensino fundamental Foram realizados quatro encontros de uma hora de duração cada, desenvolvendo-se atividades pedagógicas para diferentes temas: diferença entre os conceitos de sexo e sexualidade, Plano Municipal de Educação vigente, Educação Sexual no Projeto Político-Pedagógico e Violência Sexual Infantil, além da análise e da reflexão sobre materiais pedagógicos nessa área.
Trabalho 02 – UNIOESTE – Campus de Cascavel – Mestrado em Educação
Katiucia de Oliveira Peres – 2018
A violência infantil e seus reflexos no processo de aprendizagem na comarca de Marechal Cândido Rondon – PR Podemos de forma conclusiva afirmar que as violências sofridas pelas crianças, interferem diretamente na aprendizagem, prejudicando na concentração e bem estar da criança na sala de aula, mas devido aos órgãos de proteção, estão ocorrendo mudanças altamente significativas nos municípios, os casos vistos estão sendo devidamente acompanhados e através do apoio e incentivo das Secretarias Municipais de Educação, estão sendo desenvolvidas ações junto as escolas no sentido de prevenção e respeito a este abominável crime que é a violência infantil.
Trabalho 03 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual
Fabício Meyer – 2017
Análise do Jogo “Trilha da Proteção”: como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil Os jogos têm sido utilizados como ferramentas pedagógicas de sucesso em outras áreas do ensino/aprendizado. O jogo Trilha da Proteção é uma ferramenta lúdica criada por um grupo de professores para auxiliar na prevenção de violência sexual de crianças de 6 a 12 anos. Para avaliar as suas características, este estudo qualitativo do tipo documental, utilizou a metodologia LORI 1.5 (Learning Object Review Instrument). O sistema de avaliação LORI 1.5 foi desenvolvido para que pesquisadores avaliem e classifiquem, em uma escala de 1 a 5, os 9 itens, já pré-estabelecidos, para a elaboração de um objeto de aprendizagem. Isto permite uma avaliação mais objetiva para situações ou conceitos subjetivos. O somatório dos pontos pelo sistema LORI 1,5 correspondeu a mais de 85% da pontuação total. Foi, portanto, considerado um resultado muito satisfatório, podendo classificá-lo de Objeto de Aprendizagem. Foram descritos os pontos falhos ou informações/características que se adicionadas, melhorariam a qualidade do jogo. A observação de que posteriores análises por outros estudiosos e metodologias são necessárias para validar ou contrapor os resultados encontrados.
Trabalho 04 – Universidade Estadual de Maringá – Mestrado em Educação
Priscila da Rocha Luiz Bueno – 2016
As políticas públicas na prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças no município de Maringá. Conclui-se que, no município de Maringá/PR, ainda há muito trabalho em relação às medidas que devem ser tomadas sobre casos de violência sexual contra crianças, além disso, os casos registrados são em número muito pequeno e a Secretaria Municipal de Saúde não apresenta histórico desses casos, tampouco o Conselho Tutelar. Assim, este estudo também vem corroborar ao fazer uma análise sobre o papel fundamental da escola no combate à violência sexual infantil juntamente com seus/suas docentes, enfatizando uma formação continuada com a finalidade de prepará-los/as para que fiquem atentos/as a esses atos de violência, os identifiquem e encaminhem os casos aos Órgãos especializados e quais os tratamentos que as vítimas recebem do espaço educativo.
Trabalho 05 – Universidade Estadual de Juiz de Fora – Mestrado em Educação
Maria Rita Neves Ramos - 2016
Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas A partir de cruzamento dos dados obtidos nas entrevistas e análise das fontes bibliográficas e documentais, o presente estudo concluiu que o debate do tema gênero na Educação Infantil, historicamente, apresenta descontinuidade e superficialidade nos documentos oficiais por conta do envolvimento de concepções políticas contraditórias, embora estudos da área da educação atestem a relevância da discussão e, comprovadamente, o tema se faça presente no cotidiano das instituições pesquisadas, ligado a reflexões sobre o respeito à Diversidade e o fenômeno da violência, intra e extraescolares. O trabalho revela, portanto, um quadro geral de muitas disputas e tensões políticas, que se refletem nos fazeres pedagógicos da Educação Infantil.

Trabalho 06 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual
Rita de Cassia Vieira Borges – 2016
Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil. Formação nos temas: desenvolvimento da sexualidade infantil (Bravo, 2010); sexo, sexualidade e gênero como construções histórico-culturais (Scott, 1990); orientação sexual (Brasil, 2010); violência sexual (Azevedo; Guerra, 1994); possíveis formas de se trabalhar a sexualidade junto às crianças, respeitando-se cada fase do seu desenvolvimento (Abrapia, 2002); orientações para mães, pais e cuidadoras(es) para a prevenção da violência sexual infanto-juvenil (Abrapia, 2012); cuidados na abordagem dos casos de abuso sexual e encaminhamentos cabíveis (MEC/SECADI, 2011).
Trabalho 07 – PUC - GO – Mestrado em Educação
Paula Maria Trabuco Souza – 2016
Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual Apesar dos avanços obtidos em relação à sexualidade, inclusive no âmbito educacional, ainda temos um discurso cheio de tabus e pré-conceitos com uma Educação Sexual biologista, apenas de caráter de prevenção e não de educação. Com isso acreditamos ser necessário uma formação inicial e contínua para professores no sentido de trabalharem a Educação Sexual em sua complexa constituição, estudos fundamentados em teorias científicas existentes sobre o tema, reflexões, planejamentos, ações e avaliações da prática educativa, uma vez que necessitamos de uma educação sexual tanto para fazer crítica aos modelos repressores, como para combatermos o consumismo e a degradação do sexo e do corpo, presentes na cultura consumista e sexista atual.
Trabalho 08 – UFPE - Mestrado em Educação
Suelen Batista Freire – 2016
Abuso sexual infantil: sentidos compartilhados por professores Os resultados da pesquisa apontaram para um conteúdo das representações de abuso sexual na educação infantil voltado para elementos que tratavam da vítima, do agressor, do professor que convive com crianças que são possíveis vítimas de abuso sexual e de outros atores envolvidos nesse processo, principalmente a família, associando-a à negligência. O núcleo central evidenciou a violência envolvida no abuso que destrói a inocência da criança e a revolta que os professores sentem em virtude disso. Considerando que a escola pode ser um local propício para o enfrentamento do abuso sexual infantil, os resultados desta pesquisa não são promissores. Constatamos que as professoras, embora tenham a sensibilidade necessária para detectar o problema não se sentem preparadas para enfrentar a situação, que é extremamente complexa e desafiadora.
Trabalho 09 – Universidade Estadual da Grande Dourados - RS – Mestrado em Educação
Andreia Penco Faria – 2015
O Projeto “Escola que Protege” em Dourados/MS: Prevenção da Violência Sexual Infanto-juvenil no Âmbito Educacional Os principais conceitos envolvendo a pesquisa foram: violência, autocontrole, configurações e poder, segundo a teoria do Processo Civilizador de Norbert Elias e, no caso da sexualidade, buscou-se diálogos com a perspectiva foucaultiana e outros estudos da temática. Dentre as considerações finais destacamos as discussões das configurações família e escola. A família como uma configuração mais simples dada as interdependências restritas ao pequeno grupo. A escola, como primeira configuração fora da família, vivida pela criança e pelo adolescente, as quais passam a ter contato com outras culturas. Salientou-se a aceitação da capacitação realizada pelo COMCEX, na escola, onde a direção e a coordenação alegaram ser de extrema relevância para a comunidade escolar. Na avaliação das capacitações do COMCEX, observou-se em alguns casos o fortalecimento da “conspiração do silêncio” pela escola e pela família, impedindo que as denúncias sejam efetuadas, por motivo de medo de represarias e por existir certo descrédito na justiça. Evidenciou-se nos depoimentos dos profissionais de atendimento à criança e ao adolescente e membros do COMCEX semelhança na percepção da violência sexual, todavia, houve também, inúmeros aspectos que apontaram diferentes percepções sobre o tema.
Mestrado em Educação
Trabalho 10 – UNESP – Doutorado em educação Escolar
Claudionor Renato da Silva – 2015
Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da <i>grounded theory</i> Conclui-se que a tese submetida aos critérios avaliativos da GT assume assim que a teorização em sexualidade infantil alcança originalidade, bem como ressonância e utilidade científica no campo da Educação Sexual, no que se refere tanto ao avanço na produção de conhecimento na área quanto para um aporte para cursos de formação de professores (inicial e continuada) em sexualidade infantil, a partir de um olhar da psicanálise inserido nos cursos de Pedagogia.
Trabalho 11 – UNIPLAC – SC – Mestrado em Educação

Debora Cristina Costa – 2014 A educação infantil e as manifestações da sexualidade de crianças de zero a seis anos: uma análise sobre a compreensão de professores de centros de educação infantil municipal em Lages. Na maioria dos casos, as profissionais tratam intencionalmente o tema da sexualidade em sala de aula, mas é um assunto inexistente na pauta de suas reuniões pedagógicas. Constata-se, pelos depoimentos recolhidos, a necessidade de cursos de formação continuada específica na área de temática.
Trabalho 12 – UFL - MG – Mestrado em Educação
Lívia Monique de Castro Faria – 2013 Violências Sexuais: o borbulhar de discursos de profissionais da educação infantil Assim, o compromisso ético e político com a prevenção as violências sexuais contra as crianças perpassa pela possibilidade de criar/inventar processos de formação inicial e continuada para os/as profissionais da Educação Infantil, entrelaçados a perspectiva do trabalho nas Redes de Proteção à criança, compreendendo estas, como sujeitos de direitos.
Trabalho 13 – UNESP – Doutorado em educação Escolar
Mayra Rocha Vollet – 2012 O saber e o não revelar da violência sexual doméstica infantil na dinâmica do profissional escolar O silêncio de profissionais escolares diante da violência sexual contra crianças é uma realidade e mantém-se por meio de mecanismos psicológicos complexos que exercem influência sobre a condução do problema e são mediados por constructos sociais e culturais. Além disso, a realidade institucional descrita pelos entrevistados revela que ainda pouco se investe na vinculação entre as diversas áreas de atendimento à família incestuosa, favorecendo o isolamento e o silêncio de profissionais que estão muito próximos da criança que revela sua vitimização doméstica.
Trabalho 14 – PUC-PR – Mestrado em Educação
Hilda Maria Zanetti Heller de Mattos – 2011 A questão de gênero e a formação da professora da educação infantil A aplicação dos instrumentos com 25 professoras revelou que ainda existem poucos estudos sobre essa temática, que as professoras acreditam que cabe à mulher a educação das crianças, que a docência na educação infantil não é uma atividade masculina e que a discussão de gênero não fez parte de sua formação.
Trabalho 15 – UFBA – Mestrado em Educação
Railda Maria Bispo de Jesus – 2010 Abordagens de Gênero e Sexualidade na educação infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula. Os resultados da pesquisa revelaram fortes tendências à reprodução das assimetrias presentes nas relações de gênero e no tocante a sexualidade, há uma disposição ao ocultamento da questão no universo infantil; quando o tema surge, tende-se a apresentar práticas heteronormativas como as únicas presentes na sociedade.
Trabalho 16 – UFRS – Mestrado em Educação
Maria do Rosário Nunes – 2009 Pedofilização e mercado: o corpo-produto de crianças e adolescentes na era de direitos no Brasil Analisa a formulação de discursos em documentos públicos voltados à garantia de direitos. É muito inicial o debate entre os setores mobilizados na defesa infantil pelo reconhecimento de direitos afetivos-sexuais específicos, como parte da condição peculiar de desenvolvimento da criança. No presente trabalho foi possível identificar a relação exclusiva entre os assuntos relacionados à sexualidade e os dispositivos estabelecidos para o combate à violência sexual.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É possível perceber a partir dos dados das pesquisas apresentados e que já vêm sendo articulados nestas cartografias, a urgência de ações que incidam sobre as assimetrias de gênero presentes na escola e a proteção e construção da autonomia das crianças para o empoderamento necessário que as protejam da violência sexual. Conforme ratifica Costa et al (2013, p. 43), estudos enfatizam a vitimização sexual de crianças e adolescentes como fenômeno ligado às questões de gênero”. Há a dominação do masculino sobre o feminino,

evidenciando a relação de poder que atravessa o fenômeno, marcada por autoritarismos, machismo e preconceitos.

É notória a necessidade de encarar a educação sexual de modo comprometido (para além do superficial), além de garantir a formação continuada para professores e professoras e a articulação em Redes que fortaleçam a prevenção e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Por isso Costa, Carvalho e Santos (2013, p. 56) vão afirmar: “a escola pode investir na formação de seu corpo docente e funcionários, nas diversas competências voltadas à prevenção da e enfrentamento da violência”. Trata-se da promoção de uma atuação inclusivista da escola, já que ela representa a interface entre violência e inclusão social (COSTA, 2013), caminhos que podem ser agenciados numa perspectiva feminista.

4.4 ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO TERRITÓRIO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS PARA A AÇÃO INTERSECCIONAL

AYANA: eu volto a tocar nessa questão porque você traz as linhas duras e as linhas de fuga. **Como é que a gente sai?**(risadas) a linha é de fuga e como é que a gente sai. Porque assim, eu trouxe e eu trago de volta porque a gente não sabe realmente o que fazer e como agir e dentre [...] aquilo que a gente apontou eu ainda acho que a questão da impunidade ou talvez de como a gente (ou de como a justiça mesmo age nessas questões) **ainda não é de uma forma totalmente positiva, tem a dificuldade com as famílias também e tem o silenciamento. Eu acho que são três grandes barreiras que a gente tem que enfrentar [...].** (SIC, 2019). (Grifos nosso).

Dentre as linhas duras que atravessam o enfrentamento da violência sexual infantil, como é que a gente sai? É o que interroga AYANA. Sem ter fórmula, a escola, a partir do olhar agenciado sobre o problema e todos os seus atravessamentos (de cunho pessoal, social, político etc), agenciou caminhos possíveis para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar, um mapa aberto, em construção, traduzido nos diálogos agenciados abaixo:

SENSIBILIZAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PERMANENTE DENTRO DA ESCOLA

URUBU – apresentação do projeto, essa apresentação é claro que ela pode ser inicialmente por nós da escola, mas essa apresentação dentro dela tem que ter os convidados que tão mais, vamos dizer assim, mais aptos a explicar melhor os direitos, os deveres, o que pode, o que não pode, baseado em lei, que eu sou pra real dizer, sobre ele eu sei muito pouco, mas quando da apresentação geral do projeto lançar pessoas que tenha a capacidade mesmo de explicar direitinho com palavras mais simples a nível de cada etapa esse objetivo do projeto com relação aos alunos, o que que eles vão conseguir, o que que eles deve aprender, eu acho que deve começar por aí, se for individual por sala, se for coletivo, dá pra fazer coletivo mas a escola não tem muito espaço, talvez agora tenha, **então eu acho que uma apresentação geral com pessoas mais capacitadas**, não que eu não acho que eu não sou capacitado, mas eu acho que a pessoa mais capacitada pra falar do assunto.

ANNA 2 - E aí cabe a **palestra** aí, por exemplo, a gente convidar além dos Conselheiros, um advogado aqui, que tem na nossa cidade, sem ser você, né Laís, outra pessoa, aí já faz a abertura, apresenta esse trabalho, esse projeto, e finalizando com essa palestra por um determinado pessoas que conheçam bem o tema, né, aí eu mais URUBU fica juntinhos no caso, né, URUBU

ANNA 2 e URUBU debatem enquanto demais produzem – explicam que a bateria está ruim. Eu fiz uma estrutura aqui mais ou menos do meu pensamento – violência feminina ou feminicida dentro e fora do contexto escolar – trazer estatística com dados da cidade, estado e país e depois palestrantes com fala a nível dos estudantes para as crianças entender...

ANNA 2 - violência na sala de aula e que envolva as mulheres – dados no mundo, cabe masculina também.

ANNA 2 – Você falou sobre apresentação do projeto não foi, para os pais, alunos, comunidade, não foi isso? Foi isso URUBU? Aí eu pensei, nessa apresentação do projeto eu pensei que aí entra palestra falando sobre a Violência contra a mulher, violência na sala de aula, dentro e fora da sala de aula, em casa, em casa também e também pensei assim, no comportamento das meninas e dos meninos sobre a sexualidade na pré-adolescência.

URUBU – isso, eu acho que uma pessoa capacitada que vai pegar o tema de uma forma

geral. Sobre a violência, é mais ou menos isso o meu pensamento,

ANNA 2 - e também, eu acho que a gente pode colocar a violência dentro da sala de aula com alunos como com professores também, com os profissionais. (URUBU diz – também, os profissionais). Aí também pensei nos direitos e deveres eu cada uma dos alunos, de professores, de pais, né, pensei também.

URUBU – que isso aí já seria o que, já seria uma das etapas conhecer os direitos e deveres de cada um, aí já podia ser por sala, já podia ser por turma, não precisa ser no geral com os pais. A intenção dos pais é conhecer o projeto de forma geral.

ANNA 2 - Já pensou você apresentar e depois fazer a pergunta para o seu aluno: quais são os seus direito e seus deveres, será o que vai saí, né. Depois que eles falassem a gente pegasse assim, mandasse eles citar quais são os direitos e deveres que eles acham que tem e depois a gente passasse para os direitos e deveres pra eles ler, conhecer e outra pessoa em particular explicando pra eles.(SIC, 2020).

URUBU - Ou trazer uma situação e nessa situação ele vai pensar o que é certo e o que é errado, **pode ser teatro também**, como você gosta muito de trabalhar com teatro, e uma apresentação pra levar ele a concluir até onde é direito e até onde é dever.

ANNA 2 - Isso, isso mesmo!

URUBU – Pronto.

ANNA 2 - Também nessas ações, tem como falar também sobre as prevenções também, né, pras meninas e pra os meninos também, né, já que já vai envolver sobre a sexualidade aí já tem que envolver muita coisa, né.

URUBU – mas eu acho que essas parte aí é no decorrer do projeto, primeiro tem que apresentar o projeto pros pais. (SIC, 2020)

ANNA 2 - Sim, eu tô falando assim, porque depois chega nesse ponto.

URUBU – Claro.

ANNA 2 - Vai depender da palestra e como tá sendo explicado.

ANNA 2 e URUBU resumem propostas para o grupo a pedido de AYANA:
APRESENTAÇÃO DO PROJETO – LANÇAR O TEMA - DADOS ESTATÍSTICOS – PALESTRAS COM PESSOAS CAPACITADAS.

AYANA – **acrescentaria a temática da violência contra a criança porque realmente a gente socialmente tem um histórico de violência contra a criança.** Então eu acho que é interessante a gente envolver na discussão. Uma outra dúvida minha, essas palestras seriam pra comunidade no geral e não para os alunos?

ANNA 2 – Sim!

URUBU: No início sim, as outras atividades especificando por sala por idade...

AYANA – seria gradual, entendi...

RODA DE CONVERSA

SABIÚ - eu coloquei aqui como eu pensei, então assim eu acho que pode até ser uma ação dentro do projeto como Ayana falou aí e aí eu coloco assim roda de conversa eu coloco como um subtema no caso de ela tá inserida no projeto. **O subtema seria empoderamento feminino e diferença de gênero, assunto de todos nós.** Como vai se tratar de uma roda de conversa, né, com o **objetivo promover discussão sobre empoderamento feminino, autonomia feminista e diferença de gênero, estabelecendo uma rede de aproximação e protagonismo juvenil com o tema.** Não se deu pra vocês entenderem aí, assim porque só pra falar sobre o objetivo, como eu havia falado antes aqui, há muito tempo que a gente vem falando na educação sobre a oportunidade do protagonismo juvenil, né, pra crianças e adolescentes e que muitas vezes a gente não vê realmente acontecer **e o que me chamou muita atenção na roda de conversa foi justamente isso, em fazer com que eles coloquem, é, exponha a opinião deles, é de forma espontânea ali sobre um determinado tema,** então como a gente vai tratar sobre essa temática, o **empoderamento feminista e diferença de gênero como sendo um assunto de todos,** então os jovens, tanto os adolescentes, como o pré-adolescente e crianças que eles vão ter a oportunidade de tá expondo a opinião deles através dessa rede de aproximação que é a roda de conversa. E aí eu coloquei umas ações aqui da roda de conversa como..., **é promover uma manhã de conversa em ambiente aberto, eu acho que o ambiente conta muito nessa roda de conversa,** porque tanto aquele evento que nós fizemos no quintal da criança como esse último que fizemos na praça da igreja, eu acho assim um ambiente bem oportuno, um ambiente bem agradável pra realização desse tipo de evento, eu

acho que sai ali de dentro daquelas quatro paredes, né, e a gente procurar um local mais adequado assim, mais natural, ou ambiente aberto desse tipo. Aí outra ação dentro dessa que é **direcionar a roda de conversa por meio de equipes ou turmas, promovendo um debate entre as turmas e mediador, pra não ficar tipo a palestra, só o mediador expondo ou falando e que as turmas possam realmente debater entre elas e entre o mediador e as demais que tiverem**. E aí assim eu coloquei essas duas ações, mas coloquei aqui reticências porque eu acho que pode ser aqui colocada mais dentro dessa ação aqui, é isso.

URUBU – eu colocaria aí no mundo atual, **a roda de conversa online**, quem sabe se a gente vai poder fazer essas atividades por tão cedo, então a roda online justamente por isso.

SABIÚ – exatamente, essa ideia aí, eu tenho observado aqui em um texto que eu tava com ele aqui na mão antes de eu rabiscar essa ideia aqui, também eu coloquei aqui de forma assim presencial, **mas isso pode ser promovido a depender de como a gente vai ter o andamento dessa situação aí da pandemia, e isso aqui também pode ser um grupo, um grupo nas redes sociais. É isso mesmo**.

INSERÇÃO DO ECA NO PPP DA ESCOLA

AYANA – ECA, né, e tudo mais porque eu não consigo abrir mão de nenhum. Assim eu coloquei de forma muito ampla porque já é uma característica minha mesmo e eu acho que talvez eu tenho uma questão, eu tenho uma dificuldade de síntese, mas já é uma característica pela função de trazer uma coisa ampla pra depois a gente afunilar junto com a equipe, e também, pensando no ECA eu acho que não dá pra gente simplesmente fazer o projeto pra discuti-lo, então até como você traz mesmo **a gente precisa inserir ele no currículo da escola**. Então eu pensei mais ou menos dessa forma, e aí eu foquei muito só nisso. Então assim, **o objetivo seria inserir a discussão e reflexão sobre o ECA no PPP da escola** aproveitando que a gente já está nesse momento de discussão e aí assim eu pensei em alguns objetivos pra que essa ação acontecesse que seria: **estudar o ECA, conhecer os direitos da criança e do adolescente, discutir o ECA com a comunidade e nortear PPP tomando o ECA como um dos referenciais**. Porque eu acho que aí primeiro ele precisa a partir do momento que ele vai estar posto no nosso PPP não só essa ação, mas todas as ações que a gente for pensar a gente vai precisar utilizá-lo como norte, então assim ele já vai estar ali de alguma forma orientando

as ações que a gente vai desenvolver, então assim como ações, algumas que foram pensadas são as seguintes: **inserir o estudo do ECA no processo de reelaboração do PPP porque a gente tá fazendo estudo de alguns materiais então estuda-lo também; mobilizar a equipe escolar para reelaboração de um projeto interdisciplinar aí é que a gente pega nesse projeto que a gente tá discutindo; MOBILIZAR A EQUIPE ESCOLAR PARA RECONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR PERMANENTE PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL TOMANDO POR BASE A PEDAGOGIA FEMINISTA E O QUE ESTÁ POSTO NO ECA** (aí a questão era o ECA, mas pra isso a gente precisa estudar a pedagogia feminista também), além disso **buscar parceria com o conselho tutelar para a discussão sobre o ECA e sua inserção no PPP e projeto e fazer essa discussão com a comunidade e eu fiquei pensando na questão do virtual, então assim, eu não pensei no formato ainda, mas seria discutir também de alguma forma com a comunidade até porque pra reestruturar o PPP a gente também precisa dessa discussão com a comunidade**, a gente não faz só enquanto equipe, é uma parceria total, aí foi mais ou menos isso que foi pensado porque a partir daí dessa inserção no PPP é que a gente vai pensar depois como que vai discutir também os pontos do ECA com os alunos, foi mais ou menos isso.

ENTREVISTA INTERDISCIPLINAR

Enquanto pesquisadora envolvida com lócus, também contribuí refletindo a partir de atividade pedagógica já realizada pela escola da qual já participei diretamente, a entrevista.

ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA EM TODAS AS TURMAS

(cada turma articulada por uma professora/or de um componente curricular)

OBJETIVO GERAL: realizar entrevista com profissional ou pessoa com domínio do tema relacionado à temática geral da atividade para fins de promover um processo reflexivo acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: desenvolver/construir uma prática pedagógica engajada para o enfrentamento da violência sexual infantil na escola; propiciar a reflexão coletiva do tema a partir dos conhecimentos prévios dos/as estudantes; aprofundar a reflexão

por meio da mediação docente e de dispositivos que subsidiem o estudo do tema; desenvolver o protagonismo dos/as estudantes nos processos pedagógicos; promover interação entre a escola, estudantes e cidadãos e cidadãos capacitados nos temas do enfrentamento da violência sexual infantil; avaliar coletivamente e processualmente os passos de construção da atividade.

CONSTRUÇÃO COLETIVA

(trabalhar conhecimentos prévios acerca do tema e a partir construir um roteiro da atividade)

TEMA GERAL - A violência sexual infantil como um problema público e seus reflexos nas infâncias

(realizar reflexão coletiva sobre o tema a partir de documentários, filmes, livros, palestras, textos, etc).

ESCOLHA DE SUBTEMAS (delimitar com o coletivo. Cada grupo trabalhará um tema que norteará a entrevista)

Sugestões de subtemas:

- 1 – Meninas negras vítimas de violência sexual: racismo estrutural velado
- 2 – Meninos são vítimas de violência sexual? Negação e machismos
- 3 – A vítima é culpada? Desnaturalizando a violência sexual infantil
- 4 – Meios de prevenção da violência sexual infantil
- 5 – Vítimas com deficiência: vulnerabilidades e silenciamentos

ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS - (quantidade fica a critério dos/as docentes, a partir do quantitativo de alunas/os da turma).

SOCIALIZAÇÃO POR GRUPO/APRESENTAÇÃO (com reflexão sobre o tema e os dados da entrevista realizada)

DEBATE – (após as apresentações)

AValiação (por turma e avaliação geral da escola)

APRIMORAMENTO (outras ações que possam ser incorporadas à prática)

Após essas proposições, avalia o coletivo que seria necessário mais um AP para dar continuidade às discussões. AYANA diz também: *eu acredito que seria mesmo agora juntar tudo isso e aí a gente ter de fato um caminho pra um projeto nesse sentido...*

Outras práticas foram citadas e vivenciadas ao longo do processo de pesquisa: gincana processual com a temática afro-brasileira, jogos escolares com modalidades femininas e masculinas e mistas, caminhada, pedalada, etc. Mas não foram aprofundadas nas reflexões por limitações de tempo, cada um e cada uma escolheu uma para aprofundar no quarto AP, conforme os diálogos apresentados acima.

Mas vou falar um pouco da gincana, pois foi uma prática que me chamou atenção. As atividades imbricadas a ela me levaram até o lócus (a roda de conversa que participei em 2019, como já disse, era atividade ligada à gincana). Também fui jurada a convite da escola da etapa final da gincana no ano passado, atividade de culminância com a realização de provas prévias (disponibilizadas com antecedência às equipes) e relâmpago (tarefas surpresa, reveladas apenas no momento da execução).

A gincana fora realizada de modo processual, com atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo: a caminhada/pedalada de conscientização e enfrentamento à violência contra a mulher, atividades de leitura, bazar para arrecadação de fundos para as atividades da escola, etc.

A culminância aconteceu no dia 28 de novembro de 2019 com a temática *Afrobrasilidades*. Em razão das limitações do espaço interno, a escola montou uma estrutura com toldos em espaço externo para a realização das atividades. Os toldos visavam proteger a todos e todas do escaldante sol do verão no sertão. No decorrer das provas, alunas sentiram crises de ansiedade e entre um quase desmaio, eram acolhidas e se restabeleciam.

Eu e mais três mulheres compusemos o time de juradas. Após um tempo de espera, a coordenadora, o diretor e o professor de educação física dão as boas vindas, explica o que é a gincana e dá início às provas. Nesse dia eu percebia mais uma vez o quanto a escola é marcada pela negritude, pois pude observar os corpos que habitavam aquele espaço, reunidos, em conjunto, turnos matutino e vespertino.

A primeira prova foi de apresentação artística nas modalidades de teatro e dança: o primeiro grupo apresentou uma peça com o tema *Os padrões racistas* – tratava-se de uma entrevista de emprego para contratação de uma empregada doméstica. A mulher branca logo foi contratada para ser babá. Duas mulheres negras são convocadas para um teste na casa da patroa. Nesse processo, acontece um furto na residência e logo as mulheres negras foram

acusadas e demitidas, mas no fim se descobre que quem praticou o furto fora a mulher branca. Essa era sempre bem tratada pela patroa e foi contratada de cara, a patroa enfatizava suas qualidades ao tempo que humilhava as mulheres negras.

Grada Kilomba (2019), definindo o racismo, coloca que ser negra/o é ser a/o outra/o, o diferente não por ser quem é, mas por um processo de discriminação que tem como norma o ser branco/a. Essa diferença impõe as pessoas negras o estigma da inferioridade, da desonra. É bem isso que apresenta a intervenção artística do grupo, o racismo que, no caso, convoca gênero (mulheres) e classe (mulheres pobres, empregadas domésticas).

Os demais grupos apresentaram coreografias. Um deles a partir da música *Pérola Negra* (Daniela Mercury), outro que fez a mesclagem de dança com o recital do poema *Cota não é escola* (Bia Ferreira) e o último grupo, com a participação de meninas e meninas com os rostos pintados de riscos brancos, preparou uma apresentação a partir de um *pot-pourri* de várias músicas de ritmos diversos (lembro-me de um pagode que reproduzia a frase *aqui só tem negão*).

Depois aconteceu a primeira e única tarefa relâmpago. Quem primeiro trouxesse um cachimbo pontuava. Começa o corre-corre, o vai e vem de meninos e meninas na casa de um e de outra em busca do objeto ancestral.

Nesse tempo, na condição de juradas, fomos apreciar as obras de arte produzidas pelas equipes: muitas máscaras, desenhos de mulheres africanas e elementos da cultura afro-brasileira. Ficamos encantadas com a beleza das produções e decidimos por pontuar todos os grupos com a nota máxima.

Além destas, houve prova de *torta na cara* com perguntas e respostas sobre a história e cultura local e sobre a cultura afro (comidas, religiosidade, orixás, etc); prova do bambolê (quem ficava mais tempo girando no bambolê); terra-mar (atividade de concentração, foco); passar por debaixo de corda; apresentação de paródia; arremesso de claves; amarrar turbante (duas pessoas por equipe para armar turbante dentro do tempo estabelecido); desfile da beleza negra e roda de capoeira.

Apesar de perceber que houve a participação equilibrada de meninos e meninas nas provas, há atividades que ainda são executadas conforme o sexo. As provas de *rodar bambolê*, *amarrar turbante* contaram exclusivamente com meninas, à medida que a prova de arremesso contou com a participação exclusiva de meninos. A roda de capoeira contou com mais meninos, à medida que as apresentações de dança contavam com a maioria de meninas. Percebemos também a não inserção direta de estudantes com deficiência nas atividades. Elas estavam lá presente, mas não participaram de nenhuma das provas.

Essas atividades da gincana muito me mobilizaram a perceber a importância da prática processual de entrosamento e construção de estratégias para se promover a discussão racial e de gênero envolvendo todo o território escolar. AYANA destaca a sua paixão pela atividade, mas sinaliza que por não ter o caráter eminentemente competitivo o colegiado acabou avaliando que o formato deveria ser mudado na edição seguinte. Mas ela demonstra o seu desejo de manter a gincana de modo processual, desde que se avalie e reconstruam algumas fragilidades do processo. Esse é o processo infindável e incessante das práticas pedagógicas – reflexão, ação, reflexão.

Levando em conta que o racismo é revelado de modo estrutural e que a escola é marcada pela negritude, trata-se de prática situada relevante que pode ser potencializada, como destaca AYANA, ampliando as discussões raça-gênero, pois, conforme aponta Kilomba (2019, p. 94), são inseparáveis dado que “a experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo”.

Abaixo, temos o diálogo que traz as estratégias apresentadas por duas professoras no terceiro AP para trabalhar temáticas relacionadas às mulheres, lutas, conquistas de direitos e enfrentamentos das desigualdades de gênero. Essas também podem ser ampliadas a partir de Kilomba e de Bell Hooks. Hooks (2017, p. 36) destaca que “professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas” envolventes em termos de vida profunda e plenitude para alunos e alunas. A professora VIDAFLOR relata a sua prática de engajamento para participação dos/as estudantes nas atividades do *Mês da Mulher*:

Aí o sétimo ano agora, sétimo ano A, quando eu perguntei de quem gostaria, que eu não ia forçar ninguém, mas quem gostaria de recitar poemas, mas poemas que falassem sobre a valorização da mulher, pra gente tá, num tá sempre batendo sempre na tecla da questão da violência, pra gente trazer assim coisas que valorizassem mesmo, observe que a maioria foram meninos da turma do sétimo ano, foram duas meninas TA e MC, mas o restante foram meninos e não fui que disse você, você e você não, eles que levantaram a mão e disseram, professora eu vou, agora assim a gente precisa da ajuda da senhora pra escolher o poema [...]. (SIC, 2020)

Ela também dá ênfase à atividade realizada em sala:

VIDAFLOR: [...] dia internacional da mulher, dia 08. Dia 09 eu trouxe um texto pra eles falando sobre o porquê do dia 08, né, porque assim a gente comemora, comemora, mas alguns leigos não sabem qual é o motivo e na sala achei muito interessante porque foram os garotos que de certa forma

disseram o porque de comemorar o dia internacional da mulher... falaram a situação da... ah, porque elas estavam lutando pelos direitos, por igualdade porque tinham mulheres naquele período que trabalhavam até 16h, ganhava salários mais baixos do que os homens e aí citou a questão da fábrica, foi bem interessante a discussão.(SIC, 2020)

O que chama muito atenção da professora VIDAFLOR é o interesse e participação dos meninos nas atividades, o que leva a professora ORQUÍDEA a se colocar:

É, eu trabalhei com uma, na minha dissertação de mestrado eu trabalhei com uma escritora portuguesa chamada Inez Pedrosa, aí ela normalmente ela é associada como... ela tem uma tendência feminista, mas aí, mas ela também tem uns posicionamentos muito radicais, mas eu acho um posicionamento dela que eu acho muito interessante, ela diz: eu não vou me sentar com mulheres pra discutir feminismo, nós temos é que sentar é pra discutir é com homens e mulheres porque na verdade pra que tenhas frutos efetivos de mudança, de rompimento dessa cultura patriarcal, exige mudança de comportamento do homem. Então vai ser muito válido quando o homem assumir esse discurso de igualdade pela mulher, no discurso de Emma Watson ela diz, o discurso de Emma Watson é bem interessante que ela fala justamente disso, é, ela convida os homens a lutar juntos. [...] Eu trabalhei com o 9º ano em língua inglesa, é muito interessante o que ela traz mesmo que é todos juntos, é, o tema de campanha é da época He for she (Eles por elas), justamente que é dando voz, que o homem ele assuma esse lugar de fala em defesa da mulher, então é muito interessante então quando a gente percebe isso na nossa escola é muito bacana também. (SIC, 2020)

É de se notar a partir da teoria, das pesquisas e das experiências que dentro das pedagogias feministas ainda há o fracasso “em identificar a interseção entre raça, gênero e estruturas raciais de poder invisibiliza que mulheres negras estejam contempladas nas teorizações feministas” (KILOMBA, 2019, p. 102), de modo que as discussões das práticas pedagógicas feministas não desloque raça de gênero ou gênero de raça. Esse ponto é crucial quando se fala/discute o enfrentamento da violência sexual infantil dado que estatisticamente e conforme evidenciado no território escolar, os corpos das meninas negras são os principais alvos dos estupradores/abusadores/criminosos.

Digitei no google em 12 de setembro de 2020: *meninas negras e violência sexual no Brasil*. Os títulos das matérias (a maioria do ano de 2020) que aparecem logo na primeira página são estarrecedores. Citamos alguns: *mulheres negras sofreram 73% dos casos de violência sexual; Crianças negras são as maiores vítimas de estupro; Mulheres negras e contranormativas são mais culpabilizadas; Violência contra a mulher: Negras são as principais vítimas, etc.*

O 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em setembro de 2019, aponta que mais da metade das vítimas de estupro de vulnerável são crianças negras (50,9%), do sexo feminino (81,8%) e com até 13 anos (53,8%)⁵¹. Há de se levar em conta, ainda, a subnotificação, já que essa é uma prática delituosa pouco denunciada tendo o tabu da sexualidade humana como um dos fatores (CECI NORONHA, ANDRIJA ALMEIDA e JULIANA MALTEZ, 2012). Por essas e outras, é preciso “redefinir a opressão desvelando as conexões existentes entre raça, classe e gênero como categorias de análise” (PATRÍCIA COLLINS, 2015, p. 19).

Um primeiro passo nessa redefinição é ver as barreiras criadas por raça, classe e gênero como categorias de análise entrelaçadas. No entanto temos que transcender essas barreiras avançando para raça, classe e gênero como categorias de conexão, construindo coalizões que trarão mudanças sociais. (PATRÍCIA COLLINS, 2015, p. 30).

Assim, reconhecendo as barreiras que ainda nos atravessam e demanda a redefinição do nosso olhar e das nossas práticas, no quinto e último AP, continuamos e nos forçamos a pensar a partir do corpo das crianças que estão na escola - que corpos são esses, como vivem, o que nos dizem -, conforme a seguir.

4.4.1 A construção da Cartografia de Afetos no território escolar – corpos sem órgãos

O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. O corpo, aliás, é uma importante imagem no exercício de uma cartografia, corpo que nos remete ao corpo do pesquisador e ao corpo dos encontros estabelecidos. (LUCIANO COSTA, 2014, p. 67).

Pensando nos processos corporificados da cartografia e na potência dos encontros de corpos nas paisagens do território escolar, construímos um processo de ethos e afetos para os corpos. Os corpos carregam histórias, marcas. Nesse contexto de pesquisa, enfatizamos as marcas geradas pela violência sexual. E do que esses corpos precisam?

Assim, nos forçamos a pensar a partir de um corpo sem órgãos o que é necessário para que um corpo se desenvolva com dignidade. Nesse momento, no 5º AP, cada um e cada uma diretamente das suas casas compuseram o seu corpo e depois apresentaram a composição.

⁵¹ Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>

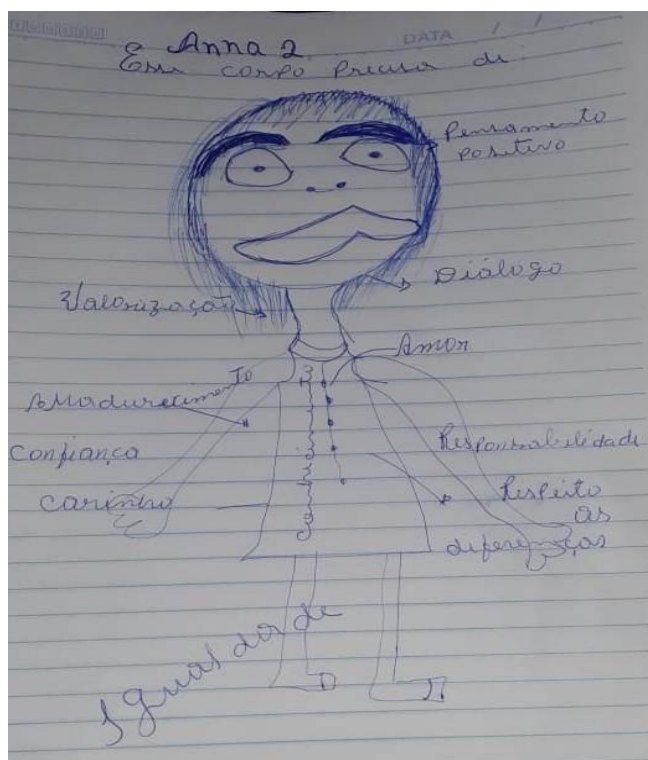
Para Deleuze e Guattari, “o corpo sem órgãos é o que resta quando tudo foi retirado” (2012, p. 14). O CsO só pode ser povoado por intensidades, dando a elas, passagem. O CsO não é estratificado, mas feito de platôs que se comunicam com as intensidades deslocadas dos órgãos: “é o campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo”. (2012, p. 18). Uma máquina privada que se agencia com outras máquinas coletivas por linhas de fuga, por desterritorializações, por busca dos desvios de desejo e ligações transversais.

Nesses aprendizados buscamos

[...] criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas. (2012, p. 21)

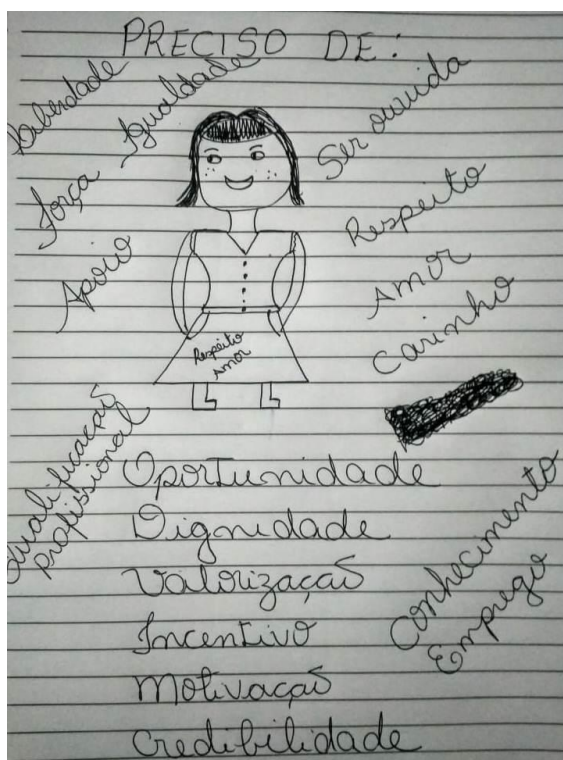
Trata-se de uma multiplicidade a partir de singularidades com as palavras de intensidade que desestabiliza a noção e práticas violentas que afetam os corpos, buscando entender o CsO como a “[...] estrita contemporaneidade do adulto, da criança e do adulto, seu mapa de densidades e intensidades comparadas, e todas as variações sobre este mapa” (2012, p. 31), conforme se vê nas imagens a seguir:

Figura 27 – cartografia de ANNA 02



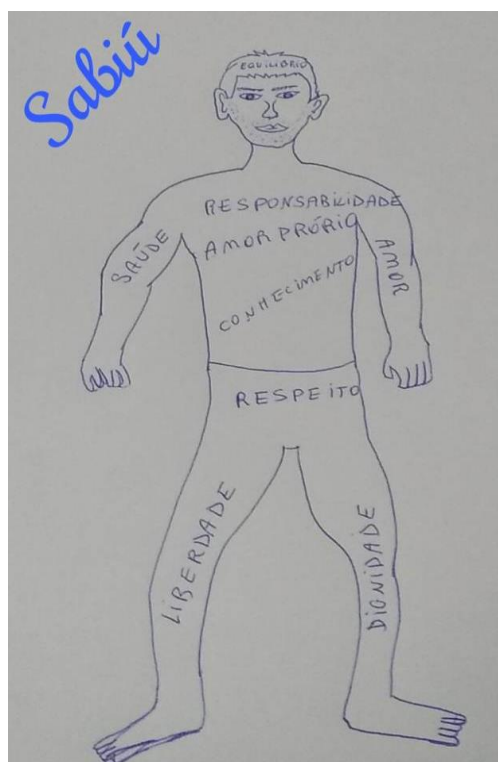
ANNA 2 fez questão de frisar: *fiz de olhos grandes, boca torta, sabe, com alguns defeitos ou qualidades, que somos todos iguais, né, perante a Deus somos todos iguais, não há diferença*. E logo complementa: *com necessidades especiais*.

Figura 28 – cartografia de ROSA MARIA



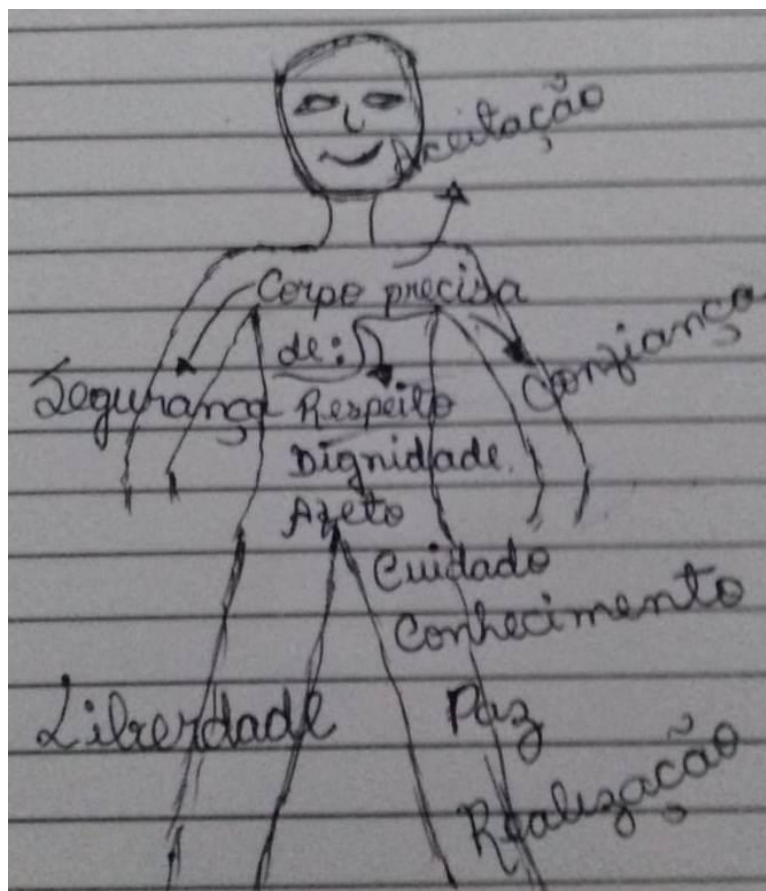
ROSA MARIA pergunta: *E não pode desenhar os órgãos, não? Eu já desenhei o meu*. Depois de um tempo: *Pode ter cabeça, prossora?* Ela se coloca para apresentar: *deixa eu ler o meu*. Logo se levanta e performatiza: *eu fiz eu preciso de... sou eu essa moça aqui. Eu preciso de... e eu preciso de um emprego com um salários justo e digno, igualzinho os homens. Eu preciso de muita coisa*. (SIC, 2020).

Figura 29 – cartografia de SABIÚ



SABIÚ antes de expor o seu corpo, diz: *eu não sei porque, mas eu acho que eu só consigo desenhar um corpo assim, as orelhas grandes, porque as minhas são assim...* Destaca que elencou os *termos que são importantes para o ser humano*. Enfatiza: *Equilíbrio eu coloquei lá na cabeça porque é o que eu tento passar principalmente para adolescentes, como eu tenho uns lá em casa...*

Figura 30 – cartografia de VIDAFLOR



VIDA FLOR destaca:

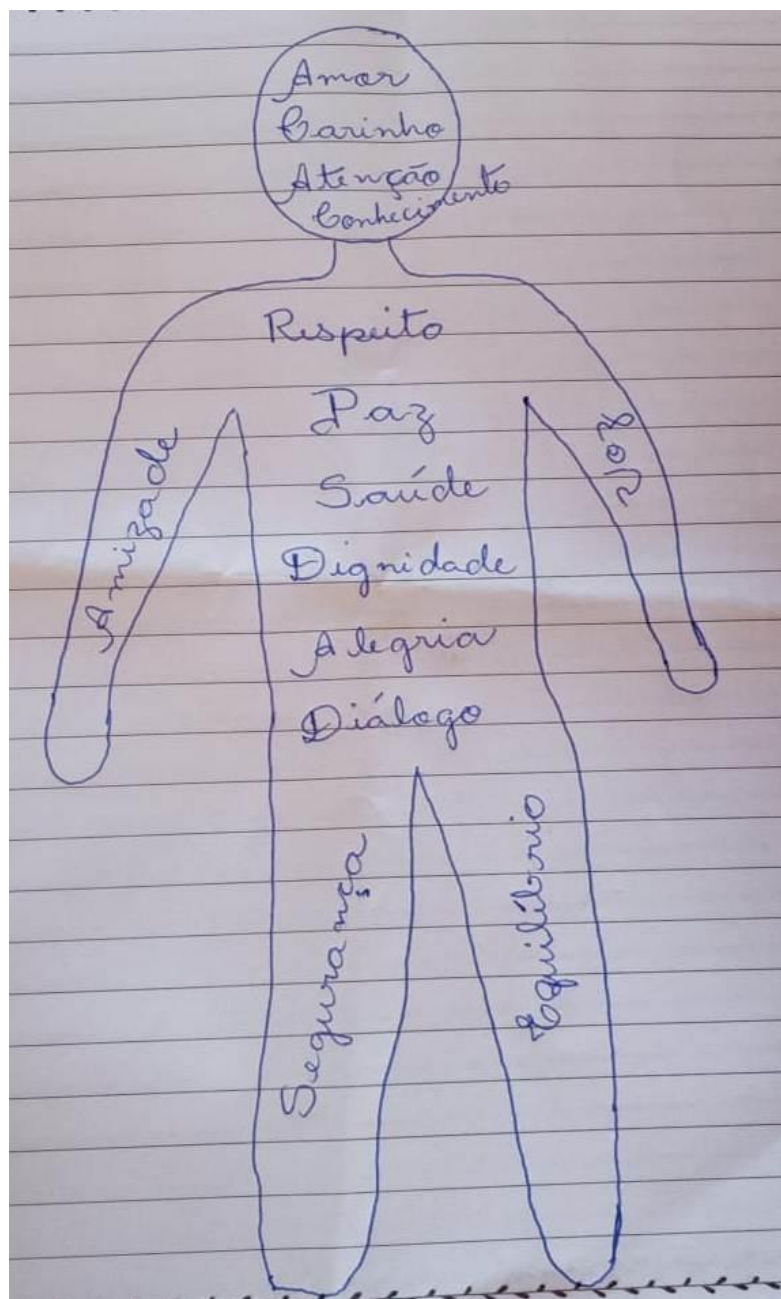
Assim, eu acho que todo corpo precisa, lógico, de respeito, então a gente vai tá repetindo algumas coisas, dignidade, afeto, o cuidado, a questão do conhecimento, né, a gente precisa conhecer o nosso próprio corpo, a gente tem que ter paz com o nosso corpo e a questão da aceitação, aceitar ele como realmente é, porque se a gente consegue aceitar o corpo da forma como é, a gente consegue ter essa paz, e a gente precisa sim desse conhecimento, pra que a gente possa viver de certa forma bem com a gente mesmo e bem com os outros, porque nessa cultura que se tem do corpo perfeito, o que seria esse corpo perfeito, corpo perfeito é você está bem como você mesmo, eu acho que essa questão do bem estar, não é essa questão de você ser magro, ser gordo, se você é alto ou baixo, se você tem a boca assim ou assada, interessante é você se conhecer e aceitar a forma como você é, se você se aceitar as pessoas também de certa forma vão te olhar de outra maneira, e vão até assim aceitar também como você realmente é, então assim, eu acho que o corpo precisa de tudo isso.

Sobre o corpo sem órgãos, ela faz questão de colocar:

E acho interessante quando diz assim essa ideia de um corpo sem órgãos, né, porque, eu não sei desenhar o corpo sem órgãos e imagina se fosse pra colocar órgãos, aí o negócio ia ficar feio demais, mas é interessante sim, o

corpo que ele vai ser reconstruído e quem reconstrói esse corpo somos nós mesmos, então se a gente ficar muito preocupada com o que os outros tão pensando sobre nós, a gente de certa forma vai pirar, e aí a gente não vai ter respeito pelo nosso corpo, a gente não vai ter essa dignidade, a gente não vai ter esse carinho, esse amor, esse afeto, esse cuidado, esse conhecimento, essa paz, porque a gente vai querer sempre está mudando de acordo com o que a sociedade, com o que as pessoas pensam.

Figura 31 – cartografia de AYANA



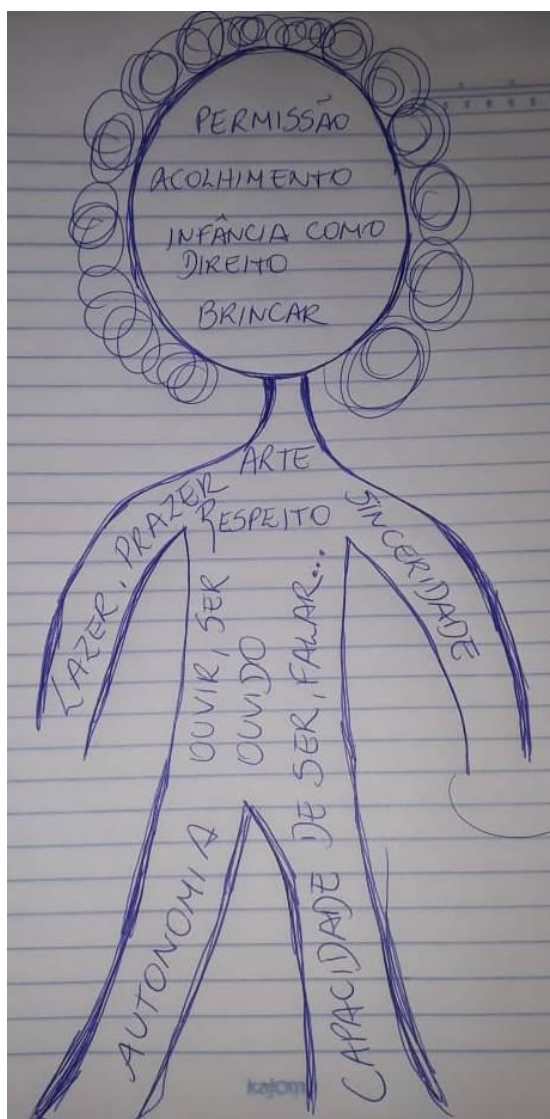
AYANA ler os atributos colocados e destaca: *e eu coloquei isso na cabeça porque acho que isso a gente constrói mesmo na cabeça, no conhecimento mesmo, no entendimento que a gente tem da vida e do mundo, por isso que eu coloquei esses aí na cabeça.*

Figura 32 – cartografia de ANGICO



ANGICO estava preparando a comida da sua casa, apresenta seu corpo e mostra a panela de comida no fogo.

Figura 33– cartografia de LAÍS



Esse último é de minha autoria. Também apresentei para o grupo. Uma estratégia de estimular a construção e de reafirmar: estou junto!

Cada um e cada uma desenhou seu corpo e fez a exposição, depois enviaram as fotos, uns de modo privado, outras no grupo de *whatsapp* da pesquisa. Durante a apresentação do corpo, muita descontração, umas ficaram querendo ver os desenhos das/os outras/os, dava risadas, uma experimentação de criação via dispositivo digital.

A experiência vivida nesse AP foi atravessada por afetos e perceptos, houve o desejo de falar do dentrofora (mesmo estando foradentro, no virtual), conforme se vê:

ROSA MARIA: eu só queria, eu só queria frisar um pontinho que eu acho muuuuito, muito importante nesse processo, é o olhar cuidadoso do professor, o tanto que nós professores somos importantes na vida de nossos alunos, a gente não faz ideia do peso que é nós na vida deles, então, que a

gente entre na sala de aula com um outro olhar, um olhar mais de amor, de afetividade, tem tantos casos que a gente deixa passar despercebido, as vezes não é nem nossa culpa na nossa correria de professor trabalhar 40 a 80 horas, 60, aquele tanto de coisa e deixa passar despercebido tantas coisas que a gente deveria aprofundar mais com nossos alunos e que a gente não se importasse somente com os nossos conteúdo programáticos, como nosso planejamento, mas que tem tanta coisa que vem, que não tá presente naquele planejamento, mas que a gente precisa parar a nossa aula pra discutir esses temas tão importante na vida de nossos meninos e que no final a gente vê que valeu tanto a pena na construção dele como cidadão, como cidadão, eu acho que nós temos esse diferencial aí do RA, que quando eles saem daí da escola, a gente encontra na rua e eles dizem, professora fiquei perdida em tal escola, professora não é assim que fulana me trata que sicrana me trata porque não é assim? É porque nós daí do RA temos um olhar diferenciado pra eles, pros problemas sociais que eles vivem além daqueles muros da escola, porque a gente se sente tão comprometido com ele, não só é a questão de ser professor, é a questão de ser amigo, de ser pai, de ser mãe, de ser psicólogo, ser médico, de ver na forma de tratar o aluno, eu acho que isso deixa eles seguro e como nós temos um papel importante, grande, na formação do nosso aluno, as vezes a gente chega tão atarefado e a gente não percebe, a gente tem que parar um pouquinho pra perceber que aquele aluno que AYANA citou que tá bem quietinho, tá precisando de um carinho, tá precisando de uma palavra, tá passando por um problema gigante em casa e a gente nem sabe e as vezes tá passando até pelo um problema que pra gente é um probleminha mas pra ele é um problema graandee, então, paramos pra pensar na nossa prática educativa como professor e que a gente faz tanta, tanta diferença na vida de nossos meninos, só isso.

AYANA – é verdade, ROSA MARIA, é perfeita essa colocação que você traz e eu ainda coloco assim que, apesar dessa correria do dia a dia do professor, dessa correria no fundamental II que a gente é, o tempo de sala de aula acaba muitas vezes limitando esse contato, eu consigo perceber essa afetividade mesmo que você traz, esse olhar, essa aproximação, porque não são poucas as vezes que vocês chegam pra mim e diz, olha tem fulano ali naquela sala que tá assim e assim, ele não era assim, tem alguma coisa com ele, é melhor a gente investigar, então assim, eu já ouvi esse discurso na escola muitas vezes, de a gente tá ali ou no momento de planejamento ou no momento de, no próprio momento da troca de professores e alguém chegar lá na secretaria sinalizando pra gente, olha, fulano de tal sala tá assim e assado, ele não é assim, é bom investigar o que tá acontecendo, então assim, existe realmente esse olhar no RA e a gente percebe o modo como os próprios alunos tratam a gente na escola e como eles tratam pro resto da vida porque muitas vezes chegam alunos que passaram por lá em épocas que eu não estava e que foram lá simplesmente pra ver a equipe, pra sentar e dar uma mão de prosa e eu acho isso muito interessante, sentar, dar uma mão de prosa, ver os professores, diversos momentos acontece da gente tá lá e chegar alunos que passaram por lá e que eu que sou nova lá não conheço mas que foi lá pra ver a equipe, pra sentar um pouquinho, pra dar uma mão de prosa, então essa relação ela é de fato construída essa relação afetiva na escola.

SABIÚ: Ei, só um comentário sobre a fala de ROSA MARIA, é, um certo dia aí eu tava na fila da lotérica e atrás de duas mulheres, duas pessoas que não me conheciam, não sabiam se eu trabalhava na escola RA ou não, sei que elas estavam falando escola e daí comentavam sobre os professores da escola RA, e eu quietinho também lá não deixei transparecer nada (risos) e

falava muito bem sobre essa relação aí que ROSA MARIA acabou de falar, inclusive citava alguns nomes de algumas professoras, exatamente sobre isso, sobre a relação com os alunos e eram pessoas que eu também não conheço porque não eram também do período que eu trabalhei aqui, mas elas tavam citando exatamente isso e aquilo chega me emocionava de tá ouvindo ali assim sem as pessoas me conhecerem eles tão falando assim do pessoal exatamente como ROSA MARIA tá falando aí agora. (SIC, 2020).

Aqui, a partir destas narrativas-experiência constituída no último AP, dialogamos com Costa, Carvalho e Santos (2013, p. 57). Elas destacam o reconhecimento do potencial da escola no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes “por causa de sua capacidade de gerar fatores de proteção, como o suporte emocional, a valorização da autoestima, estímulo a autonomia e o fortalecimento de competências e habilidades, além do suporte social às famílias”. (COSTA, CARVALHO e SANTOS, 2013, p. 57).

As narrativas AP sinalizam as relações extensivas que são essenciais para além do processo de escolarização, mas para a socialização, fortalecimento de vínculos afetivos em razão também das vulnerabilidades familiares. Em muitos casos esse espaço que é um “microcontexto de desenvolvimento humano”, sendo “a única opção de orientação e proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade”. (COSTA, CARVALHO e SANTOS, 2013, p. 55). É o espaço da relação afetiva, de construção de singularidades.

Esses fatores importantes de proteção emergiram quando o coletivo foi interpelado a pensar nos corpos das e dos estudantes, uma linha de fuga reconhecida dentrofora da escola que há de ser considerada nos caminhos que a escola pode potencializar e/ou construir no sentido de fortalecer o papel de enfrentamento da violência dentro da rede de proteção.

Cabe destacar que a escola não está dada, é “efeito de uma captura de forças que lhe são contemporâneas e que constituem, simultaneamente, sua atualidade e sua virtualidade”. O território-escola está em devir constante e “pode potencializar invenções de realidades” na abertura para os encontros e constantes questionamentos. (OLIVEIRA e FONSECA, 2006, 136-137). Olhar para a sua minúcia, para o micro, para os devires minoritários, para a força dos vínculos estabelecidos, etc fecundam as esperanças de mudanças, de novas invenções, de desejos compartilhados que tecem e potencializam os afetos, os perceptos, as experiências. A escola é devir possível, portanto, inacabada, para o enfrentamento da violência sexual infantil.

Para desenvolver pedagogias feministas dentro dessas forças que atuam na escola para os devires do enfrentamento da violência sexual infantil, defendemos o cultivo da empatia destacada por Colins (2015), aquela que não silencia as experiências, que se interessa nos fatos das vidas das diferentes pessoas e grupos. E como buscamos exercitar essa empatia nos

AP's? Desenvolvendo a escuta, fazendo a avaliação do processo, validando nossos passos em conjunto, como demanda a cartografia. Caminhos de aprendizados e de constituição de experiências.

A produção das cartografias problematiza as condições de trabalho docente; a cultura escolar; a função social da escola na sua integralidade, o cuidado com as crianças, o afeto. As produções de narrativas imagéticas fizeram o movimento central da cartografia se fazer presente e encarnado, no aqui e agora da produção do território escolar na cartografia de afeto como possibilidade de enfrentamento da violência infantil, objeto de estudo desta pesquisa.

Fez o pensamento entrar em escritas limites, com semioses que debilitam, esgotam. O possível para fazer travessias no (im)possível, mobilizando o pensamento, a educação, a fabricar outros sons, outras cores, outras imagens e palavras. Estas foram as inspirações deleuzianas lançadas e que, por deslocamento, operamos no campo educacional para mobilizar outros atrativos para os processos educativos e suas variações, pois o pensamento do autor em suas obras, é atravessado por devires, por intensidades emergidas no campo da imanência, sendo esta, condição fundamental para a produção de sentidos e afetos na diferença.

4.5 AVALIAÇÃO: VALIDAÇÃO COLETIVA DO PROCESSO CARTOGRÁFICO

Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 25), sobre os distintos modos de análise dos dados, ressaltam que a escolha dos instrumentos, dispositivos⁵², é a base que norteará a análise. Assim, “o que distingue os diferentes processos metodológicos é [...] a postura assumida na análise dos dados e não os dispositivos utilizados. O olhar sobre o material levantado, cultivado é o que diferencia, principalmente, os métodos de pesquisa”. Deste modo, cada análise depende da postura assumida por quem pesquisa, a partir das suas visões de mundo e das escolhas científicas feitas.

Além dos pressupostos éticos, teóricos e epistêmicos que embasam a pesquisa, a partir da utilização dos dispositivos escolhidos, a análise dos dados construídos articulou-se às pistas que orientam a pesquisa de base cartográfica e suas peculiaridades. É peculiar porque na cartografia os dados ganham outro sentido, pois não são coletados, mas construídos na processualidade da pesquisa. A análise, mesclando objetividade e subjetividade, “[...] sustenta um *ethos* analítico específico, permitindo que a pesquisa se volte para si mesma e se

⁵² Ver conceito na página 58 deste texto.

interrogue acerca da implicação e da participação, levando à problematização e ao reposicionamento do lugar dos participantes.” (BARROS e BARROS, 2016, p. 200).

Segundo Passos e Kastrup (2016, p. 207), “o acesso ao plano coletivo de forças é a diretriz de validação da pesquisa cartográfica”. Na pesquisa, por meio dos AP’s, acessávamos o plano coletivo de forças, articulando teoria e vivências, construindo experiências por meio de narrativas e reflexões a partir das individualidades dos sujeitos e das virtualidades do território escolar. Assim se molda o *ethos* de análise, a partir do que foi construído no processo e da participação dos sujeitos envolvidos.

Validar pressupõe, “[...] avaliação crítica das diretrizes, indagando acerca de sua origem e de seus interesses, assim como fazer avaliação do processo de pesquisa” (PASSOS e KASTRUP, 2016, p. 205). É a retomada do todo, de todos os pontos que foram conectados ou desconectados, dos dados construídos em todo o processo, “[...] desde o momento de inclusão dos participantes da pesquisa, acompanhando todo o percurso da investigação” (PASSOS e KASTRUP, 2016, p. 234). Assim, validar é também avaliar.

Por tudo isso Passos e Kastrup (2016, p. 217) sugerem três indicadores de validação, quais sejam: o acesso à experiência, a consistência e a produção de efeitos. Conforme as autoras, o acesso à experiência deve considerar a experiência vivida (processos motivacionais, emoções e reflexões sobre vivências) e a experiência pré-refletida (sentido ontológico de plano de coemergência de si e do mundo).

Passos e Kastrup (2016, p. 227) explicam que a consistência “envolve uma relação entre a perspectiva teórico-conceitual, a constituição e o manejo de dispositivos, a orientação da produção de dados e os resultados ou efeitos observados”, levando em conta as “articulações com o mundo em seu redor”, ou seja, diz respeito a todas as etapas da pesquisa e as relações agenciadas a partir delas. Enquanto a produção de efeitos diz respeito “[...] a avaliação dos efeitos produzidos nos três níveis: da auto avaliação, da avaliação dos participantes e, por fim, da avaliação por parte, considerando os “processos disparados e transformações geradas” (p. 231). Assim, validar a pesquisa cartográfica é avaliar os três níveis de acesso à experiência: o do pesquisador, o dos participantes e dos pares.

Considerando os aspectos de validação da pesquisa cartográfica, é importante dizer que fazíamos a avaliação de modo processual e coletivo em cada AP, conforme apresentamos ao longo destas pistas. É possível perceber também essas perspectivas de validação nas narrativas adiante apresentadas resultantes do processo culminado com os pares no último AP:

SABIÚ: [...] durante o processo de pesquisa eu me senti a vontade para contribuir com o trabalho desenvolvido, né, **me senti também instigado a refletir sobre o tema proposto, é, relacionando o trabalho pedagógico aqui no campo da pesquisa**, né, que é a nossa escola, relacionando com o trabalho do dia a dia, né, com o trabalho docente assim, e me sinto parte da pesquisa por ter tido a oportunidade de construir novas perspectivas para agir dentro de determinadas situações aqui dentro da escola, né, então assim, **minha participação eu, eu achei boa, é, pela contribuição que ganhei como profissional, mas eu sei que deveria ser bem melhor assim devido o tempo, né, eu mesmo, é, tivesse mais tempo, me dispusesse melhor, mas devido a correria no dia a dia aí isso não foi tão possível, né, mas eu considero uma participação boa pela aprendizagem que a gente teve durante o processo** e, sobre a pesquisadoras eu, a pesquisadora, eu avalio assim a postura de uma extrema excelência, né, diante do modo de se colocar eee, das abordagens, como são feitas as abordagens de cada ponto e até a sua postura dentro do espaço do campo de pesquisa, né, da forma como você chega, como você se coloca ali porque muitas vezes a gente nesse campo de pesquisa faz com que as pessoas fique um pouco retraídas, né, as pessoas que participam da pesquisa e esse não foi seu caso, né, você sempre se colocando ali discretamente fazendo com que as pessoas de forma espontânea possam ir colocando suas opiniões e o coletivo faz dentro das possibilidades de cada um com que aconteça uma reflexão sobre o tema, né, as pessoas vão dentro das possibilidades, um pode participar uma vez, outro pode, né, as vezes, é, deixar de participar, mas sempre tenta se colocar pra que aconteça essa reflexão e envolvendo-se na relação dessa reflexão com o trabalho docente, né, que é o que a gente observa sempre cada um colocando-se, é, e fazendo, é, dando exemplo do trabalho do dia a dia com os nossos alunos [...]. (SIC, 2020)

AYANA: [...] eu acho que a pesquisa foi importante, é importante nesse sentido de que a gente esteja mesmo debatendo essas questões porque muitas vezes a gente passa por elas e não debate, de como a gente esteja debatendo essas questões e esse debate, essas discussões que a gente tá fazendo aqui, meio que clareia esse olhar e também **traz a gente pra essa responsabilidade de que a gente precisa discutir, a gente precisa se organizar pra fazer essa discussão, que a gente precisa tá mais atento a todas essas questões e que a relação direta com os nosso alunos muitas vezes vai mostrar coisas que eles nem precisam dizer, mas que a gente acaba percebendo no dia a dia**, e a afetividade nesse sentido é muito importante porque quanto mais próximo você é do seu aluno mais você percebe como ele tá diferente e mais ele também se sente a vontade pra tá discutindo, pra tá trazendo alguma questão que ele tá vivenciando em casa pra você, e aí eu peguei um pouco da parte da fala de ANNA 2 e é verdade, muitas vezes eles se sentem muito mais a vontade de discutir determinadas questões com a gente do que com os pais, muitas vezes eles tem mais abertura pra discutir isso, pra falar com uma professora ou com um professor mais íntimo do que com a própria família, então assim, a partir dessa pesquisa nós vamos ter um novo olhar e a gente sabe que precisa ter esse novo olhar [...]. (SIC, 2020)

AYANA - É, tratando, né das questões, como se sentiu durante o processo, se se sente parte da pesquisa ou como avalia a sua participação. **É, eu acho muito interessante, porque eu gosto também de tá no meio desse processo, sou muito curiosa e aí assim, fazer parte de uma pesquisa é, você se avalia o tempo todo também e você aprende no processo e, então assim, eu me sinto muito bem, muito tranquila.** [...] você deixa a gente tranquila, né, você chega coloca as questões e deixa a gente muito a vontade

pra tá discutindo, pra tá dialogando, é, tem uma postura de muito respeito com a instituição e com **a gente enquanto profissional então assim isso faz a gente se sentir bastante a vontade e sim, me senti parte da pesquisa, acho que eu contribuí de alguma forma, né, quando eu avalio a minha participação, acho que eu contribuí de alguma forma, imagino é, que, talvez se a gente tivesse tido um pouco mais de tempo ou se a gente tivesse esse contato presencial que foi meio que quebrado a gente poderia ter avançado mais**, mas acho assim, acho que as discussões que nós tivemos aqui são muito valorosas e que traz como eu disse de início esse olhar que a gente precisa, a gente tem mas muitas vezes a gente acaba não ficando tão atento na correria, então que a gente precisa ter um foco mais direcionado pra essas questões.

ANGICO: [...] é, eu **acho que foram contribuições que vão ser levada pra vida inteira** para mim como profissional e eu acho que acredito também para os outros professores e detalhes que a gente não percebia anteriormente e começa avaliar inclusive durante as aulas, durante o processo de planejamento do que fazer a gente já pensa nesse sentido e de que maneira uma atividade poderia estar interferindo na relação do aluno ou então por identificar o comportamento do aluno você conseguir chegar nessa situação de discutir, de falar, de esclarecer, de entender e diferenciar quando está tendo o assédio ou quando (inaudível – porque o celular do professor tocou quando ele estava falando) ou não, eu acho que isso foi muito importante, certo, essa é minha explanação.

ANNA 2: foi a primeira vez que eu participei, né, de um projeto assim, de certa forma, distante, né, porque eu participei de poucos encontros, e agora esses últimos a gente tá sendo online e o bom mesmo é a gente tá junto, né, olho no olho, que é muito bom, é, eu gostei do tema, apesar de que é um tema complicado de se falar, né, principalmente quando se fala de... de... violência, né, é, tem tanto pra se falar da gente por exemplo, como do vizinho, da vítima, né, porque essa, é um tema assim bem complicado. Eu como professora e dona de casa, esposa e tudo mais, eu acho muito complicado, mas que ajudou bastante a sua pesquisa, o seu tema, nos ajudou bastante, pelo menos a mim mesmo, eu acho que muito interessante e me ajudou porque de certa forma é, eu já posso tirar o medo de que se Deus o livre chegar acontecer qualquer coisa, né, qualquer caso na família ou até mesmo comigo que Deus é pai e não vai acontecer nunca, mas **a gente tem uma força de alguém pra, como é que se diz, pra encorajar, né, pra ir em frente, saí... não ficar escondida, deixar aquela ferida, aquela dor e caçar um meio de ser feliz e procurar alguém pra lhe ajudar**, eu acho assim, e, de certa forma porque nós como professores é uma pessoas das melhores, que tem a melhor forma assim de carinho pra se conversar com aluno, né, no sentido de forma ativista, de representação para nossos alunos, né? Porque a gente sabe que os alunos sempre quer imitar um pouco o professor, eu penso assim, eu gostei [...] (SIC, 2020).

ROSA MARIA: **se sinta parte da escola RA, da família RA, você já é parte da nossa família.** Foi bom você fazer parte desse processo, mas você sempre será bem-vinda na nossa vida, na nossa escola, e quando eu tiver algum problema (a gente), eu vou procurar você.

SABIÚ: [...] pouca gente se ingressa em uma área e depois volta o seu trabalho pra uma escola, a gente vê pouquíssimo isso [...]

ANGICO: quando precisar as portas estarão sempre abertas e o coração também.

AYANA: **sua parceria com a escola tem sido muito importante**, de fato você está sempre à disposição, sempre presente, sempre colaborando, de ter reconhecido como espaço que é seu também e que vai tá sempre aberto pra

Como se vê, a pesquisa de base cartográfica traz na sua concepção a natureza interventiva. Deste modo, o resultado/produto interventivo advém da processualidade da pesquisa cartográfica que, no presente caso, são a observação, os Ateliês de pesquisa e as cartografias que deles decorrerem. Portanto, temos mais de um resultado/produto gerado de modo inseparável, como resultantes da processualidade ao longo da Cartografia de Afetos construída.

Na pesquisa cartográfica há um coletivo que se faz *com* a pesquisa e vice-versa (BARROS e KASTRUP, 2015). A partir desse ethos, só agimos em coletivo:

Não há como propor projetos à revelia dos sujeitos que estarão, direta ou indiretamente, envolvidos nesses projetos. Assim como não podemos viver pelo outro, também não podemos projetar por ele. Decorre dessa dimensão dos projetos a necessidade de ouvir o outro em suas necessidades, interesses, desejos e expectativas de vida. (CARVALHO e FERRAÇO, 2013, p.152).

Embasadas nesse *ethos* do fazer *com*, da escuta e das trocas tecidas no decorrer da pesquisa com o coletivo, após todos os agenciamentos tecidos acerca do objeto de pesquisa, produzimos coletivamente uma *Cartografia de Afetos para o enfrentamento da violência sexual infantil do território escolar*, um mapa aberto:

SABIÚ: então, por isso eu acho que construímos sim, uma experiência e esses efeitos, né, dessas experiências são percebidos na fala de cada um, cada um dos participantes da pesquisa, esses efeitos são vivenciados no dia a dia, no dia a dia assim do nosso trabalho, então o plano ele se construiu por meio dessa reflexão, né, **e das colocações de cada um, é aí que a gente vai vendo que pouco a pouco a gente vai construindo realmente esse plano e que é possível sim construirmos uma cartografia de afetos, essa cartografia [...] para o enfrentamento, para o enfrentamento da violência sexual infantil**, por quê? Porque somos profissionais da educação e assim somos pessoas que temos um papel muito importante como orientadores, para os nossos alunos e pra toda a comunidade escolar, né, e que estamos vivendo, que estamos inseridos, então é isso. (SIC, 2020)

AYANA: **julgo sim que a gente construiu uma experiência bem positiva e que isso vai trazer efeitos positivos pra os nossos alunos**, né, pra gente enquanto escola e para os nossos alunos também e se é possível construir uma cartografia de afetos, é, **essa cartografia de afetos ela existe, acho que a gente já tem isso dentro da escola**, então seria, é, como eu disse ter um foco mais definido e **a gente já tem um caminho de luta, né, contra, para o enfrentamento da violência**, então se a gente buscar se enveredar mais pras questões que a gente tem discutido eu acho que a gente consegue sim construir essa cartografia que, será na nossa escola, será na nossa comunidade, e, mas que será interessante também para o nosso município porque o que acontece numa escola acaba refletindo nas outras, quando a gente pensa, quando a gente faz ações, né, trazendo, por exemplo, como exemplo o movimento que a gente faz no dia da mulher, isso acaba dando

uma visibilidade pra essa ação e pra essa discussão no município, então assim, acho que nesse sentido a gente tem muito a contribuir não só pra nossa escola, mas para o município como um todo.

A Cartografia de Afetos é inacabada e continuará em processo ao longo da existência da escola, cujos desdobramentos serão por mim acompanhados por mais dois anos.

5. POLÍTICA DOS DEVIRES – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes caminhos rizomáticos pelos quais andamos, começamos pelo meio. Buscamos acompanhar um processo em curso em um território escolar que se faz por linhas dentrofora da escola, numa composição inacabada de e entre corpos e subjetividades.

Caminhamos atravessadas pelos desafios da cartografia como possibilidade para se constituir mapas abertos, uma (auto)ruptura frente a paradigmas cartesianos da ciência que nos atravessa e não abarca a totalidade incompleta das subjetividades e corpos humanos. Fui dando-me conta no processo que a pesquisa começou antes daquilo que eu pensava que era o começo, e por isso o começo é pelo meio. A escola tem uma vida pulsante e que ingenuidade minha achar que eu dava início a algo. Isso faz parte dos aprendizados da cartografia que só se aprende na experimentação. É da ordem dos arriscamentos, de se lançar aos fazeres com atenção cartográfica, rastreando o todo para pousar e se possível, tocar em algo.

Caminhamos em ritornelos por vivências que se constituíram experiência nos processos da pesquisa - desde a roda de conversa embaixo do pé de uma quixabeira lá em março de 2019 e na continuidade desta caminhada na escola com as observações, os Ateliês de Pesquisa, as anotações no diário de bordo. Imersão entre corpos. Um corpo não neutro de cartógrafa aprendiz, aprendendo a acompanhar processos com a pesquisa que se vivifica com o coletivo.

A escola apresenta agenciamentos e desejos. Não fosse os desejos pouco teríamos agenciado na perspectiva de construir um plano comum heterogêneo, transversal e não hierarquizante para se pensar em meio a linhas duras (molaes), em linhas de fuga (moleculares) o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. São as redes de força do coletivo que se faz com a pesquisa. Entendo agora, claramente, o que é molecularizar a linha molar quando cartografamos buscando vazar a diferença, que é criação e experimentação. Ou seja, pensar o corpo a partir de outras variações que possam envolver as conexões com o pensamento deleuziano.

Esses agenciamentos aqui narrados são devires, possibilidades em construção. Um misto de aflições e gaguejos de um coletivo que se dispôs a pensar por meio de espaços de acontecimentos (os AP's), as suas práticas pedagógicas e avaliá-las. Desde o AP exploratório até o último realizado, essas reflexões faziam um rizoma de toques em signos que brotavam das vivências: pensavam nos e nas estudantes, em suas singularidades e corpos – seus gestos, atitudes, comportamento, protagonismos; no currículo e suas fragilidades; nos planos de aula; nas aulas; no papel do professor e da professora; na relação da escola com a família; nas crises

pessoais e coletivas que atravessam a profissão docente; nas situações múltiplas do cotidiano; no contexto macro; nas vivências fora; nas violências; nos comportamentos; nas potencialidades da escola etc.

O território escolar cartografado é espaço de encontro. Muitas vezes tido como espaço precário, mas que permite a coletivização das relações numa sala que é tida como secretaria, mas que é a sala de professores/as, sala da diretoria, sala em que se recebem mães, pais, visitantes (muitos estudantes egressos), onde se realiza reuniões, onde estudantes circulam a todo o momento, seja para dar um abraço em alguém, beber água, buscar uma tarefa, pedir uma caneta emprestada, etc. Uma sala sem órgãos, como um corpo sem órgãos, que pode ser várias coisas ao mesmo tempo.

Nas práticas pedagógicas o receio de temas como gênero, sexo, sexualidade são fortes, mas a pedagogia feminista emerge mesmo que numa tentativa de esconderijo e na educação menor – quando as meninas questionam sobre a repressão ao uso de short ou quando decidem replicar a cena da fatídica tentativa de feminicídio lá ocorrida (*o acontecido*) e nas experiências e práticas construídas no processo reflexivo dos AP's. O viés interseccional é uma linha dura nesse processo.

Ao pensar o enfrentamento da violência sexual situações emergem: os fatos ocorridos com estudantes ou pessoas conhecidas, as impunidades, os medos... Como ser carinhoso/as e não ser abusivo/a? É uma dúvida que permeia, mas destacam as possibilidades que podem ser realizadas, seja no espaço individual do/a docente e seu plano de aula, seja no plano coletivo por meio da inclusão de diretrizes do ECA e da pedagogia feminista no PPP para que possam desenvolver um projeto permanente de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Caminhamos no sentido de fomentar, movimentar e provocar o pensamento do enfrentamento da violência sexual infantil fazendo intercessões entre teoria, vivências e experiências, pensando nos corpos dos sujeitos que habitam o território escolar. Dentro de uma síndrome do silêncio que encobre o tema, iniciamos um processo de desencilenciamento buscando entrelaçar as pedagogias feministas como arsenal para pensar uma escola como máquina de fazer guerra.

As pedagogias feministas requerem esse processo reflexivo e a ação coletiva articulando teoria e prática para intervenção nos processos de opressão. Não é dada, mas inventiva: um mapa aberto, agenciado com e a partir das experiências. É da experiência constituída que emerge a Cartografia de Afetos. Nesse caso, agenciada para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

Retomando, portanto, ao nosso objetivo central de compreender as principais contribuições da pedagogia feminista para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar na perspectiva da pesquisa-intervenção, as construções propiciadas pelos AP's indicam que o processo de reflexão constante e os estudos atravessados pelas discussões de gênero, raça, sexualidade, educação sexual vai construindo possibilidades de não silenciar violências e discriminações vividas, reproduzidas e refletidas nos sujeitos, nas ações e práticas pedagógicas do território escolar. Não é um processo fácil e linear, mas de avanços e recuos face aos desafios já indicados ao longo das pistas apresentadas.

Quanto à caracterização do fenômeno da violência sexual infantil e suas principais implicações nas infâncias das crianças, a teoria utilizada (sobretudo ao final da pista dois) e os dados quantitativos apresentados informam a recorrência da prática criminosa que afeta em maior número as crianças, impactando severamente no desenvolvimento sadio e autônomo desses sujeitos, violando a dignidade humana e o acesso pleno aos seus direitos básicos de sobrevivência (educação, saúde, lazer, etc).

No que tange ao mapeamento das ações pedagógicas, ancoradas na pedagogia feminista, que contribuam para a prevenção da violência sexual infantil no território escolar, a revisão sistemática de literatura aponta a ausência de caracterização dessas ações e as dificuldades de movimentar o tema e as práticas dentro das escolas. São caminhos que precisam ser criados. Essa inventividade começou a ser formatada dentro do locus a partir dos AP's, espaço onde o coletivo apontou desafios, possibilidades e ações concretas para se pensar na prevenção e enfrentamento da violência sexual, conforme indicadas mais especificamente nas pistas três e quatro.

A construção colaborativa da Cartografia de Afetos visando contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar emergiu no processo e nele foi ganhando contornos por meio de linhas possíveis, os devires cartográficos para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. Os devires brotam da imanência/consistência da escola e sua virtualidade, das possibilidades inventivas que existem nos sujeitos por meio de múltiplos agenciamentos.

Não queremos com esse estudo professar verdades, ele não se esgota e nem tem pretensão de esgotar, mas abre possibilidades para o aprofundamento das discussões e lacunas deixadas por meios de agenciamentos de devires outros que mobilizem o objeto de pesquisa violência sexual infantil na seara da educação. Assim, compreendo a minha limitação de pesquisadora, cartógrafa aprendiz, com minhas singularidades, medo, angústias, miopias, limitações teóricas. Vejo e me sinto aflita nesse processo de “finalização” do texto com a

fragilidade na articulação textual e teórica das narrativas e com o não aprofundamento na discussão das pedagogias feministas.

Reconhecemos também a nossa limitação no estudo das políticas públicas de modo intersetorial para fins de termos dimensões mais ampliadas do fenômeno no âmbito local e como ele se reverbera no território educacional e no território da escola, bem como a limitação na discussão da interseccionalidade (sobretudo no que diz respeito à raça e deficiências), linhas apresentadas no território e relatada nos AP's. Na superfície da paisagem escolar ficam explicitadas, embora neste estudo não seja possível realizar uma imersão aprofundada, já que temos clareza que as macropolíticas e micropolíticas coexistem no território escolar e não é para qualificar que as expomos, mas para deixar no plano das linhas cruzadas, haja vista que reaparecem de modo recorrente nos discursos das/os docentes.

Enfim, lançar na paisagem as intensidades e linhas molares e moleculares por ela movida e identificada no processo da pesquisa, os seus efeitos de sentido. A escolha feita relevo, está na posicionalidade do/da pesquisadora ao acionar a narrativa que irá desenvolver na sua pesquisa, se a extensiva ou a intensiva. A nossa foi a intensiva, a da micropolítica, que é da ordem da invenção de estratégias para a constituição de novos territórios, outros espaços de vida e de afeto, uma busca de saídas de uma pedagogia educacional mais humanizadora e subversiva inspirada nas pedagogias feministas.

Reconheço os desafios que me atravessaram e nos atravessaram. Coletivizados na experiência, fomos aspirados/as e multiplicados/as. Não faz sentido falar em pesquisa minha. A pesquisa é nossa, feita de eu, eus, nós – com nossas subjetividades emaranhando o rizoma que é pensar pedagogias feministas para o enfrentamento da violência sexual infantil do território escolar. Não temos consenso, temos um mapa aberto de subjetividades. Os nós são multiplicáveis, desejamos que continuemos nesse processo nesses dois anos de acompanhamento dos desdobramentos e que mais cartógrafos e cartógrafas (ou não), se lancem com o corpo nos desertos da pesquisa cartográfica sem medo de morrer de sede. É possível encontrar águas e com elas se permitir fluir. Parafraseando Manoel de Barros (2001), num dos seus poemas: água vaza e corre entre pedras, os encontros acham jeitos.

LINHAS INSPIRADORAS: REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; JARDIM, Silvia Regina Marques. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. **R B P G**, v. 2, n. 3, p. 93-117, mar. 2005.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Sejam todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AGUIAR, Katia; LIMA, Silvana Mendes. Observar. In: FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 163-165.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Letramento/Justificando: Belo Horizonte, 2018.

ALMEIDA, Francis Silva de. Experiência e memória: narrativa e construção da modernidade em Walter Benjamin. In: ALMEIDA, Francis Silva de; AIDAR, Adriana Marques. **Condição humana na modernidade**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2020, p. 8-12.

ALGEBAIL, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: Gaudêncio Frigotto (org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. UERJ/LPP: Rio de Janeiro, 2017.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, 2003.

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 27. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

ANZALDUA, Glória. Como Domar uma Língua Selvagem, tradução de Karla Cristina dos Santos, Joana Plaza Pinto e Viviane Veras in. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 305-318.

ANZALDÚA, Gloria et al. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 5, N.2, 2º SEMESTRE DE 2005.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 787-807. Centro de estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil

ARRUDA, Jalusa Silva de. Defesa e Responsabilização: a prática do CEDECA-BA. In: ARRUDA, Jalusa Silva de; SANTOS, Sandra (orgs.). **Viva Maria! Viva João!** Construindo estratégias para o enfrentamento à exploração sexual. Salvador: CEDECA, 2009.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares**: o aprendizado da separação nas “misturas” no pátio. 2004. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/download/2346/2098>. Acesso em: 17 abril. 2019.

_____. **Relações de gênero na escola**: da escola mista ao ideal de co-educação. 2004. Tese de Doutorado, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. O direito e a violência doméstica contra crianças e adolescentes: perspectivas nacionais. Anexo 3. In: **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. Cortez, 1993.

BACKES, Luciana. As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtual. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 2, p. 71-85, 2012.

BARREIRO, Cristhianny Bento. Mestrados Acadêmicos e Mestrados Profissionais em Educação: identidades e diferenças. **Dialogia**, São Paulo, n. 21, p. 27-39, jan./jun. 2015.

BARRETO, Christianne Sheilla Leal Almeida. O triste retrato da violência infantil no Brasil. **Rev. Ciênc. Méd. Biol.**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 3-4, jan./abr. 2016.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; MORSCHEL, Aline. Conhecer. In: FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 61-63.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; ZAMBONI, Jésio. Gaguejar. In: FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 121-123.

BARROS, Regina Benevides de. PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (orgs.) Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Transversalizar. In: **Pesquisar na diferença**: um abecedário. FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.) Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 239-242.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso: dez. 2018.

_____. Código Penal Brasileiro. **Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso: dez. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1990. Acesso: maio, 2020.

_____. Lei nº 12.650, de 17 de maio de 2012. **Altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, com a finalidade de modificar as regras relativas à prescrição dos crimes praticados contra crianças e adolescentes**. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12650.htm>. Acesso: dez. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. lng=pt&nrm=iso>. Acesso: set. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Disponível em. Acesso: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso: set. 2020.

BRAUN, Susana. **A violência sexual infantil na família: do silêncio à revelação do segredo**. Porto Alegre: AGE, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BONDÍIA, Jorge Larrosa. (2002, p. 19) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. João Wanderley Geraldi (trad). **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>> ISSN 1413-2478. Acesso: maio de 2019.

BORGES, Rita de Cássia Vieira. **Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil**. 188 f. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara-SP, 2017.

BUENO, Priscila da Rocha Luiz. **As políticas públicas na prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças no município de Maringá**. 2016 110 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO - **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**. LRF: risco iminente para os planos decenais de educação. Ano XVIII, n.28, ago. 2014, Edição Especial. - Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. ECA - Considerações gerais e Orientações teórico-metodológicas. In: **O ECA nas Escolas: Perspectivas Interdisciplinares**. Luciana Calissi, Rosa Maria Godoy Silveira (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001.

CANEN, A.; IVENICKI, A. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

CARDOSO, Cláudia Pons; SILVA, Zuleide Paiva da. Pedagogias feministas no combate ao racismo e às desigualdades de gênero: uma abordagem perspectivista. P. 55-68. In: **Gênero e diversidades na gestão educacional**. COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva (orgs). UFBA-NEIM: Salvador, 2011.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. (Tese de doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2012. 383 f. Salvador, 2012.

CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe. In: **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. WERNECK, Jurema; Mendonça, MAÍSA; WHITE Evelyn C.(orgs). Maisa Mendonça, Marilena Agostini e Maria Cecília MacDowell dos Santos (trads.). Rio de Janeiro: Pallas, Criola, 2000, p. 22-41.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de; RABAY, Glória. Pensar o Currículo da Educação Superior da Perspectiva da Equidade e Transversalidade de Gênero e do Empoderamento das Mulheres: uma breve introdução. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.317-327, Mai/ Ago de 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**/ CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo (orgs). Petrópolis-RJ: DP et Alii; Vitória-ES: Nupec/Ufes, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. p. 13-42. In: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015.

COSTA, Debora Cristina. **A educação infantil e as manifestações da sexualidade de crianças de zero à seis anos**: uma análise sobre a compreensão de professores de centros de educação infantil municipal em Lages(SC). 106 f. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 066-077, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15111/0>> . Acesso: ago. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. “Imagens do consumismo na escola – a produtividade da cultura visual”. In: **Instrumento**. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, jul./dez. 2012.

COSTA, Ana Alice Alcantara; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo (orgs.). **Ensino e Gênero**: perspectivas transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia** (orgs). Coleção Bahianas 8. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002

COSTA, Maria da Conceição Oliveira de; SANTOS, Nilma Lázara de Almeida Cruz. O desafio da identificação, prevenção e atendimento de crianças e adolescentes em situação de violência. In: COSTA, Maria da Conceição Oliveira de (org.). **Violência e vitimização na infância e adolescência**: a inclusão da escola no reconhecimento e prevenção. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013, p. 19-26.

COSTA, Maria da Conceição Oliveira et al. O papel da escola na rede de enfrentamento da violência sexual: professores e alunos na identificação de casos. In: COSTA, Maria da Conceição Oliveira de (org.). **Violência e vitimização na infância e adolescência**: a inclusão da escola no reconhecimento e prevenção. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013, p. 29-45.

COSTA, Maria da Conceição Oliveira de; CARVALHO, Rosely C. de; SANTOS, Nilma Lázara de Almeida Cruz. Mecanismos pessoais de promoção e proteção à saúde e qualidade de vida. In: COSTA, Maria da Conceição Oliveira de (org.). **Violência e vitimização na infância e adolescência**: a inclusão da escola no reconhecimento e prevenção. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013, p. 49-58.

COSTA, Maria da Conceição Oliveira de. A universidade e a escola na rede de prevenção e enfrentamento da violência perpetrada contra crianças e adolescentes. In: COSTA, Maria da Conceição Oliveira de (org.). **Violência e vitimização na infância e adolescência**: a inclusão da escola no reconhecimento e prevenção. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013, p. 61-63.

COSTA, Váldina Gonçalves da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da e PEREIRA, Diego Carlos. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação. **RECC**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 13-27, jul. 2018. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>>. Acesso: jan. 2020.

COSTA, Luis Artur; ANGELI, Andréa do Amparo Carotta de Angeli; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografar. In: **Pesquisar na diferença**: um abecedário. FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 45-48.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 342 p.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. CANDIANI, Heci Regina. (trad.). 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. GUERRA, Aurélio et al (trad.). 2. ed. São Paulo: editora 34, 2011.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. OLIVEIRA, Ana Lúcia de; LEÃO, Lúcia Cláudia (trads.). 2. ed. São Paulo: editora 34, 2011.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. GUERRA, Aurélio et al (trad.). 2. ed. São Paulo: editora 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. ROLNIK, Sueli (trad.). 2. ed. São Paulo: editora 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra. Ed 34: São Paulo, 1995.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Filme de Pierre-André Boutang, Paris: Éditions du Montparnasse, 1988.

DIETZ, Mary G. O Contexto é o que Conta: Feminismo e Teorias da Cidadania. In. **Debate Feminista**. Ed. Especial Cidadania e Feminismo. México/São Paulo, 1999.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. In FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Editora UFRB: Cruz das Almas-BA, 2016, p. 27-44.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 92-108.

FARIA, Andreia Penco. **O projeto “escola que protege” em Dourados/MS**: prevenção da violência sexual infanto-juvenil no âmbito educacional' 2015 146 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

FARIA, Livia Monique de Castro. **Violências sexuais**: o borbulhar de discursos de profissionais da educação infantil. 114 f. 2013. Dissertação (Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação) - Universidade Federal de Lavras, 2013.

FINCO, Daniela; VIANNA, Claudia. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Editora UFRB: Cruz das Almas-BA, 2016.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 201-223, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

_____. FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Ana Maria de Araújo Freire (org.). 3.ed. Paz e Terra: São Paulo, 2016.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.

_____. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Suelen Batista. **Abuso sexual infantil**: sentidos compartilhados por professores. 230 f. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. Orgs. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Sulina: Porto Alegre, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FUGANTI, Luiz. Devir. In: **Pesquisar na diferença**: um abecedário. FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.) Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 75-79.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Do currículo como máquina de subjetivação. In: **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo (orgs). Petrópolis-RJ: DP et Alí; Vitória-ES: Nupec/Ufes, 2013 p. 203-217.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: < https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S2237-96222014000100183&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso: out. 2018.

GARCIA, Lorena Christina de Anchieta. **Sexualidade humana e educação sexual: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do ensino fundamental'** 2018 125 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (orgs.). **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 09-13.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOOGLE MAPS. Mapa da cidade de São Gabriel. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/S%C3%A3o+Gabriel+-+BA,+44915-000/@-11.0360553,-41.9634655,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x76ed594c6f1cc99:0xa0506f3058af62c5!8m2!3d-11.2277663!4d-41.8793275>>. Acesso em: 14, maio, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**—Anuário de Antropologia, Política e Sociologia. 1984.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/ GPP** - GeR: módulo II. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Marcelo Brandão Cipolla (trad). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-gabriel.html?>>. Acesso em 08, maio, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE/Cidades. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-gabriel/panorama>>. Acesso em 08, maio, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/IDEB. Disponível em:< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 08, maio, 2019.

JESUS, Railda Maria Bispo de. **Abordagens de gênero e sexualidade na educação infantil**: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 76-91.

KASTRUP, Virgínia. Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo no cotidiano. OLIVEIRA, Jess. (trad). 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge B. KOHAN, Walter O. Apresentação a coleção. In: Ranciêre, Jacques **O mestre ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual**/Jacques Ranciêre. Tradução de Lílían do Valle 2 ed. 1ed reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. s/p.

LAURA, Lowenkron. Abuso sexual infantil, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas? Sexualidad, Salud y Sociedad - **Revista Latinoamericana**, núm. 5, 2010, pp. 9-29. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Rio de Janeiro, Brasil.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In: **Pesquisar na diferença**: um abecedário. FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.) Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 25-27.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortês, 2010.

_____. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2005.

LOURAU, René. **Implicação: um novo paradigma**. René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, p. 246-258, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”. p. 43-53. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis-RJ: VOZES, 2013.

MADSEN, Nina; ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010** / Organização: Leila Linhares Barsted, Jacqueline Pitanguy – Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 41-53, jul./dez. 2013.

MARTÍN, Irene Martínez. Pedagogías feministas: estrategias una educación emancipadora y decolonial. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 27, n. 3, p. 350-365, jan. 2019. ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8687>>. Acesso em: 21 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8687>.

MARTINS, Caio Felipe Varela. **Molar e molecular: o pensamento como ato criativo em Gilles Deleuze**. Dissertação de Mestrado. UFPB/CCHLA: João Pessoa, 2017. 109 fl.

MEDEIROS, Marleide Alves de Oliveira; SILVA, Ana Lúcia Gomes. **Escala de valor e ateliê de pesquisa: dispositivos de construção de dados para a formação docente na pesquisa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira**. Disponível em <<http://anaibr2017.redeestrado.org/trabalhos/eixos?title=11>>. Acesso em: 09, maio de 2019.

MEDEIROS, Marleide Alves de Oliveira. **Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas**, 190 p. (Programa de Pós graduação em Educação e Diversidade) –Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Jacobina - BA, 2018.

MEYER, Dragmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis-RJ: VOZES, 2013.

MEYER, Fabricio. **Análise do jogo' trilha da proteção' como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil**. 2017. 115 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Conceito, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal a saúde**. In: Njaine K, Assis SG, Constantino P. (Org.). Impacto da violência na saúde [Internet]. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2009 [citado 2017 nov 20]. p. 21-42. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf>. Acesso: fev. 2019.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, Rosana F. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

NERES, Celi Corrêa; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BRITO, Vera Miranda de. **Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica**. RBPG, Brasília, v. 11, n. 25, p. 885 - 909, setembro de 2014.

NETTO, Rangel Cerceau; LOPES, Rodrigo Barbosa. **Entrevista sobre prática docente com Rosely Sayão**. (Dossiê Práticas de Ensino e Aprendizagem: a experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação.). e-hum, v. 10, n. 2, p. 51-58, 2018.

NORONHA, Ceci Vilar; ALMEIDA, Andrija; MALTEZ, Juliana Campos. Corpos frágeis: violência sexual contra vítimas infanto-juvenis. In: NORONHA, Ceci Vilar; ALMEIDA, Andrija. (orgs.). **Violências intencionais contra grupos vulneráveis: crianças, adolescentes, adultos, jovens, mulheres e idosos**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 61-81.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10451/690>>. Acesso: 05 de maio, 2019.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em:< http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em, v. 2, 2016.

NUNES, Maria do Rosário. **Pedofilização e mercado: o corpo-produto de crianças e adolescentes na era de direitos no Brasil**. 136. 2009. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. VOZES: Petrópolis, 2016.

OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de. **Dissidências e (im)pertinências de gênero no território escolar: memorial cartográfico**. Memorial (Programa de pós-graduação em educação e diversidade). Universidade do Estado da Bahia: Jacobina, 2018. 192 f.

OLIVEIRA, Andréia; FONSECA, Tania. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a prevenção da violência 2014** [Internet]. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência; 2015 [citado 2017 nov 20]. 274 p. Disponível em: < <http://nevusp.org/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Mainreport-Pt-Br-26-10-2015.pdf>>.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (orgs.). **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

_____. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 150-171.

_____. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 172-200.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de; ESCÓSSIA, Liliana da. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 201-205.

PATRÍCIO, Daniela Silva. **Educação e Gênero: uma discussão para além da inclusão igualitária**. Disponível em: <www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf> Acesso: fev. 2019.

PESCE, Lucila; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PERES, Katiucia de Oliveira Peres. **A violência infantil e seus reflexos no processo de aprendizagem na comarca de Marechal Cândido Rondon – PR**. 131f. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor, profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre. Artmed editora, 2002.

PENCO, Andreia. **O projeto “escola que protege” em Dourados/MS: prevenção da violência sexual infanto-juvenil no âmbito educacional**. 145 f. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

PIMENTEL, Álamo. Sensibilidade e criação. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERMASCHI, Maria Aparecida (orgs). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Editora UFRB: Cruz das Almas-BA, 2016, p. 7-18.

PIZZANI, Luciana et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

PLA, Alfred Porres. “Conversações na aula de cultura visual”. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RAMALHO, Betânia Leite; FIALHO, Nadia Hage; NUÑEZ, Isauro Beltán. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Formação para a docência profissional**—saberes e práticas pedagógicas. (org.). Brasília: Liber Livro, 2014.

RAMOS, Maria Rita Neves. **Relações de gênero e docência na educação infantil**: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas. 186 f. 2016. (Programa de Pós- Graduação em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

REBOUÇAS, Maurício Carlos; SANTOS, Sandra. O atendimento Psicossocial às Crianças e Adolescentes em Situação de Exploração Sexual e Tráfico para estes fins. In: **Viva Maria! Viva João!** Construindo estratégias para o enfrentamento à exploração sexual. ARRUDA, Jalusa Silva de; SANTOS, Sandra (orgs.). 2009. Salvador: CEDECA, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando. 2017.

RODRIGUES, Herbert. **A pedofilia e suas narrativas: uma genealogia do processo de criminalização da pedofilia no Brasil**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia**: terceiras estórias. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

RODRIGUES, Amanda Silva; MAIO, Eliane Rose. **Prevenção à violência sexual infantil**: trabalhando com crianças de 4 anos. Disponível em:< http://www.dfe.uem.br/TCC-2016/AMANDA_SILVA.pdf >Acesso em: nov. 2018.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. e ALMEIDA, Suely Souza de. Brasil: violência, poder e impunidade. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003. pp 85-114.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos pagu**, n. 12, p. 157-163, 1999.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Sobre saberes construídos com base nas práticas pedagógicas: reflexões introdutórias. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (orgs.). **Formação para a docência profissional** – saberes e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

SANTOS, Ismael. 2018. **Experiências adversas na infância**: consequências neuropsicológicas em crianças vítimas de violência sexual. Ebook, 2018.

SARDENBERG, Cecília Maria Barcelar. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo (orgs.). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

_____. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia** (orgs). Coleção Bahianas 8. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p. 89-120.

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da experiência. Trad. Lúcia Haddad. **Proj. História**. São Paulo, n. 16, fev. 1998. p. 296-325.

SENA, Paulo. Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; MEDEIROS, Marleide Alves de Oliveira. Ateliê de pesquisa na construção colaborativa do conhecimento. In: ARAÚJO, Raimundo Dutra de; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. (orgs). **Processos metodológicos na pesquisa em educação**: dispositivos de produção e análise de dados em movimento. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da. **O método cartográfico na pesquisa em educação**: ateliê de pesquisa como dispositivo formativo. [prelo]. 2020.

SILVA, A. L. G.; SILVA, J. J. C.; SOUZA, P. E. S. Ateliês de Pesquisa: Tessituras de métodos e dispositivos de pesquisa engajada em educação. In: Ana Lúcia Gomes da Silva; Jerônimo Jorge Cavalcante Silva. (Org.). **ATELIÊS DE PESQUISA -TECENDO PROCESSOS FORMATIVOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**. 1ed.Curitiba: Appris Editora, 2019, v. , p. 11-122.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jacy Bandeira Almeida. Pesquisa nos Mestrados Profissionais em Educação. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 2, p. 143 - 161, 11 mar. 2019.

SILVA, Mirlen Valéria Medeiros da et al. Educação menor por entre as linhas do pensamento de Deleuze e Guattari: inspirações para o ensino de ciências. **Linha Mestra**, n. 35, p. 250-258, 2018.

SILVA, Rosimeire Aquino da; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). **Corpo, gênero e**

sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis-RJ: VOZES, 2013, p. 83-95.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos. In: **Congresso Ibero-Americano Em Investigação Qualitativa.** 2016, p. 811-820.

SOUZA, Pedro de. Agenciar. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário.** FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 29-31.

SOUZA, Alice; LAZZAROTTO, Gislei; CARVALHO, Julia. Agir. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário.** FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 33-35.

SOUZA, Edson Luiz André de. Entrevistar. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário.** FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do, MARASCHIN, Cleci (orgs.) Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 87-88.

SOUZA, Paula Maria Trabuco. **Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual.** 116 f. 2016. Dissertação (Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás, 2016.

SOUZA, Clara Maria Miranda de; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Pesquisa-formação fenomenológica hermenêutica “heideggeriana”: (Auto)Cartografias de Professores em Navegação ao Autocuidado. **Revista Ciências Humanas.** UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 13, n 1, edição 26, p. 124 - 135, Janeiro/Abril 2020. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/593/340>>. Acesso: maio, 2020.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015.

SOMA, Sheila Maria Prado. **Contação de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil.** 2014.

SILVA, Claudionor Renato da. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da grounded theory.** 341 f. 2015. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara, 2015.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. A Prática Pedagógica na Formação Docente. **Revista Reflexão e Ação** v. 17, n. 2 (2009). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834>. Acesso em 23 set. 2016.

UNESCO. **World Declaration on Higher Education for the Twenty-first century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education.** Paris, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>. Acesso: Jul. 2019.

UNICEF et al. **Famílias parceiras ou usuárias eventuais. Análise dos serviços de atenção a famílias com dinâmica de violência doméstica contra criança e adolescente.** Brasília: CLAVES/FIOCRUZ, 2004.

VEIGA, Ilma Passos da. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 2008.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>. Acesso em 23 set. 2016.

VOLLET, Mayra Rocha. **O saber e o não revelar da violência sexual doméstica infantil na dinâmica do profissional.** 257 f. 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIEIRA, Maria do Socorro de Souza; CUNHA, Roseana Cavalcanti da. Violência sexual contra crianças e adolescentes: a escola é o principal espaço para a prevenção. In: **O ECA nas Escolas: Perspectivas Interdisciplinares.** Luciana Calissi, Rosa Maria Godoy Silveira (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013, p. 137-156.

WERNECK, Jurema. MENDONÇA, Maísa. WHITE, Evelyn C. (orgs). **O livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Pallas / Criola, 2006.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do/a Participante:

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil.

2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Laís Oliveira Abreu (mestranda); Ana Lúcia Gomes da Silva (Orientadora).

Cargo/Função: Pesquisadora.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA: O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil” de responsabilidade da pesquisadora Laís Oliveira Abreu, sob a orientação de Ana Lúcia Gomes da Silva, docente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo “compreender as principais contribuições da pedagogia feminista de modo a ressignificar as práticas pedagógicas no território escolar para o enfrentamento da violência sexual infantil na perspectiva da pesquisa-intervenção”. A presente pesquisa surge das inquietações acerca dos altos índices de violência sexual infantil no contexto brasileiro. Esta grave problemática perpassa os diversos âmbitos da sociedade e se reproduz no território escolar, por isso este estudo a toma como objeto de investigação.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, tais como: os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em meios científicos (revista, livro, etc) e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato; contribuições para o ser humano e comunidade na qual está inserido, para a sociedade e para os estudos em educação e diversidade, por meio de construção coletiva de dados e intervenção.

Caso aceite o/a Senhor(a) participará da construção dos dados da pesquisa, ocorrerá por meio dos seguintes instrumentos: Ateliês de pesquisa, observação e registros em diário de bordo.

Devido ao levantamento de informações, o/a senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas ao tema em razão dos tabus que os circundam que possam gerar algum desconforto ou conflito com

as suas opiniões, ideologias, crenças e credos; possibilidades de rememorar episódios traumáticos; sentir cansaço no momento da participação como sujeitos colaboradores de pesquisa; sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido como docente.

Reafirmamos que, quanto aos riscos do levantamento de dados eles são mínimos, haja vista que manteremos sigilo das falas emergentes dos debates ocorridos nos ateliês de pesquisa, o cuidado e zelo dos participantes, de modo que a dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do docente não deverá sofrer danos. Leva-se em conta que os ateliês são espaço de reflexão e formação colaborativa para auxiliar o coletivo nas práticas pedagógicas desenvolvidas no território escolar no que diz respeito às questões que se ligam ao tema e fazem parte das vivências docentes no dia a dia da escola. Os horários dos ateliês serão realizados aproveitando os horários destinados ao planejamento coletivo da escola definidos em comum acordo com a gestão, docentes e pesquisadora, de modo que não interfiram em seu descanso, evitando sobrecarga de trabalho.

A estruturação dos Ateliês de Pesquisa se dará de forma coletiva. A pesquisadora agenciará o planejamento dos Ateliês, a partir de plano de trabalho estruturado com objetivos e descrição metodológica de cada fase interventiva-formativa-colaborativa. Cada Ateliê terá duração de 2 a 3 horas e será estruturado a partir do que for demandado processualmente, na coletividade. No primeiro ateliê realizado o/a Senhor(a) receberá caderno que será o diário de bordo onde fará anotações acerca das práticas pedagógicas e do tema de estudo.

As observações serão feitas pela pesquisadora e participantes da pesquisa no ambiente escolar levando em conta os objetivos da pesquisa. Os aspectos levantados/registrados em diário de campo serão debatidos no coletivo, de modo a potencializar o trabalho que já vem sendo feito por cada docente e pela escola como um todo.

Caso o coletivo manifeste este desejo, será construído um resultado/produto final colaborativo (Cartografia de afetos para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar), o que, somadas as reflexões promovidas no processo de pesquisa, se constituirá como um legado para o lócus da pesquisa e para o campo educacional como um todo, auxiliando nas práticas pedagógicas de promoção da dignidade humana de crianças e adolescentes. Se porventura, aceitar ser coautor/a na construção do produto final da pesquisa, poderá ter seu nome citado no final do resultado/produto final, ou utilizaremos nomes fictícios preservando assim, a sua identificação. Ressaltamos, contudo, que o texto final da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas (fornecer endereço e telefone para contatos do(s) pesquisador(es) e do Comitê de Ética. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência, salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Laís Oliveira Abreu

Endereço: Av. Adalberto Barreto, nº 529, centro, São Gabriel-BA, CEP 44.915-000 **Telefone:** (74) 98119-7167 **E-mail:** laiabreu@gmail.com

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Ana Lúcia Gomes da Silva

Endereço: Rua Professor Euclides Alípio de Oliveira, nº 157, Ed. Alfa, apto 02, Jardim Armação, Salvador-BA, CEP 41.750-060 **Telefone:** (71) 99154-0459 **E-mail:** analucias12@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

São Gabriel-BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Laís Oliveira Abreu
(orientanda)

Ana Lúcia Gomes da Silva
(orientadora)

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado *Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil*, vinculado ao Programa de Educação e Diversidade - PPED da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus Jacobina, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Jacobina-BA, 05, de julho de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Laís Oliveira Abreu	
Ana Lúcia Gomes da Silva	

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL



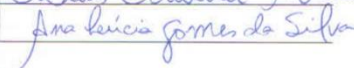
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Eu, Laís Oliveira Abreu, declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto *Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil* sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e 510/2016, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Jacobina-BA, 05, de julho de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Laís Oliveira Abreu	
Ana Lúcia Gomes da Silva	

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos/das participantes da pesquisa intitulada *Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil* cujos dados serão construídos processualmente através de observação, Ateliês de Pesquisa e registros em diário de campo, na Escola Rosimiro de Abreu, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados nos acervos da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina-BA, 05, de julho de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Lais Oliveira Abreu	<i>Lais Oliveira Abreu</i>
Ana Lúcia Gomes da Silva	<i>Ana Lúcia Gomes da Silva</i>

APÊNDICE E – ESCALA DE VALORES

DISPOSITIVO DE PESQUISA: ESCALA DE VALORES¹

Considerando as demandas da Escola Municipal parceira da pesquisa, assinala quais temas você considera mais relevantes para estudo e discussões sobre o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar atribuindo conceito (5) cinco para os mais relevantes e conceito 01 (um) para os menos relevantes².

TEMAS	1	2	3	4	5
1. Papel da escola no enfrentamento da violência sexual infantil	0	1	0	3	3
2. Sinais de violência sexual infantil: identificação e ação como papel da escola	0	2	1	1	1
3. Desigualdades de gênero e violência sexual contra crianças	1	0	2	1	4
4. Gênero, sexualidade e educação sexual	()	()	()	()	()
5. Educação de meninos e meninas – desigualdades étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar	()	()	()	()	()
6. Estudantes vítimas de violência sexual infantil: o que a escola pode e deve fazer?	4	4	4	4	4
7. Práticas Pedagógicas para o enfrentamento da violência sexual infantil	4	4	4	4	4
8. Pedagogia feminista no enfrentamento da violência sexual infantil	()	()	()	()	()
9. Relações de gênero e educação – desconstruindo o machismo no ambiente escolar	()	()	()	()	()
10. Pedagogia feminista na formação de professores e professoras	()	()	()	()	()
11. A violência sexual infantil e suas ~~antisseccionalidades~~	()	()	()	()	()
12. Políticas públicas educacionais de enfrentamento a violência sexual infantil – articulações em rede	()	()	()	()	()
13. A educação sexual nos livros: um olhar crítico para o livro didático	()	()	()	()	()
14. Manifestações de violência sexual infantil – relações de poder e práticas criminosas	()	()	()	()	()
15. A culpa não é da vítima – desnaturando a violência sexual infantil	()	()	()	()	()
16. O direito à infância e a garantia da dignidade humana de crianças e adolescentes	()	()	()	()	()
17. Quebrando as barreiras do silêncio: a violência sexual infantil como um tema de ordem pública	()	()	()	()	()
18. Articulações entre família e escola na prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil	()	()	()	()	()
19. Estudos de caso de violência infantil: aprendendo com os relatos					
20. Vira da infância, violência infantil e escola: como articular a rede de proteção?					

Outros (especifique):

¹ É um dispositivo de pesquisa adaptado do livro de Celso Antunes intitulado: *Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo de Sensibilização de Psicopedagogas*, de: 27. ed., Editora Vozes, 2012.

² Modelo elaborado considerando a inspiração da pesquisa de OLIVEIRA, ~~Luzia~~ Rosa de. ~~Dissidência e (re)produção de gênero no território escolar: memorial cartográfico~~. Memorial (Programa de pós-graduação em educação e diversidade). Universidade do Estado da Bahia: Jacobina, 2018. 192 f.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE**

Eu, João Silva Rocha Filho, matrícula 74.414.777-8, diretor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora **Laís Oliveira Abreu**, discente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil* o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

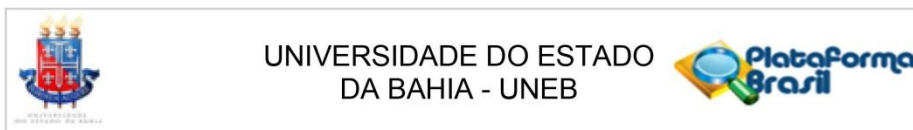
Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina-BA, 17 de julho de 2019

João Silva Rocha Filho
Diretor Campus IV Uneb

João Silva Rocha Filho
Diretor de Departamento DCH IV UNEB
Mat. 74.414.777-8
Port. 1546 DOL/BA de 16/04/2018

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGIA FEMINISTA NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DEVIRES CARTOGRÁFICOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Pesquisador: LAIS OLIVEIRA ABREU

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17786819.6.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.502.154

Apresentação do Projeto:

O estudo pretende pesquisar sobre o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar sob as lentes da pedagogia feminista, a fim de buscar pistas que contribuam para o (des)velamento da questão investigativa. A pesquisa de abordagem qualitativa adota o método cartográfico, o qual se ancora no paradigma pós-crítico, tendo as epistemologias feministas da educação como aporte de teorização. Os dispositivos de pesquisa serão: observação, diário de campo e Ateliês de pesquisa. Espera-se, por meio desta pesquisa, contribuir propositivamente para a prevenção do fenômeno da violência sexual infantil no território escolar por meio de ações pedagógicas escolares que possam ser multiplicadas em outros espaços socioeducativos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

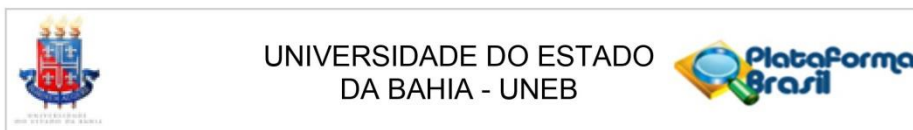
O objetivo geral consiste em: compreender as principais contribuições da pedagogia feminista de modo a ressignificar as práticas pedagógicas no território escolar para o enfrentamento da violência sexual infantil na perspectiva da pesquisa-intervenção.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar o fenômeno da violência sexual infantil e suas principais implicações nas infâncias

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555		CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula		
UF: BA	Município: SALVADOR	
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.502.154

das crianças;

- Mapear ações pedagógicas, ancoradas na pedagogia feminista, que contribuam para a prevenção da violência sexual infantil no território escolar;
- Identificar nas políticas públicas locais da educação e da assistência social a presença ou não do tema da violência sexual infantil e respectivas metas para prevenção e enfrentamento;
- Construir colaborativamente uma Cartografia de Afetos visando contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

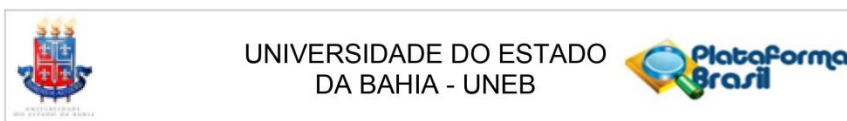
Devido ao levantamento de informações, o/a senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas ao tema em razão dos tabus que os circundam que possam gerar algum desconforto ou conflito com as suas opiniões, ideologias, crenças e credos; possibilidades de rememorar episódios traumáticos; sentir cansaço no momento da participação como sujeitos colaboradores de pesquisa; sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido como docente. Reafirmamos que, quanto aos riscos do levantamento de dados eles são mínimos, haja vista que manteremos sigilo das falas emergentes dos debates ocorridos nos ateliês de pesquisa, o cuidado e zelo dos participantes, de modo que a dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural

do docente não deverá sofrer danos. Leva-se em conta que os ateliês são espaço de reflexão e formação colaborativa para auxiliar o coletivo nas práticas pedagógicas desenvolvidas no território escolar no que diz respeito às questões que se ligam ao tema e fazem parte das vivências docentes no dia a dia da escola. Os horários dos ateliês serão realizados aproveitando os horários destinados ao planejamento coletivo da escola definidos em comum acordo com a gestão, docentes e pesquisadora, de modo que não interfiram em seu descanso, evitando sobrecarga de trabalho.

Benefícios:

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, tais como: os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em meios científicos (revista, livro, etc) e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato; contribuições para o ser humano e comunidade na qual está inserido, para a sociedade e para os estudos em educação e diversidade, por meio de construção coletiva de dados e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.502.154

intervenção.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível. A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

OBSERVAÇÃO: Corrigir o número da amostra em "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro", pois a soma totaliza 14 participantes, enquanto é informado um total de 15 em outros campos do formulário e na folha de rosto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

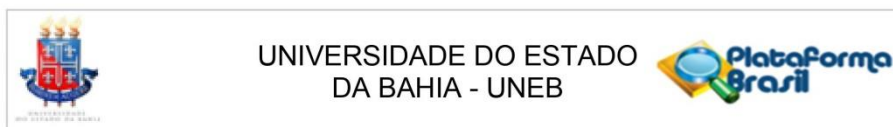
O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo. Entretanto,

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE TCLE: 1- O TCLE deve assegurar de forma clara e afirmativa que o participante de pesquisa receberá uma via (e não cópia) do documento, assinada pelo participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pelo pesquisador, e rubricada em todas as páginas por ambos; 2. Os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS N° 466 de 2012, ou seja, empregando-se os termos "pesquisador" e "participante de Pesquisa/responsável legal". O campo de assinaturas não deve estar separado do restante do documento (exceto quando, por questões de configuração, isto não é possível) e não deve conter campos adicionais além de nome e data. (RESOLUÇÃO CNS N° 466 de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.502.154

2012, IV.5.d, IV.3.f). As páginas devem ser numeradas sequencialmente, ex.: 1-4, 2-4, 3-4, 4-4)

Recomendações:

Fazer as alterações apontadas no TCLE (vide CONSIDERAÇÕES sobre o TCLE) no tópico "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória". Lembrando que "Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa." (RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012, V.7).

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

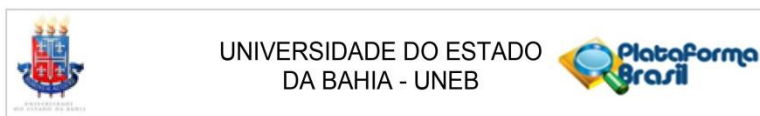
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1395317.pdf	23/07/2019 11:55:52		Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.502.154

Outros	termodeautorizacaodaparticipante.pdf	23/07/2019 11:52:38	LAIS OLIVEIRA ABREU	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	19/07/2019 14:02:14	LAIS OLIVEIRA ABREU	Aceito
Outros	termodecompromissodapesquisadoraresponsavel.pdf	19/07/2019 14:01:46	LAIS OLIVEIRA ABREU	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaodaproponente.pdf	19/07/2019 14:00:31	LAIS OLIVEIRA ABREU	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeconcordanciacomodesenvolvimento do projeto.pdf	19/07/2019 13:59:41	LAIS OLIVEIRA ABREU	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	textoqualificacaolais.pdf	19/07/2019 13:59:04	LAIS OLIVEIRA ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreeesclarecido.pdf	19/07/2019 13:58:39	LAIS OLIVEIRA ABREU	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOLAIS.pdf	19/07/2019 13:57:42	LAIS OLIVEIRA ABREU	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 12 de Agosto de 2019

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Laís Oliveira Abreu a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil* o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

