
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

MARIA NATÁLIA SANTOS CALHEIROS

**CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO FREIREANO PARA O ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO COM CRIANÇAS**

Recife
2021

MARIA NATÁLIA SANTOS CALHEIROS

**CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO FREIREANO PARA O ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO COM CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de doutora em saúde da criança e do adolescente.

Área de concentração: Educação e Saúde
Linha de Pesquisa: Educação em Saúde

Orientadora: Daniela Tavares Gontijo

Coorientador: Jorge Luiz Cardoso Lyra-da-Fonseca

Recife

2021

Catálogo na Fonte
Bibliotecária: Mônica Uchôa - CRB4-1010

C152c Calheiros, Maria Natália Santos.
Contribuições do diálogo Freireano para o enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças / Maria Natália Santos Calheiros. – 2021.
233 f.: il.; tab.; quad.; gráf.; 30 cm.

Orientadora: Daniela Tavares Gontijo.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CCS.
Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente.
Recife, 2021.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Educação em Saúde. 2. Violência de gênero. 3. Criança. 4. Enfrentamento. I. Gontijo, Daniela Tavares (Orientadora). II. Título.

618.92 CDD (20.ed.) UFPE (CCS2021-184)

MARIA NATÁLIA SANTOS CALHEIROS

**CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO FREIREANO PARA O ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO COM CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de doutora em saúde da criança e do adolescente.

Área de concentração: Educação e Saúde.

Aprovada em: 20/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Jorge Luiz Lyra-Da-Fonseca
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dra. Maria Wanderleya de Lavor Coriolano Marinus
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dra. Maria Eliete Santiago
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dra. Marília Gabriela de Menezes Guedes
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dra. Iara Falleiros Braga
Universidade Federal da Paraíba

Dedico esta tese aos meus pais (*in memoriam*), meu esposo e meu filho. Vocês são
parte de mim e desta vitória!

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus e Nossa Senhora por todas as graças derramadas em minha vida e por terem me amparado em algumas tempestades que passei nesses quatro anos.

Aos meus pais (*in memoriam*) por todo o amor. Meu pai, sempre amoroso, atencioso e orgulhoso constantemente me incentivou e me apoiou em todas as minhas decisões em vida. Minha mãe é e sempre será o meu maior exemplo de força, persistência e determinação. Todo o seu esforço, investimento e dedicação em todos os aspectos da minha educação me transformaram na mulher, mãe, docente e pesquisadora que sou hoje.

Ao meu esposo, Victor, por tamanha dedicação e apoio em todo este caminho. Sem você esse percurso teria sido muito mais difícil e esse título sem sentido. Esta vitória é nossa!

Ao meu filho, Tiago José, por ter me devolvido a força e a garra em forma de amor incondicional que me impulsiona diariamente a superar todos os obstáculos da vida com serenidade.

À minha família maceioense por toda torcida e amor, especialmente à minha irmã, Ana Celina, que sempre foi minha maior inspiração e exemplo de dedicação aos estudos e resiliência.

À minha segunda família, Calheiros, por todo o apoio e compreensão, em especial à minha sogrãe, Sandra Calheiros, que sempre esteve ao meu lado, sendo uma rede de apoio essencial para mim após a maternidade para que eu pudesse concluir esta trajetória.

À família Cunha pelo acolhimento e amor dedicados a mim, de modo especial à Teresa e Biu (*in memoriam*), vocês fazem parte desta conquista e são muito importantes para mim! Obrigada!

Aos meus amigos pela torcida e apoio, sobretudo aos da turma 12 que foram fundamentais para que esta caminhada se tornasse mais leve e prazerosa.

A todos os professores e funcionários que fazem parte do programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente pelos ensinamentos e paciência, principalmente ao secretário Paulo pela ajuda e empenho nas questões burocráticas de conclusão desta tese.

Às auxiliares de pesquisa que me ajudaram na coleta dos dados, sobretudo à Jessyca Albuquerque, que se tornou uma grande parceira de pesquisa e amiga. Obrigada por tudo!

À comunidade onde desenvolvi esta pesquisa e aos que participaram dela pelo acolhimento de forma tão respeitosa e carinhosa. De modo muito especial eu agradeço às crianças que confiaram a mim suas denúncias e, junto comigo, acreditaram no anúncio de inéditos viáveis. Vocês fazem parte disso tudo!

Aos professores que compõem a banca examinadora, especialmente aos que acompanharam de perto toda esta construção e contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Ao Departamento da Universidade Federal de Sergipe pelo suporte para iniciar este ciclo.

Ao Departamento da Universidade Federal da Paraíba pela sensibilidade, acolhida e compreensão que me permitiram a conclusão desta trajetória com a dedicação que o momento exige.

Ao meu coorientador, Jorge Lyra, pelo acolhimento à minha imaturidade teórica no início deste percurso. Seus ensinamentos, apoio e ajuda foram essenciais para a conclusão desta tese.

Minha eterna gratidão à querida orientadora, Daniela Gontijo, por todo aprendizado, empatia e paciência ao longo desta caminhada. Você é um ser humano iluminado que, através do exemplo, me inspirou a sempre dar o meu melhor e a encarar esse processo com leveza.

A todos que, pelas limitações deste momento, não foram citados, mas que me ajudaram direta ou indiretamente nesta conquista, meu muito obrigada!

RESUMO

A violência baseada em gênero (VBG) na infância é discutida em face da desigualdade de gênero, identificada na demarcação de gênero em brinquedos, vestimentas e comportamentos. Diante disso, dialogar com as crianças sobre este assunto estimula a criticidade e o protagonismo, proporcionando a ressignificação de padrões e estereótipos de gênero discriminatórios. O diálogo, na perspectiva freireana, transcende o senso comum, significa ação-reflexão e fundamenta-se na fé, esperança, amorosidade, humildade e pensar certo. Sua principal finalidade é favorecer a consciência crítica e a humanização dos sujeitos. O objetivo geral desta tese foi compreender as contribuições do diálogo freireano para a construção e implementação de uma intervenção educativa visando ao enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças numa Organização Não Governamental. Os objetivos específicos foram: 1) construir uma intervenção educativa pautada no diálogo freireano para o enfrentamento da VBG; 2) descrever as etapas e o processo de uma intervenção educativa pautada no diálogo freireano para o enfrentamento da VBG; 3) identificar como os fundamentos do diálogo, na perspectiva freireana, materializam-se em um processo de problematização, planejamento, elaboração de estratégias e vivência do enfrentamento da VBG; 4) implementar uma ação educativa pautada no diálogo freireano para o enfrentamento da VBG e 5) analisar as dificuldades e potencialidades do diálogo, na perspectiva freireana, em um processo de problematização, planejamento, elaboração de estratégias e vivência do enfrentamento da VBG. Desenvolveu-se uma pesquisa-ação ancorada na Teoria Dialógica de Paulo Freire sistematizada em duas etapas: 1) Investigação Temática e 2) Ação educativa, na qual participaram 7 adultos/32 crianças e uma média de 12 crianças, respectivamente. Os dados foram organizados em tópicos que correspondem aos diferentes momentos da proposta de ação: desvelamento da realidade; Codificação; Descodificação (Círculos de Investigação Temática); Identificação/Seleção do tema gerador; Redução Temática e Planejamento do Programa de Ação; Seminários Temáticos; Planejamento e Implementação da Ação Educativa. A análise desses resultados foi realizada a partir de Creswell (2013) com suporte do software Atlas ti, versão 8.0 e apoio do referencial teórico utilizado para fundamentar esta tese. Os resultados obtidos foram agrupados em quatro eixos de discussão: 1) Problematização da VBG: apropriação e aprofundamento crítico do conhecimento; 2) Machismo: das primeiras impressões à ampliação do conhecimento; 3) O “lugar” da criança no enfrentamento da VBG: reconhecendo-se e assumindo-se como sujeitos de direitos e 4) Diálogo: um processo de construção da práxis. Somando-se a esses achados, a ação educativa

concretizada com as crianças nesta tese culminou na produção de um vídeo educativo intitulado “As crianças contra a violência”, que foi divulgado nas redes sociais da ONG onde a pesquisa foi desenvolvida. Pesquisas como estas podem contribuir para a reflexão e sistematização de propostas eficazes e consistentes de enfrentamento da VBG com o público infantil, até então marginalizado nesta discussão, uma vez que elaborou e implementou uma ação educativa pautada no diálogo freireano, trazendo contribuições singulares à essa prática ainda predominantemente assistencialista e tecnicista na atualidade. Tais ações também potencializam a articulação da saúde a partir da Educação Popular em Saúde numa perspectiva crítica, participativa e dialógica.

Palavras-chave: educação em saúde; violência de gênero; criança; enfrentamento.

ABSTRACT

Gender based violence (GBV) during childhood is discussed within the context of gender inequality, which can be identified by gender delimitation on toys, children's plays and creativity. Upon that, to dialogue with children about this subject, stimulates both criticism and protagonism, enabling a resignification of standards, behaviours and gender discriminatory stereotypes. Dialogue, according to Freire's perspective, transcends common sense, means action-reflection, and is based upon faith, hope, lovingness, humility and correct thinking. Its main goal is to favour the critical conscience and humanisation of the subjects. The general objective of this thesis was to understand the contributions of Freire's Dialogue to the construction and implementation of an educational intervention aiming to confront gender based violence with children on a Non-Governmental Agency. Our specific objectives were: 1) to build an educational intervention based upon Freire's Dialogue aiming to face up GBV; 2) to describe the stages and the process of an educational activity founded on Freire's dialogue to face up GBV; 3) to identify how the fundamentals of dialogue, on Freire's perspective, take substance on a process of problematisation, planning, making up of strategies and experiencing the confrontation of GBV; 4) to implement an educational activity based on Freire's dialogue to face up GBV; 5) to analyse the difficulties and potentialities of the dialogue, on Freire's perspective, on a process of problematisation, planning, making up strategies and experiencing confrontation of GBV. An action-research founded on Paulo Freire's Dialogical theory was developed, being divided into two stages: 1) Thematic research and 2) Educational action, in which 7 adults and 32 children, and then about 12 children participated respectively. The data generated was organised in topics that matched the different moments of the proposed action: unveiling of reality; Coding; Decoding (Circles of Thematic Research); Identification/ Selection of the generating theme; Thematic Reduction and Planning of the Action Program; Thematic Seminars; Planning and Implementation of the Educational Action. The analysis of the results was made grounded on Creswell (2013) with the support of the Atlas ti software, version 8.0 along with the support of the theoretical ground of this thesis. The results were grouped on four axes of debate: 1) Problematisation of GBV: appropriation and further critical knowledge; 2) Machismo: from first impressions to broaden knowledge; 3) child's "place" on facing GBV: acknowledging oneself and assuming oneself as a subject with rights and 4) Dialogue: a process of construction of praxis. Adding to these findings, the educational actions carried out with the children on this thesis culminated on the production of an educational video named "children against violence",

which was disseminated on the social medias of the NGA where this research was carried out. Researches such as these may contribute to the reflection and systematisation of efficient and consistent propositions of GBV confrontation for kids, up until now set aside from this discussion, once it concocted and implemented an educational action grounded on Freire's Dialogue, bringing unique contributions to this practise still mainly technical and charitable nowadays. Such action also potentialize the articulation of health services based on a Popular Education on health with a critical, participative, dialogical perspective.

Keywords: education on health; gender violence; children; confrontation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistematização da pesquisa-ação desenvolvida nesta tese	70
Figura 2 – Etapas da Investigação Temática	74
Figura 3 – Sistematização para construção das codificações	79
Figura 4– Espiral de Análise dos dados (CRESWELL, 2013).....	86
Figura 5 - Síntese da compreensão da realidade em relação à VBG sob a perspectiva das crianças e dos adultos.	97
Figura 6 - Jogo de tabuleiro: O desafio dos por quês!	114
Figura 7 – Cartas do jogo “Desafio dos por quês!”	114
Figura 8 – Exemplo de História em Quadrinhos	116
Figura 9 – Recorte do vídeo “O Desafio da Igualdade: Uma nova Educação”.....	116
Figura 10 - Concepções e manifestações sobre a VBG na perspectiva das crianças	124
Figura 11 – Potencialidades e Dificuldades para o enfrentamento da VBG na perspectiva das crianças.	129
Figura 12 – Sistematização da seleção do Tema Gerador	131
Figura 13 – Charge da Mafalda	134
Figura 14 – Seminário temático sobre adultocentrismo	138
Figura 15 – Exemplos das placas utilizadas no jogo de mímicas.....	140
Figura 16 – Seminário temático IV: Desigualdade de gênero e VBG.....	143
Figura 17 – Seminário temático V: Árvore do enfrentamento	145
Figura 18 - Cena 1	154
Figura 19 - Cena 2	154
Figura 20 - Cena 3	155
Figura 21 - Cena 4	155
Figura 22 - Cena 5	156
Figura 23 - Cena 6	156
Figura 24 - Cena 7	157
Figura 25 - Cena 8	157
Figura 26 - Cena 9	158
Figura 27 – Síntese dos eixos de discussão	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão da literatura sobre brincadeira/infância e gênero.....	28
Quadro 2– A desigualdade de gênero no Brasil em números.....	35
Quadro 3 – Síntese de estudos nacionais e internacionais sobre o enfrentamento da VBG com crianças.	43
Quadro 4 – Indicadores qualitativos para o roteiro de observação criados a partir da Teoria Dialógica de Paulo Freire.	81
Quadro 5– Síntese das codificações elaboradas a partir da leitura da realidade.	112
Quadro 6 - Síntese das situações existenciais, situações-limite e codificações.....	117
Quadro 7 - Síntese do processo de redução temática para os Seminários Temáticos	132
Quadro 8 – Sugestões das crianças para a ação educativa de enfrentamento da violência na comunidade	147
Quadro 9 – Organização do planejamento para a elaboração do vídeo.....	151
Quadro 10 – Roteiro construído coletivamente com as crianças para a construção do vídeo	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Número de participantes em cada encontro	91
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos adultos participantes da pesquisa.	92
Tabela 2 – Número de grupos e participantes em cada seminário temático.....	133

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1	COMO SE CONSTROEM AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA? SUBSÍDIOS PARA COMPREENDER A VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO (VBG).	25
2.2	VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO: CONCEITO E ASPECTOS GERAIS..	32
2.3	A VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO ENQUANTO UM PROBLEMA A SER COMBATIDO: INVESTIGANDO POSSIBILIDADES.	40
2.4	A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O PENSAMENTO FREIREANO: TECENDO APROXIMAÇÕES.	48
2.5	EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A TEORIA DIALÓGICA FREIREANA: INTERLOCUÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO COM CRIANÇAS.	54
3	PERCURSO METODOLÓGICO	69
3.1	LOCAL DO ESTUDO.....	70
3.2	PARTICIPANTES DO ESTUDO	72
3.3	COLETA DOS DADOS	73
3.3.1	Etapa 1 - Investigação Temática	73
3.3.1.1	Leitura da Realidade	75
3.3.1.1.1	<i>Leitura da realidade com as crianças</i>	75
3.3.1.1.2	<i>Leitura da realidade com os adultos</i>	78
3.3.1.2	Codificação	78
3.3.1.3	Descodificações	80
3.3.1.4	Identificação do tema gerador.....	82
3.3.1.4.1	<i>Etapa 2 – Ação Educativa</i>	83
3.3.1.4.2	<i>Redução temática e planejamento da ação educativa</i>	83
3.3.1.4.3	<i>Seminários Temáticos</i>	84
3.3.1.4.4	<i>Planejamento da Ação Educativa</i>	85
3.3.1.4.5	<i>Implementação da Ação Educativa</i>	85
3.3.1.4.6	<i>Avaliação</i>	85
3.3.2	Análise dos dados	85
4	ASPECTOS ÉTICOS	88

5	RESULTADOS	89
5.1	DAS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES À IDENTIFICAÇÃO DO TEMA GERADOR: TRILHANDO A NOSSA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA.	89
5.1.1	Apresentando a comunidade.....	89
5.1.2	Quem são os sujeitos que caminharam conosco?	91
5.1.3	Desvelando a realidade da comunidade frente à VBG.	94
5.1.3.1	A realidade da comunidade em relação à VBG na perspectiva das crianças e dos adultos	95
5.2	REPRESENTANDO A REALIDADE DA COMUNIDADE: O PROCESSO DE CODIFICAÇÃO.	112
5.3	PROBLEMATIZANDO AS SITUAÇÕES-LIMITES:AS DESCODIFICAÇÕES.	117
5.4	IDENTIFICAÇÃO DO TEMA GERADOR	130
5.5	OS PROCESSOS DE REDUÇÃO TEMÁTICA E ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE AÇÃO	131
5.6	AMPLIANDO E APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE A VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO COM AS CRIANÇAS: A VIVÊNCIA NOS SEMINÁRIOS TEMÁTICOS.	133
5.7	PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA PARA O ENFRENTAMENTO DA VBG COM AS CRIANÇAS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	149
6	DISCUSSÃO.....	163
6.1	PROBLEMATIZAÇÃO DA VBG: APROPRIAÇÃO E APROFUNDAMENTO CRÍTICO DO CONHECIMENTO.....	164
6.2	MACHISMO: DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES À AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	178
6.3	O LUGAR DAS CRIANÇAS NO ENFRENTAMENTO DA VBG:RECONHECENDO-SE E ASSUMINDO-SE COMO SUJEITOS DE DIREITOS..	184
6.4	DIÁLOGO: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS.	198
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	213
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL: CONSTRUÇÃO DOS FANTOCHES.....	222

APÊNDICE B – ROTEIRO DO SEGUNDO GRUPO FOCAL: TEATRO DE FANTOCHES.....	223
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE*.....	224
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS VOLUNTÁRIOS, PROFESSORES E GESTORES	225
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES, GESTORES E FUNCIONÁRIOS	226
APÊNDICE F - ROTEIRO DOS CÍRCULOS DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA.....	227
APÊNDICE G - ROTEIRO DE DISCUSSÃO NA AÇÃO EDUCATIVA	228
APÊNDICE H - ROTEIRO DE AVALIAÇÃO	229
APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) DIRECIONADO ÀS CRIANÇAS ACIMA DE 06 ANOS (Baseado nas diretrizes da Resolução CNS N°466/2012)	230
APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS PROFESSORES, VOLUNTÁRIOS E GESTORES (Baseado nas diretrizes da Resolução CNS N°466/2012).....	231
APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS PAIS (PARA AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS) (Baseado nas diretrizes da Resolução CNS N°466/2012).....	232
ANEXO A – PARECER DO CEP	233

1 INTRODUÇÃO

Durante minha formação profissional, aproximei-me de algumas áreas e possibilidades de intervenção do Terapeuta Ocupacional. Apesar da diversidade de atuação, existe um público em específico que me fascina: as crianças. Dessa forma, foi com esse público que sempre atuei desde recém-formada até os dias atuais como docente na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Também foi com crianças que desenvolvi minhas pesquisas de TCC, mestrado e almejei fazê-la no doutorado.

Antes de ser redistribuída para a UFPB fui docente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Ao longo da minha carreira docente nessa instituição desenvolvi pesquisas, projetos de extensão e aulas voltadas para a atenção integral à criança. No decorrer dessa atuação, observei crianças de diversas faixas etárias, raças e classes sociais se envolvendo em distintas ocupações, dentre elas a brincadeira (uma das principais ocupações da criança). Nessas observações, uma questão era unânime e recorrente entre a maioria delas: a divisão de brincadeiras a partir das diferenças sexuais.

Essa distinção entre meninos e meninas durante o brincar se traduz em desigualdades que podem repercutir em Violência Baseada em Gênero (VBG), conforme apontam estudos encontrados na revisão que fizemos para esta tese. Além disso, percebia também que as crianças legitimavam, a partir do seu discurso, interesses dos adultos que justificava suas escolhas por determinados objetos e brincadeiras. E isto começou a me inquietar. Aprofundei minhas pesquisas sobre gênero e infância e logo percebi que existem ainda muitos tabus e perguntas que envolviam essa discussão. Decidi unir meu interesse por essa temática à curiosidade pelo universo infantil na minha experiência formativa em nível de doutoramento.

No intuito de seguir com esse objetivo, busquei por programas de pós-graduações com foco no público infantil e um perfil interprofissional, uma vez que sempre acreditei e defendi que nenhuma profissão é finita e suficiente em si mesma.

Identifiquei no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da UFPE essa possibilidade, reconhecendo sua abertura para pesquisas híbridas que buscam compreender a criança sob diferentes aspectos e teorias, legitimando a sua complexidade.

Dentre as linhas de pesquisa do programa optei pela Educação e Saúde, tendo em vista seu leque de probabilidades teórico-metodológicas que também me inspiram. Além disso, é nessa linha de pesquisa que a terapeuta ocupacional e docente Daniela Tavares Gontijo, minha orientadora, atua. Aproximei-me da professora Daniela a partir da minha análise de seu trabalho junto às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, além de sua

abordagem nas questões sobre sexualidade e gênero em alguns de seus estudos, o que me despertou o interesse em tê-la como uma parceira no doutorado.

Aliado a isto e ao meu interesse pelo tema da VBG, como mulher, terapeuta ocupacional e docente julgo ser indispensável a compreensão dessa discussão desde a infância em todas as suas facetas. Considerando essas questões, senti-me no dever político de me apropriar mais desse assunto para me juntar à luta contra a VBG e a favor da igualdade entre os gêneros.

Na intenção de trilhar esse caminho, ingressei no doutorado desse programa em 2017. No processo de apropriação das estratégias de enfrentamento da VBG percebi a importância do desenvolvimento de pesquisas que se propusessem a analisar de forma sistemática propostas que sejam participativas e promotoras do protagonismo infantil. Assim, encontrei nos postulados de Paulo Freire uma alternativa para essa problemática. Desenvolvi meu projeto de pesquisa com a finalidade de abordar o diálogo numa perspectiva freireana como um meio profícuo para o enfrentamento da VBG com crianças. Dirigindo-se a esse objetivo, a importância desse enfrentamento foi discutida e fundamentada nesta tese apoiando-se nos pressupostos da Teoria Dialógica de Freire (2002) considerando as vivências e leituras de mundo de crianças, gestores, professores e voluntários de uma ONG localizada em João Pessoa em suas realidades culturais.

Compreendemos que, ao selecionarmos a Teoria Dialógica como um referencial teórico-metodológico desta tese, precisamos assumir um posicionamento frente ao horizonte que almejamos. Nossa escolha sustenta-se nos pressupostos de uma Pedagogia Libertadora defendida por Paulo Freire. Uma pedagogia que nos auxilia no compromisso de educação, inclusive no âmbito da Educação em Saúde, como um ato político por meio do qual vislumbramos a construção de uma intervenção educativa para a transformação de situações de violência baseada em gênero. Entendemos que essas situações se configuram como opressoras da liberdade, do ser e torna-se sujeito de direitos e que trazem consigo repercussões negativas para todas as esferas da vida, mas principalmente – a que defendemos aqui – para a saúde enquanto uma importante dimensão da qualidade de vida do ser humano.

Antes de delinear como chegamos a esta proposta de enfrentamento, precisamos compartilhar o que compreendemos como VBG e, para isto, dissecamos este termo em duas partes: violência e gênero. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a violência pode ser definida como:

O uso intencional da força física, poder ou ameaça contra outra pessoa, grupo, comunidade ou contra si mesmo, que resulte ou venha a resultar em dano físico ou psicológico, morte, mau desenvolvimento ou privação (DAHLBERGER e KRUG, 2002, p. 5).

É um fenômeno complexo e multicausal que repercute nos prejuízos em diversos aspectos para as vítimas, agressores e sociedade em geral.

Em relação ao termo gênero, a Sociedade Brasileira de Sociologia identifica que se refere à classificação decorrente de um processo sócio-histórico das pessoas a partir do que é entendido como masculino ou feminino. Tal classificação produz significados para as diferenças sexuais e as articula dentro de uma estrutura de poder. Esse conceito de gênero tem auxiliado no reconhecimento de mecanismos de reprodução de desigualdades historicamente construídas (SBS, 2015). Para aprofundar esse conceito de gênero, trouxemos ainda, nesta tese, as concepções de Scott (1995) uma referência da área que se embasa em perspectivas críticas para sustentar seu posicionamento.

Considerando essas definições, compreendemos a VBG como um fenômeno complexo e dinâmico, configurando-se hoje como um problema de saúde pública, que pode ser concebido como situações que provoquem ou tenham grande potencial de provocar danos de qualquer natureza à vítima, motivadas exclusivamente por questões relacionadas ao seu gênero, caracterizando-se como uma relação de poder (RHRC, 2014; NJAINE *et al.* 2014; GUERREIRO *et al.*, 2016).

Diante de sua complexidade, legitimamos a ideia de que o enfrentamento da VBG deve ser abordado desde cedo para que as crianças cresçam compreendendo que diversidade de gênero não é sinônimo de desigualdade e precisa ser reconhecida e respeitada. Problematicar essas assimetrias envolvendo a criança reforça sua característica sócio-histórica-cultural, permitindo pensar em (pre) conceitos, comportamentos e atitudes que podem ser desconstruídos e ressignificados a partir da própria infância, validando seu espaço e sua voz nesta discussão.

Defendemos o lugar da criança neste debate porque a reconhecemos como um ser humano de direitos, relacional, dialógico, crítico, capaz de se posicionar e contribuir com a transformação de si mesmo e de sua realidade (SILVA; ROCHA; SILVA, 2016; NICOLETTI, 2017; SILVA, 2017; SILVA; SILVA, 2017; KOHAN, 2018).

Além disso, compreendemos que a criança, desde o seu nascimento, é imersa num universo simbólico que, a partir do seu sexo biológico, direciona comportamentos, valores, atitudes, pensamentos que são estimulados de forma sutil e silenciosa nas relações entre os pares, ou entre pais/filhos, professor/aluno, em seu cotidiano. De forma geral, a família e os

adultos com os quais a criança convive acabam reforçando um comportamento e desempenho considerado “mais adequado” para cada sexo, e essa pressão social faz com que cada transgressão dos padrões socialmente aceitos seja “mal vista e ridicularizada” (FINCO, 2013, p. 35).

Nos diferentes contextos da vida, as crianças são estimuladas a se engajar em atividades distintas de acordo com seu sexo, os meninos àquelas que valorizam a força e a agressividade, enquanto as meninas são estimuladas a se preocuparem com beleza, delicadeza e sedução. São estereótipos que deixam as crianças reféns das normas sociais e podem influenciar o seu comportamento no futuro (SCHARDOSIM, 2016).

Essas distinções entre os sexos se estendem também às brincadeiras das crianças. Os estudos que relacionam o gênero com o brincar permitem identificar que existem diferenças desde cedo entre meninos e meninas, definindo basicamente dois perfis de brincadeiras: o primeiro, no qual as meninas são mais orientadas à maternidade, atividades mais calmas, tarefas domésticas e cuidados com o corpo. O segundo em que os meninos são levados a brincadeiras mais ativas e até, muitas vezes, agressivas (KOCH; ANDREOLI; CASTRO, 2016; SCHARDOSIM, 2016; BOTTOM, STREY, 2018).

Nesse contexto, algumas pesquisas reconhecem que estas diferentes expectativas em relação ao sexo da criança vão, paulatinamente, transformando-se em desigualdades de direitos e oportunidades, podendo repercutir negativamente em diversos aspectos ao longo da vida. Aliado a esses aspectos, apontam também que a intolerância aos desvios das normas e padrões de gênero convencionados na sociedade e a desigualdade de gênero são as principais causas da VBG (DUARTE *et al.*, 2015; SOUZA; SILVA; SANTOS, 2015; MOREIRA, 2016).

Na literatura da área, a maioria dos autores discute sobre o enfrentamento da VBG com o público adolescente. Em comum, os trabalhos identificam que as intervenções acontecem majoritariamente no contexto escolar abordando diferentes aspectos, dentre eles a resolução de conflitos de forma pacífica; desenvolvimento de habilidades para manutenção de relacionamentos saudáveis; e papel dos amigos como interventores. Os autores ratificam ainda a necessidade de incorporar mais pesquisas que abordam o enfrentamento da VBG ainda na infância (ASSIS; SANTANA, 2016; SADI; BASIT, 2017; SOUZA, 2017; BEZERRA, 2017; KELLER *et al.*, 2017; ALVES; ALVES; TEIXEIRA, 2018; KRUL *et al.*, 2019).

No contexto da infância encontramos estudos nacionais e internacionais que utilizam, em comum, metodologias participativas com vistas ao estímulo da criticidade, liberdade de

expressão, colaboração e práticas de incentivo ao protagonismo infantil (DIAS, 2015; TEIXEIRA, 2015; VEDOVATO, 2015; GOMES, 2016; OLIVEIRA, 2016; SAKATA SO et al., 2016; SILVA *et al.*, 2017; BOTTOM; STREY, 2018). Esses trabalhos reforçam a relevância da participação ativa da criança em discussões de temas complexos (como é o caso do enfrentamento da VBG), que legitimem sua voz e seu papel nestas ações e proporcionem uma reflexão crítica sobre o assunto.

É nessa perspectiva que defendemos a Educação em Saúde como uma estratégia em potencial para somar forças no enfrentamento da VBG. Compreendemos que, através dessa ferramenta, é possível pensar, problematizar, planejar, construir e implantar ações eficazes de enfrentamento da VBG com o público infantil.

A prática da Educação em Saúde originalmente surgiu no Brasil em meados do século XIX e era centrada em condutas higienistas (GOMES, 2019). Atualmente, as práticas de Educação em Saúde são desenvolvidas a partir de diferentes perspectivas teóricas, que se utilizam de abordagens distintas, dentre elas a Educação Popular em Saúde.

A Educação Popular em Saúde (EPS) é um movimento histórico que surgiu em meados da década de 1970 com o objetivo de mudar as práticas higienistas e verticalizadas que não consideravam a realidade da população e, portanto, não atendiam a demanda da época (PINHEIRO; BITTAR, 2016; CORTEZ; SOUZA, 2017; GOMES *et al.*, 2019).

Um marco no processo histórico da Educação Popular foi a implementação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS), em 2012, que define a EPS como:

Uma perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais [...] e de todas as formas de discriminação, violência e opressão (BRASIL, 2012, p. 09).

A EPS é orientada por seis princípios teórico-metodológicos: 1) diálogo – compreendido como troca, colaboração e interação, construído coletivamente; 2) amorosidade – amplia a noção de diálogo, envolvendo também afeto, humildade, participação social e acolhimento; 3) problematização – entendida como práxis social, onde o sujeito – num processo pedagógico – apropria-se da realidade para, então transformá-la a partir de uma perspectiva crítica; 4) construção compartilhada do conhecimento – sendo produto do diálogo, envolve construção de práticas e conhecimentos ativa e coletivamente; 5) emancipação – processo coletivo e compartilhado de superação e libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência; e 6) compromisso com a construção do Projeto

Democrático Popular – superação das diferenças e desigualdades, construindo uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e culturalmente diversa (BRASIL, 2012, p. 14-17).

Esses princípios são inspirados no ideário de Paulo Freire, educador e patrono da Educação brasileira que revolucionou os processos de ensino-aprendizagem na década de 1960 com suas ideias e propostas que transcendiam as práticas educativas da época. Seus postulados eram tão inovadores que são utilizados até os dias atuais por diferentes campos de conhecimento.

Com base nesses argumentos, buscamos inspiração em seus pressupostos para compreender o que pode ser feito com as crianças sobre o enfrentamento da VBG? Como e por onde começar? Recorremos a Paulo Freire (2002) enquanto referencial teórico metodológico para fornecer subsídios nesses questionamentos, mais especificamente em um conceito fundante de toda a sua teoria: o diálogo.

O pressuposto que defendemos nesta tese é que a concepção dialógica freireana, utilizada no campo da saúde, amplia as possibilidades de atuação do profissional, proporcionando práticas educativas horizontalizadas consonantes com a proposta da Educação em Saúde.

Partilhamos a ideia de que o diálogo é o fundamento do processo de ensino-aprendizagem, rompendo com as tradicionais formas de produção de conhecimento. Esse, numa ação dialógica, é construído coletivamente “no” e “com” o outro a partir de suas habilidades e experiências. Freire (2002) reconhece que o diálogo é um fenômeno humano mediatizado pelo mundo, portanto, não se restringe a duas, muito menos a uma pessoa. Não há um detentor do saber, todos são igualmente importantes nesse processo.

Como reforça Abensur (2017), o diálogo é o alicerce da educação libertadora e o caminho para alcançá-la que, na prática, exige que educandos e educadores se comprometam com a humanização um do outro e com a transformação do mundo, buscando a justiça social. Por isso, o diálogo exige responsabilidade e intencionalidade.

Não é possível transformar sem compreender, sem acreditar que é possível mudar, sem ouvir ou dialogar. É por isso que vislumbramos no diálogo freireano o alicerce para uma intervenção educativa com crianças visando ao enfrentamento da VBG. Ao vivenciá-lo numa intervenção educativa como preconizou Freire (2002), reconhecemos a capacidade de cada criança para participar e ser corresponsável pelo conhecimento ali compartilhado/alicerçado. É nesse momento que se constrói também uma consciência crítica, que não se cala, nem se omite, mas questiona e vai além, alcançando o impensável.

Nesta tese sustentamos que a desigualdade, padrões e estereótipos de gênero fortemente arraigados em nossa sociedade são extremamente opressores e excludentes, e geram consequências que repercutem até a vida adulta, como a violência contra mulher e a população LGBTQI+, por exemplo, conforme discutiremos no segundo tópico da Revisão da Literatura. Esses pensamentos e comportamentos só poderão ser superados através do diálogo, do conhecimento e da conscientização de que esse é um problema que deve ser posto em xeque, em médio e longo prazos.

Nesse sentido, apesar de existirem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para o enfrentamento da VBG, são escassos os estudos que utilizaram a Teoria Dialógica em suas práticas com esse fim e, até o momento, não foram encontrados estudos que avaliem sistematicamente a vivência do Diálogo sustentada pelo referencial de Paulo Freire para o enfrentamento da VBG, tal como é proposto nesta tese, destacando-se seu ineditismo.

A partir dessas considerações, a pergunta condutora desta tese foi: Quais as contribuições do diálogo, à luz do referencial freireano, para a construção e implementação de uma intervenção educativa visando ao enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças numa ONG?

Esta tese teve como **objetivo geral** compreender as contribuições do diálogo freireano para a construção e implementação de uma intervenção educativa visando ao enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças. Os **objetivos específicos** foram: 1) construir uma intervenção educativa pautada no diálogo freireano para o enfrentamento da violência baseada em gênero; 2) descrever as etapas de Investigação Temática e da Ação Educativa e o processo de construção e implementação de uma intervenção educativa pautada no diálogo freireano para o enfrentamento da violência baseada em gênero; 3) identificar como os fundamentos do diálogo, na perspectiva freireana, materializam-se em um processo de problematização, planejamento, elaboração de estratégias e vivência de uma intervenção educativa para o enfrentamento da violência baseada em gênero; 4) implementar uma ação educativa pautada no diálogo freireano para o enfrentamento da violência baseada em gênero e 5) analisar as dificuldades e potencialidades do diálogo, na perspectiva freireana, em todas as etapas de uma intervenção educativa para enfrentamento da violência baseada no enfrentamento da violência baseada em gênero.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão apresentada a seguir está dividida em cinco subtópicos. No primeiro, abordamos a construção das relações de gênero na infância para fundamentar nossa discussão sobre a violência baseada em gênero (VBG) partindo do pressuposto de que esse debate é essencial para adentrar na sua complexidade.

Em seguida, caracterizamos a VBG apontando suas principais causas e consequências, além de trazer dados estatísticos que denunciam o seu avanço no país e corroboram com a necessidade de discutirmos o seu enfrentamento.

Na terceira seção elencamos os principais estudos que abordaram a temática na literatura e o caminho que eles percorreram para pensar, planejar e construir ações e estratégias para o enfrentamento da VBG desde cedo com as crianças de forma mais concreta e contextualizada.

Na quarta seção apresentamos a concepção de infância e de criança que sustentamos nesta tese, entendendo que, somente a partir deste posicionamento, é possível construir uma intervenção educativa congruente com o referencial teórico-metodológico que adotamos.

Finalizamos esta revisão apresentando a Teoria Dialógica de Paulo Freire (2002), adotada como referencial teórico metodológico nesta tese. É nela que sustentamos o pressuposto de uma intervenção educativa construída e efetuada coletiva e dialogicamente com crianças numa ONG enquanto um caminho promissor para o enfrentamento da VBG.

2.1 COMO SE CONSTROEM AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA? SUBSÍDIOS PARA COMPREENDER A VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO (VBG).

Começamos esta seção assumindo que, para compreender toda a complexidade da VBG é necessário, primeiro, entender o conceito de gênero, como ele se relaciona aos padrões e normas construídos desde a infância e influenciam as relações entre os gêneros, buscando entrelaçar esses conceitos para embasar os questionamentos e posicionamentos teóricos que assumimos nesta tese.

Um marco teórico dentro das perspectivas críticas de gênero é a obra da historiadora Joan Scott, publicada originalmente em 1986, intitulada “Gênero: Uma categoria útil de análise histórica”. Essa referência está presente nos trabalhos de muitos autores que discutem gênero em diversas áreas (BELARMINO, 2016; SANTANA *et al.*, 2016; SANTOS, 2015; SILVA, 2016).

Scott (1986/1990) analisa que o significado do termo gênero surgiu como categoria relacional, ou seja, considera o gênero como um primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1990, p.14). Compreende gênero enquanto uma criação social de ideias sobre papel adequado de homens/meninos e mulheres/meninas; é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Nesta perspectiva existem atributos e sentidos construídos sobre os gêneros masculino e feminino que permitem diferentes questionamentos e maneiras de ser homem/menino ou mulher/menina.

Considerando esses aspectos, compreendemos que existem igualdades/desigualdades que podem ser reforçadas e/ou desconstruídas nas relações sociais entre os gêneros desde a infância a partir dos significados atribuídos em um determinado contexto. Nesse sentido, é possível questionar as concepções sobre os gêneros enquanto categorias rígidas, como um fado ou um destino irrevogável, enxergando-os como distintas formas de ser e estar no mundo.

Nesse contexto, gênero refere-se à construção de atitudes, comportamentos e expectativas com base nos padrões de “ser homem/menino ou mulher/menina” numa sociedade. Essas normas influenciam toda a vida do sujeito desde a infância (nas brincadeiras, na escola, na relação com a família) até a vida adulta (trabalho, casamento, responsabilidades, lazer, etc.), sendo transmitidas e reforçadas através da família, escola, mídia e outras instituições (PLAN INTERNACIONAL, 2014).

Relaciona-se ainda com a distribuição das relações de poder em nossa sociedade que, de forma geral, são hierarquizadas e estão sendo questionadas, pois se foram construídas, podem ser transformadas socialmente (SCHARSODIM, 2016). Sustentamos também que essas relações podem ser ressignificadas, pois não são estanques, assim como os seres humanos são mutáveis e capazes de transformar a si mesmos e a realidade em que vivem, como apresentaremos mais adiante nesta tese. Entendemos que, no processo de construção da sua identidade de gênero¹, a criança nasce e cresce imersa num universo simbólico repleto de significados que reforçam a todo o momento as diferenças que existem entre o sexo feminino e masculino.

Essas diferenças entre os sexos são marcadas antes mesmo do nascimento da criança que é imersa num campo simbólico por seus pais (imposto pela sociedade e cultura)

¹ Utilizamos este termo para nos referir à identidade enquanto uma construção social, um processo em constante transformação, no qual desde a primeira infância “[a identidade] é formada, mantida ou modificada pelas relações sociais” (PAULINO-PEREIRA; SANTOS; MENDES, 2017, p.7). Porém, não temos a pretensão de aprofundar esta discussão aqui, tendo em vista que esse não é o nosso objetivo nesta tese. Para isso sugerimos a leitura da Teoria da Identidade de Antônio da Costa Ciampa (2009) que serviu de sustentação para o estudo mencionado.

enquadrando-a em um estereótipo padrão de acordo com seu sexo biológico (DIAS, 2015; SANTOS; SANTOS, 2015; LAMAS, 2016; BOURNE, 2016; FERREIRA, 2016).

Durante a infância, quando a criança usa as informações sobre o papel de cada gênero, construídas culturalmente, gradualmente ela constrói sua própria versão da identidade de gênero. Através das práticas sociais, as crianças são induzidas culturalmente, em todos os espaços, a adotarem um comportamento feminino ou masculino num discurso polarizante com a finalidade de constituir suas identidades conforme o que se espera para cada um dos sexos. Essas imposições sociais foram construídas historicamente e persistem ao longo das gerações colocando o masculino e o feminino em polos opostos (BOTTOM; STREY, 2018).

Tal polarização entre os sexos na infância se reflete nos diferentes tipos de brincadeiras que meninos e meninas se envolvem e/ou são estimulados a brincar, reforçando uma concepção sexista da brincadeira, como já apontamos na introdução desta tese (KOCH; ANDREOLI; CASTRO, 2016; SCHARDOSIM, 2016; BOTTOM, STREY, 2018). Destacamos que brincadeira não tem gênero, nem sexo. Ao brincar, a criança está se aproximando de seu universo infantil, desenvolvendo sua criatividade, imaginação e todas as outras habilidades proporcionadas pelo brincar. Então, por que separar brinquedo e brincadeira de menino ou menina?

Estima-se que, por volta dos dois anos de idade, as crianças iniciam suas brincadeiras de papéis sociais. Nas representações sociodramáticas, entre 2 e 5 anos, elas desfrutam as expressões de poder e representam papéis hierarquicamente superiores ou subordinados (CORSARO, 2009). Aproximadamente aos 3 ou 4 anos, a criança compreende sobre comportamento e acessórios padronizados como pertencentes ao masculino ou feminino e com 5 ou 6 anos conseguem entender estereótipos de gênero (PRATES, 2014). As crianças são bastante ativas no processo de socialização de gênero e conseguem posicionar-se desde cedo diante dos estereótipos impostos pelos papéis sociais atribuídos socialmente (SANTOS, 2014).

De forma geral, e considerando os diferentes contextos, o período mais sexista do ciclo de vida compreende a faixa etária entre 05 e 08 anos, sendo aos 07 anos o ápice da estereotipia de gênero e, por volta dos 08 anos, começa a compreensão sobre a flexibilidade dos papéis de gênero. Por exemplo, a criança entende que um homem pode executar atividades socialmente reconhecidas como femininas sem que isto interfira na sua sexualidade ou identidade de gênero e vice-versa (CORDONA, 2011).

O brincar tem papel fundamental na construção de identidade de meninas e meninos, proporcionando à criança ser protagonista da sua própria história, além de questionar e insurgir os estereótipos de gênero (MARTINS, 2019).

A criança na faixa etária de 8 a 11 anos, foco de nossa pesquisa, caracteriza-se pelo desenvolvimento de competências em diferentes aspectos que proporcionam a ela mais experiências educacionais que nos anos anteriores, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem. Esse desenvolvimento é marcado por influências físicas e cognitivas cujas principais características, em comum, são o desenvolvimento de amizades individuais e bases cognitivas de reciprocidade, separação de seus grupos de brincadeira por gênero e aquisição de algumas das habilidades básicas que serão necessárias para a vida adulta (BEE; BOYD, 2011).

O repertório de brincadeiras dessa faixa etária caracteriza-se pelo maior interesse em atividades criativas e expressivas, que estimulem a imaginação, abstração e competição. A brincadeira pode sofrer influência da própria estrutura física da casa da criança, dinâmica familiar ou mesmo das tradições da família, pois “moldam os comportamentos e papéis escolhidos pelas crianças durante as atividades lúdicas (...) e influenciam as construções e representações das crianças acerca da temática de gênero” (NETO, 2019, p. 15).

Partindo dessas reflexões, realizamos uma revisão com os seguintes critérios de busca: ter sido publicado nos últimos cinco anos (2016, 2017, 2018, 2019, 2020) nos idiomas português, inglês ou espanhol. As bases de dados foram Periódicos Capes e BVS. Utilizamos as palavras-chave “infância/brincadeira e gênero” e o operador booleano “and”. Tendo em vista que a combinação “infância and gênero” encontrou mais de 5 mil artigos, utilizamos as aspas, o que reduziu o número de achados para 34 artigos. Desses, 19 foram excluídos após leitura dos títulos e 08 após leitura dos resumos, restando 07 para leitura na íntegra, dos quais incluímos 04. Para a combinação “brincadeira and gênero” foram encontrados 270 trabalhos, dos quais foram excluídos 193 após a leitura dos títulos. Dos artigos restantes foram excluídos 64 após análise dos resumos e 07 após leitura na íntegra. Os trabalhos selecionados são resumidos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Revisão da literatura sobre brincadeira/infância e gênero

Estudos Nacionais		
Autor/ ano	Objetivos	Principais achados/conclusão
Schardosim (2016)	Investigar, através das brincadeiras, como as crianças estão significando o	Ao brincarem livremente, selecionavam todo tipo de brinquedo e brincadeira. Porém, quando questionadas pelos brinquedos

	gênero e, com isso, desconstruindo conceitos estereotipados nas ações educativas.	preferidos, escolheram os que são designados pela sociedade padrão para meninos ou meninas.
Lopes (2016)	Verificar como o patriarcado está presente na visão de mundo de crianças entre 3 e 4 anos da Educação Infantil.	As crianças pequenas reproduziram atitudes de rejeição de colegas do sexo oposto e escolha de brinquedos e brincadeiras que determinado gênero pode fazer uso. Através do lúdico foi possível proporcionar uma relação de gênero entre as crianças que, paulatinamente, foi modificando seus traços patriarcais. Concluiu que uma criança que tem a oportunidade de experimentar diferentes brincadeiras de ambos os gêneros, também ampliará seu repertório e conseguirá distinguir o brincar das questões de gênero.
Lima (2019)	Compreender como as desigualdades de gênero são questionadas e mantidas por crianças com idades entre 4 e 7 anos no ambiente escolar.	Na escola, de forma geral, não são trabalhadas as questões de enfrentamento às desigualdades de gênero. Na verdade, observou-se um reforço dos estereótipos de gênero nas brincadeiras das crianças. A autora concluiu que é fundamental trabalhar as questões de gênero desde a Educação Infantil para que as crianças cresçam numa perspectiva da igualdade de gênero, visando à uma sociedade menos preconceituosa.
Silva et al. (2019)	Identificar as formas de manifestações das relações de gênero de escolares a partir da prática da Educação Física	Os professores podem estimular e desenvolver a cooperação para trabalhar as questões de gênero entre os alunos nas práticas esportivas escolares, tornando desafiador o papel da escola no sentido de tentar trabalhar com conceitos e construções acerca destas relações proporcionando oportunidades para a formação de cidadãos e cidadãs com sentimentos mais igualitários.
Ribeiro (2020)	Compreender as manifestações da sexualidade das crianças com seus respectivos brinquedos, bem como a atuação dos adultos diante dessas manifestações.	As observações das brincadeiras evidenciaram algumas barreiras na escola para trabalhar as questões de gênero com as crianças. Apesar disso, existe, por parte da escola e profissionais, um desejo de exercitar a desconstrução de preconceitos, discriminações e abertura para diálogo para pensar as suas ações possíveis para trabalhar o tema da melhor forma com as crianças.
Coelho et al. (2021)	Analisar os atravessamentos de gênero nas práticas pedagógicas e nas brincadeiras de uma	Evidenciaram-se práticas pedagógicas normativas a partir do gênero que tentaram invisibilizar os sujeitos que transgrediam estas normas. Estas, por sua vez, foram utilizadas para reforçar

	turma de “Maternal 3”, evidenciando as expectativas acerca dos comportamentos de meninos e meninas	as relações de poder e orientar os alunos na direção dos padrões de gênero.	
Estudos Internacionais			
Autor/Ano	País	Objetivos	Principais achados/conclusão
Prates (2016)	Portugal	Analisar a concepção de pais sobre os brinquedos oferecidos aos seus filhos.	As meninas apresentam um amplo espectro de possibilidades de brincadeiras, já o dos meninos é mais restrito, uma vez que alguns pais afirmaram não oferecer brinquedos como, por exemplo, bonecas, maquiagens e casas. Apesar de não oferecerem, alguns pais afirmaram permitir que seus filhos brincassem com estes mesmos brinquedos, caso tenham vontade.
Marchão; Henriques (2017)	Portugal	Investigar as representações de professoras e das próprias crianças em idade pré-escolar sobre a problemática da igualdade de gênero na sua realidade.	Há uma desvalorização desta temática por parte das professoras do jardim de infância, comprovado nas observações de comportamentos e de atitudes estereotipadas, tanto das crianças como dos adultos. Reforçam a importância de desenvolver práticas pedagógicas com as crianças numa perspectiva da igualdade que permitam desconstruir, desde cedo, estereótipos sociais.
Borve; Borve (2016)	Estados Unidos	Analisar o impacto do ambiente físico e construção da cultura do jogo em creches para a brincadeira numa perspectiva de gênero.	Identificou-se que ambiente físico tem uma potência estrutural nas práticas de brincadeiras infantis e os materiais fornecidos se entrelaçam às questões de gênero entre as crianças. Além disso, os jogos produzem e reproduzem os estereótipos de gênero, destacando-se a importância de desconstruir estas ideias para o uso do jardim de infância de forma igualitária.
Ali (2020)	Canadá	Compreender	Os materiais escolhidos

		como as crianças expressam suas percepções e perspectivas relacionadas ao gênero em brincadeiras.	pelas crianças reforçam as estereotipias de gênero. É importante oferecer às crianças oportunidades de jogo equitativo e reflexões quanto à flexibilidade de gênero nas brincadeiras. Para isto podem ser usados diferentes recursos e discussões para combater formas rígidas e polarizadoras de gênero.
--	--	---	---

Fonte: Periódicos Capes, 2020.

Os trabalhos selecionados evidenciam uma segregação de gênero desde a infância a partir de atitudes, comportamentos, práticas educacionais e brincadeiras que, muitas vezes, são estimuladas pelos adultos mais próximos às crianças. Esses aspectos conduzem as crianças a (re)produzir um padrão de gênero convecionado a partir do sexo em todas as dimensões do seu cotidiano. Esses achados reforçam a ideia de que as desigualdades de gênero já podem ser identificadas desde a mais tenra idade e, por isso, devem ser problematizadas sob a ótica das próprias crianças, ampliando a compreensão sobre as particularidades das relações de gênero na infância, que fundamenta esta tese.

Somando-se aos estudos, uma revisão bibliográfica que reuniu pesquisas desenvolvidas no Brasil, buscou: 1) entender a relação entre educação, gênero e sexualidade e seus desdobramentos para a compreensão das relações de gênero na educação infantil; 2) investigar as relações de gênero na educação infantil com base na literatura produzida sobre essa questão, identificando os dispositivos que são ativados na construção de masculinidades e feminilidades heteronormatizadas e, por fim 3) refletir sobre a importância de uma educação pautada na igualdade entre os gêneros desde a educação infantil. Os autores verificaram que as concepções e práticas educativas dos professores de Educação Infantil contribuem para o cultivo de estereótipos, rivalidades, exclusão e hierarquias nas relações entre meninos e meninas e, portanto, reforçam as desigualdades de gênero que se reproduzem na sociedade, pautadas ainda em práticas machistas, patriarcais, misóginas, homofóbicas e sexistas (SANTANA *et al.*, 2016).

Esses achados reforçam a urgência dessa discussão em todos os espaços educacionais (formais e não formais) que atendam ao público infantil visando à construção de uma sociedade menos intolerante à diversidade. Também apontam para uma necessidade urgente de transformar as relações de gênero desde a infância por meio de práticas que questionem os

padrões e estereótipos de gênero tão arraigados em nossa sociedade que só reforçam as desigualdades entre os gêneros.

É importante compreender que as desigualdades de gênero são ensinadas às crianças através de discursos, comportamentos e práticas convencionados socialmente alimentam o ciclo da VBG. Só assim será possível aprofundar o conhecimento sobre o conceito, causas, consequências e possibilidades para seu enfrentamento, sustentando a construção de uma prática mais efetiva e duradoura.

2.2 VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO: CONCEITO E ASPECTOS GERAIS.

Sempre presente na humanidade, a violência é difícil de ser conceituada devido à sua complexidade, o que pode levar à sua naturalização. Suas distintas formas de manifestação caracterizam-se enquanto termômetros da dinâmica social e acompanham as transformações históricas no espaço e no tempo (MINAYO, 2013; PAULINO-PEREIRA; MARQUES; GUERRA, 2017; SANTOS; MENDES, 2017; SILVA, 2019).

A ocorrência da violência é um problema complexo marcado pela interseccionalidade. De acordo com Crenshaw (2002, p. 177), uma mulher americana considerada uma das líderes e pioneiras sobre esta discussão, a interseccionalidade pode ser compreendida como:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Entretanto, nesta tese, o ponto de partida e enfoque referem-se apenas à questão de gênero e não adentraremos neste debate.

Especificamente a violência baseada em gênero (VBG), foco deste trabalho, pode ser definida como ações que provoquem - ou têm potencial para provocar – prejuízos de ordem física, psicológica ou sexual perpetradas contra uma pessoa, como reflexo de desigualdades de poder em relação ao gênero (RHRC, 2014).

A violência baseada em gênero se relaciona com:

(a) comportamentos emitidos durante as interações, b) linguagem implícita e explícita associada, e (c) cognições subjacentes; e na forma como esses aspectos são estruturados, a presença de relações de poder assimétricas que promovem e perpetuam a desigualdade e os estereótipos pode ser revelada, afetando

negativamente as interações entre as pessoas. Vítimas e agressores da VBG sustentam uma série de atitudes que influenciam diretamente a forma como as pessoas se comportam em certas situações e contextos (GUERRERO *et al.*, 2016, p. 3)

Essa forma de violência pode acontecer nas relações íntimas entre parceiros, colegas de trabalho e nos mais variados espaços sociais, abrangendo todos os gêneros.

Nesse sentido, este tipo de violência não se restringe à mulher, pois se relaciona mais aos padrões estereotipados dos papéis sociais relacionados ao gênero e pode ser perpetrada contra qualquer gênero, até mesmo entre gêneros iguais. Apesar disso, estudos apontam que as mulheres são as mais atingidas por este tipo de violência (LEITE *et al.*, 2016; TAVARES; NERY, 2016; BARUFALDI *et al.*, 2017). Talvez esse seja um dos motivos pelos quais, popularmente, esta forma de violência, geralmente, é associada somente às mulheres.

De maneira geral, as mulheres têm sido mais afetadas por estas desigualdades, pela violência e pela exclusão provocada pelo machismo, porém os homens também padecem com os impactos negativos destes estereótipos que os deixam reféns e os afastam da paternidade e do cuidado de crianças ou da própria saúde e os aproximam da violência, seja como vítimas ou como autores (SCHARDOSIM, 2016).

Meninas e mulheres sofrem com este tipo de violência desde a infância e os prejuízos em decorrência disso podem se perpetuar até a vida adulta com impactos em vários aspectos, como, por exemplo, na escolarização e inserção no mercado de trabalho (TAVARES; NERY, 2016). Por isso é extremamente importante iniciar a discussão sobre esse assunto o mais precoce possível para que as crianças comecem a identificar, refletir e questionar situações de desigualdades e/ou violências baseadas em gênero que presenciem ou vivenciem diariamente.

São exemplos de violência baseada em gênero: 1) desigualdade e assimetria entre os gêneros marcados por uma relação de poder (BARKER, 2016; GARCIA, 2016; LEITE *et al.*, 2016; TAVARES; NERY, 2016; BARUFALDI *et al.*, 2017); 2) imposição de comportamentos femininos/masculinos, desde o âmbito familiar até a escola (BOMFIM, 2015; MARTINS, 2019; NETO, 2019), 3) discriminação e a violência provocada devido à transgressão dos padrões e estereótipos de gênero (SILVA *et al.*, 2015; SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS, 2016; SALEIRO, 2017). Esta última categoria envolve também a violência contra LGBTI+ (nova nomenclatura adotada que significa lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outras identidades de gênero e sexualidade não contempladas na sigla, representadas pelo “+”) (ALIANÇA NACIONAL LGBTI, 2018).

Nessa perspectiva, Mello (2016) sugere uma definição legal para situações de violência sexual, estupro, incesto, assédio, violência conjugal e violência familiar como formas de violência baseadas no gênero.

As causas da VBG podem estar associadas à intolerância, bem como aos desvios das normas e padrões de gênero convencionados na sociedade heterossexista² (BELTRÃO, 2015; DUARTE *et al.*, 2015; SOUZA, 2015; MOREIRA, 2016; TAVARES; NERY, 2016). Somando-se a esses fatores, Bonfim (2015) acrescenta que as pessoas que não seguem as normas de gênero tornam-se vulneráveis a constrangimento, à indiferença e à exclusão, sendo o preconceito e desrespeitos as principais causas dessa violência. A autora destaca ainda que estes comportamentos estão tão naturalizados que é comum observar este tipo de violência quando uma criança é reprimida por agir em desacordo ao que se espera de seu gênero. Por exemplo, os meninos são “educados” a não chorarem ou expressarem sentimentos de forma meiga ou delicada. Do contrário, as meninas não devem ser agressivas e comportarem-se “como meninas”.

Um fator importante a ser considerado é o machismo ainda presente em nossa sociedade que legitima as diferenças entre homens/meninos e mulheres/meninas e não defende a igualdades entre os gêneros como um valor democrático e de justiça social. Isso dificulta a implementação de políticas e a atuação de forma articulada das demais instâncias de governo (IPEA, 2018).

Existe uma estreita relação entre o machismo e a VBG apontada em trabalhos que estudam esse fenômeno. Eles reforçam que a imagem, o discurso e o estereótipo machistas são carregados de preconceitos e desigualdades naturalizadas no cotidiano em todos os espaços (casa, igreja, escola, etc.) e acabam legitimando as situações de dominação, opressão, agressão e violência configurando um desafio a sua superação (BALESTERO; GOMES, 2015; FANINI; SANTOS; GNOATO, 2017; BALBINOTI, 2018; OLIVEIRA; GOMES; VERAS, 2019). Sustentamos que esta realidade não se restringe ao universo adulto, uma vez que ela é apresentada à criança de forma bem precoce e também faz parte de seu dia a dia através de brincadeiras, dos desenhos, da mídia, da escola, enfim, ela geralmente presencia, protagoniza e experimenta o machismo velado nas mais distintas formas.

A VBG ganha força na desigualdade entre os gêneros através de atitudes e concepções que precisam ser enfrentadas cotidianamente. A exemplo disso, fizemos uma breve revisão

² Heterossexismo é um termo usado para referir-se a uma ideologia que nega e estigmatiza qualquer forma não heterossexual de comportamento, identidade, relacionamento ou comunidade (HEREK, 1992).

sobre as estatísticas da desigualdade de gênero no país, cuja síntese é apresentada no quadro 2 a seguir.

Quadro 2– A desigualdade de gênero no Brasil em números

Referência	Método	Principais achados
Data Popular (2016)	Entrevistou 1800 homens e mulheres de 16 anos ou mais em cinco regiões do Brasil	- 31% dos homens entrevistados apoiam o feminismo, mas não o defendem com outros homens; - 24% declararam que não têm coragem de sair em defesa das mulheres no meio de outros homens; - 27% dos entrevistados (entre homens e mulheres) acreditam que, em alguns casos de estupro, a vítima também pode ter sido culpada.
Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2016)	Entrevista com homens adultos	- 43% dos brasileiros do sexo masculino com 16 anos ou mais afirmaram que “mulheres que não se dão ao respeito são estupradas”;
Plá Internacional (2014)	Entrevista com meninas de meninas entre 6 a 14 anos sobre a divisão de tarefas domésticas entre elas e seus irmãos do sexo oposto	- 81,4% das meninas contra 11,6% dos meninos arrumam sua própria cama; - 76,8% contra 12,5% que lavam louça; - 65,6% contra 11,4% que limpam a casa. Devido ao trabalho (doméstico e fora de casa), 31,7% de todas as meninas ouvidas informaram que o tempo para brincar é insuficiente durante a semana.

Fonte: Periódicos Capes, 2020.

Os dados encontrados reforçam a existência de uma cultura machista em nossa sociedade, que resiste ao longo dos anos e carrega consigo preconceito e discriminação que se refletem nas desigualdades, exclusão, culpabilização da vítima (neste exemplo as mulheres por seus comportamentos, vestimentas, etc.) pelas agressões sofridas e intolerância, por exemplo, gerando mais violência. Esses achados contribuem para uma maior compreensão das causas e dos impactos provocados por estas desigualdades – para além das questões individuais e sociais - que discutimos nesta tese.

Todos esses elementos que se relacionam diretamente com a VBG têm origem em uma estrutura patriarcal perpetuada social e historicamente. É importante destacar que não fizemos um debate teórico-epistemológico sobre este conceito, tanto porque não se restringe a

apenas um lugar comum, como também por não ser o foco desta tese, mas consideramos necessário deixar clara a nossa compreensão sobre o tema.

Compreendemos o patriarcado como “um sistema de dominação e exploração do feminino em nossa sociedade que constrói e naturaliza as hierarquias e desigualdades de gênero” (STEVENS *et al.*, 2017). Nesse contexto, o feminismo surge como um movimento social que pode ser interpretado sob diferentes ângulos, a depender da corrente teórica que o ancora (SARTI, 2004). Dentre elas, existe – em comum - a problematização dos elementos inerentes às desigualdades de gênero, como a sexualidade heteronormativa, a educação sexista e a violência contra a mulher, por exemplo (GURGEL, 2010). Ademais, Rago (2003, p. 09) destaca algumas contribuições do movimento feminista, tais como “alternativas de organização social e sexual fundamentais para a construção de relações mais igualitárias”, além de introduzir discussões de gênero mais amplas e complexas contribuindo para a ciência e para a transformação de pensamentos hegemônicos e excludentes.

Entretanto, ao discutir sobre o movimento feminista, Delphy (2004) alerta sobre o mito da “igualdade já adquirida” entre homens e mulheres, pois, segundo a autora, ainda há muitos entraves a serem superados pelas próprias mulheres, como as tentativas de retrocessos, além de questões ideológicas e políticas inerentes aos movimentos feministas. Reforça ainda a necessidade de mobilização feminina para a libertação da mulher a partir da conscientização de sua força como oprimida.

Nesse sistema patriarcal, as normas de gênero são pré-estabelecidas cultural, social e historicamente e vêm se modificando de acordo com a cultura e o tempo, podendo ser experimentadas de formas diferentes de acordo com grupos socioeconômicos ou mesmo raça/etnia. Tais normas aprisionam as crianças numa concepção machista de mundo, afastando os meninos da paternidade e do cuidado, aproximando-os da violência, seja como vítimas ou como autores (SCHARDOSIM, 2016).

Essas normas de gênero, geralmente, condicionam a construção de uma socialização masculina num contexto sem diálogo, equidade de gênero e com violência (PAULINO-PEREIRA; SANTOS; MENDES, 2017). Essa identidade masculina baseada na agressividade e indisciplina está associada a altos índices de evasão escolar dos meninos, reproduzindo uma cultura de violência e discriminação de gênero contra as pessoas que fogem dos padrões sociais, provocando agressões e exclusão escolar (SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 2015).

São nessas representações [de gênero] que estão embutidos os significados de ser menino ou menina legitimado pela sociedade e podem (ou não) reforçar tais desigualdades,

perpetuando até a vida adulta e instaurando uma cultura de naturalização e hostilidade frente às desigualdades.

No estado da Paraíba, algumas estatísticas também comprovam essa desigualdade em outros aspectos. A proporção de feminicídios em relação aos homicídios foi de 40,5%, acima do percentual nacional que foi de 29,6% (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019). No que concerne os homicídios, o percentual chegou a 33,3%, seguindo as mesmas características etárias e de gênero de todo o país (IPEA, 2019).

Nos dados relacionados à população LGBTQI+, observa-se um aumento mais significativo da violência contra essa população no Brasil a partir de 2016, alcançando um crescimento de 127% de casos de denúncias de lesão corporal no Disque 100 em 2017 (IPEA, 2019). Na Paraíba, o número de ocorrências é semelhante entre 2014-2017, variando entre 40 e 46 registros anuais. Apesar da escassez de dados mais fidedignos em relação à violência contra esse grupo, é perceptível o aumento do número de vítimas nos últimos cinco anos.

No contexto da infância, em 2017, o Disque 100 registrou quase 25 mil casos de lesão corporal contra crianças e adolescentes e mais de 300 tentativas de homicídio no Brasil (IPEA, 2019). Diariamente, 32 meninas e meninos de 10 a 19 anos são vítimas de homicídio, colocando o país em primeiro lugar em número absoluto de assassinatos de adolescentes no mundo (UNICEF, 2019). É importante destacar que o homicídio representa o final de um longo histórico de violência sofrida por estas crianças e adolescentes.

O relatório da Unicef (2019) revela um retrato da violência que vitimiza crianças e adolescente no Brasil. São 2,7 milhões de crianças e adolescentes submetidos a trabalho infantil, 47.000 crianças e adolescentes abandonados, 184.524 casos de violência sexual (83% das notificações), 47% vítimas de homicídio (seis em cada 10 meninos de 10-15 anos) e um quinto dos brasileiros de 4 a 17 anos teve algum direito seu violado. São violências que, se não forem enfrentadas logo, podem aumentar essas estatísticas, naturalizando-se paulatinamente e silenciando ainda mais a voz das vítimas.

No Brasil, os principais tipos de violência registrados em 2019 foram os seguintes: 80% abuso sexual, 78,8% lesão corporal e 77,8% maus tratos. No que se refere ao sexo, 48,4% das vítimas eram do sexo feminino e 39,8% do sexo masculino. Em relação às idades, observam-se as seguintes porcentagens: 21,8% (4-7 anos), 20,2% (8-11 anos), 17,7% (de 0-3 anos), 16,7% (12-14 anos). Nota-se que a maior parte das vítimas são meninas na faixa etária entre 0 a 11 anos, corroborando com a desigualdade de gênero apontada nos dados em relação à população adulta. Entre os principais suspeitos da agressão estão parentes próximos como

os próprios pais, padrasto/madrasta e avós, sendo que 50,6% das agressões acontecem na casa da própria vítima (DISQUE 100, 2019).

O Boletim Epidemiológico publicado em 2018 pelo Ministério da Saúde ratifica os números alarmantes de violência contra as crianças no País com um registro, no período de 2011 a 2017, de 58.037 casos (31,5%) de violência sexual contra crianças, sendo 43.034 (74,2%) das vítimas do sexo feminino e 14.996 (25,8%) do sexo masculino. A faixa etária de maior predominância foi de 1 a 5 anos (51,2%) e 6 a 9 anos (42,9%) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Corroborando com esses dados, estudos apontam que o tipo de violência mais perpetrada contra a criança é a negligência, sendo a do sexo masculino mais atingida. Identificam que o agressor sempre é um membro da família, geralmente os próprios pais, destacando-se a mãe como a maior agressora. As demais violências mais praticadas são a física, psicológica e sexual, sendo esta última a mais frequente entre as meninas (WASELFISZ, 2015; SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS, 2016; NUNES; SALES, 2016; MALTA *et al.*, 2017).

Os dados estatísticos da VBG na infância restringem-se às violências e abusos sexuais sofridos, em sua maioria, por meninas como apresentado acima. Entretanto, no contexto da infância, a VBG é discutida na literatura principalmente na sua face da desigualdade entre os gêneros. Essa desigualdade pode ser identificada nas restrições da liberdade de escolha, criatividade e imaginação em brincadeiras e brinquedos que devem ser padronizadas de acordo com o seu sexo (ANZOLIN, 2019; MACEDO, 2017; MOREIRA, 2019; SILVA, 2018; RAMOS; GONÇALVES, 2019); na demarcação de gênero e discriminação sofrida por meninos que se comportam de maneira diferente do que lhe é imposto numa sociedade machista e por meninas que se vestem de forma “inadequada” para a sua idade ou sexo (GIANCHINI; LEÃO, 2016; BRITO, 2018; ROSSI, 2019; SAMPAIO, 2019).

Como uma construção social, a VBG é percebida, legitimada e dinamizada a partir de percepções, valores e crenças de uma dada sociedade em um determinado momento histórico. Portanto, toda forma de violência é um comportamento aprendido e, como tal, pode ser revisto, (re) educado.

Todos estes fatores citados até aqui contribuem em maior ou menor grau para a prática da VBG, reforçando então a complexidade desse fenômeno em relação às suas causas, o que pode dificultar a elaboração de ações e estratégias de enfrentamento e prevenção. Eles também comprovam que a violência, em toda sua complexidade, envolve muito mais do que o indivíduo agressor e, assim, devemos ampliar o olhar da magnitude deste fenômeno.

Sempre presente na sociedade, a VBG ganhou espaço e se naturalizou sem que os sujeitos a percebam como tal desde a mais tenra idade. Especificamente, no caso de crianças e adolescentes que crescem em meio a esse contexto, além dos traumas físicos, psicológicos e emocionais, podem legitimar estes comportamentos violentos, alimentando ainda mais o ciclo. Compreendemos que essas situações precisam ser desnaturalizadas e questionadas entre todas as gerações, instituições e espaços educativos a fim de que possam ser superadas e transformadas.

Diante desse cenário consideramos que é fundamental ampliar a visão sobre a VBG, abrangendo os diversos protagonistas inseridos nesta realidade (família, escola, etc.), além da sociedade de forma geral, principalmente ao estudar sobre a criança, reconhecendo que não apenas a família influencia na sua construção sobre normas e estereótipos de gênero, mas vários sistemas direta ou indiretamente também exercem essa função diariamente.

Sustentamos, com base nesse pressuposto, que os espaços de educação formal e não formal têm competência para manter ou transformar o pensamento hegemônico sobre os papéis sociais das crianças. É nesses espaços e contextos que reside o maior desafio: questionar os estereótipos de gênero, os polos opostos menino/menina, opressão/submissão, desconstruindo e problematizando padrões normativos. A desconstrução dessa polaridade pode ajudar na problematização da desigualdade e diversidade entre os gêneros e na melhor compreensão da VBG.

Se a diferença (seja ela qual for, mas aqui especificamente referindo-se às diferenças de gênero) é produzida socialmente como algo natural, é possível pensar que – a partir da educação – seja possível também promover a igualdade entre os gêneros. Mas como? É preciso (e possível) começar na infância, com as próprias crianças, ouvindo-as e lhes dando espaço em pesquisas e na própria prática em si, cotidianamente.

Portanto, urge a necessidade de discutir intervenções cada vez mais precoces para o enfrentamento da violência seja ela qual for, pois ela provoca danos irreparáveis às vítimas e à sociedade como um todo.

Além disso, enfatizamos que é importante entender a dinâmica das relações que produzem a VBG em busca de pensar em estratégias que possam ter um olhar sob a perspectiva do agressor também. Devemos compreendê-lo enquanto um ser humano oprimido por um sistema de normas e padrões que desumaniza e pune todo aquele que não aceita ou questiona o *status quo*, para que essas evidências científicas tornem-se capazes de apontar para um caminho promissor na construção de ações mais eficazes na luta em favor do seu enfrentamento.

2.3 A VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO ENQUANTO UM PROBLEMA A SER COMBATIDO: INVESTIGANDO POSSIBILIDADES.

Como apontado anteriormente, a VBG pode ser fruto das desigualdades de gênero e tem potencial para provocar consequências irreparáveis na vida dos sujeitos envolvidos com prejuízos emocionais, financeiros, psicológicos, físicos e sociais que geram impactos para a saúde e qualidade de vida. Advogamos, a partir desses pressupostos, que é imperativo somar estratégias de curto, médio e longo prazos para compreender as diversas realidades e suas especificidades, convidando todos os envolvidos (crianças, familiares, professores, comunidade em geral) a participarem do processo ativamente e, só então, planejar, organizar e executar intervenções coletivas para o seu enfrentamento.

Todavia, para que essa realidade tão complexa seja problematizada em busca de soluções, é necessário reconhecer e legitimar a sua relevância para a sociedade como um todo e priorizar sua efetivação. E uma das formas mais eficazes de fazer isso é por meio de políticas públicas.

As políticas públicas voltadas para a igualdade de gênero reforçam a complexidade do trabalho na busca do enfrentamento contra a desigualdade e violência de gênero. Por isso, torna-se necessário o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento para ações e estratégias nessa direção (OLIVEIRA, 2015; VALE, 2015).

A igualdade de direitos entre meninas e meninos nas políticas públicas de atenção, proteção e defesa de crianças e adolescentes é assegurada pela resolução nº 180, de 20 de outubro de 2016 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda. Esta resolução dispõe sobre a igualdade de direitos entre meninas e meninos nas políticas públicas de atenção, proteção e defesa de crianças e adolescentes. Em seu Art. 1º dispõe sobre a necessidade de “superar as situações que desfavoreçam o pleno desenvolvimento das meninas, bem como as violações e violências que as acometem devido a questões de gênero”. Finaliza recomendando que:

I - os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes contemplem, em suas diretrizes, **posicionamentos, recomendações e ações, mecanismos que assegurem a igualdade de direitos entre meninas e meninos**, com prioridade para iniciativas que visam **proteger as meninas contra as discriminações, violações e violências de gênero**.

II - as políticas de educação ampliem e aprimorem programas de formação voltados para os profissionais de educação, visando com que o tema da igualdade de direitos entre meninas e meninos e **o combate às discriminações de gênero possam configurar nos projetos político-pedagógico das escolas de ensino básico** (CONANDA, 2016, grifo nosso).

Considera-se, portanto, de suma importância a promoção da igualdade de gênero ainda durante a infância para o combate a todo tipo de desigualdade e, consequentemente, discussão e enfrentamento da VBG.

Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas é o quinto dos 17 objetivos e 169 metas que compõem o plano global de Desenvolvimento Sustentável elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) em parceria com 193 países membros, dentre eles o Brasil. A inclusão do enfrentamento da desigualdade de gênero nestes objetivos traz a necessidade de refletir sobre as causas estruturais dessa desigualdade, bem como sobre a questão de gênero em relação à redução da pobreza, do acesso à saúde, direitos sexuais e reprodutivos, da educação de qualidade e da erradicação da violência contra crianças e adolescentes de maneira geral (PLAN INTERNACIONAL, SD).

É relevante salientar que a busca por soluções e redução da VBG deve envolver ações complementares e diferentes públicos (não se restringir ao universo de mulheres adultas e às penalidades previstas em lei para os agressores). A prevenção/enfrentamento com crianças e adolescentes é crucial, assim como a discussão em escolas (PAULINO-PEREIRA; SANTOS; MENDES, 2017). Acrescentamos aqui outros espaços não formais de educação, como as ONGs, institutos, abrigos, instituições religiosas, etc.

Apesar de parecer simples, não é uma tarefa fácil. Torna-se desafiador para pesquisadores e profissionais trabalhar nesta perspectiva, pois envolve uma realidade bastante complexa e uma prática interdisciplinar.

Muitos esforços têm sido empregados visando à redução da violência baseada em gênero, sendo que compreendemos que a Educação em Saúde se configura como uma possibilidade em potencial para o seu enfrentamento, principalmente no que tange às ações com crianças.

A Educação em Saúde, atualmente no contexto do SUS, caracteriza-se enquanto um processo educativo de construção de conhecimentos em saúde visando à apropriação por parte da própria população. Pode-se dizer que é um “conjunto de práticas que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades” (BRASIL, 2009, p. 22).

Precisa ser concebida a partir de uma perspectiva mais ampla, a da promoção da saúde, baseando-se nas situações concretas de saúde de um determinado grupo social, na dialogicidade e horizontalidade, constituindo-se enquanto uma prática social, na qual os

sujeitos que dela fazem parte legitimam e reivindicam seus problemas de saúde, discutindo coletivamente a busca de soluções (FONTANA, 2018).

Especificamente no contexto da infância, uma revisão integrativa realizada por Luquez e Sabóia (2017) ratificou a importância da participação da família e dos cuidadores das crianças nas ações de Educação em Saúde. Os autores evidenciaram a importância de envolver não só os professores e as crianças, mas também toda a comunidade para refletir sobre todo o processo, desde o planejamento até a execução, culminando numa ação coletiva mais fortalecida, proporcionando resultados mais duradouros. Para os autores, a educação em saúde fundamenta-se nas necessidades de um determinado grupo, visando à problematização dessas demandas ali presentes considerando, ao longo de todo o processo, o conhecimento de todos os envolvidos, levando à construção coletiva sobre uma dada realidade (LUQUEZ; SABÓIA, 2017).

A educação em saúde, construída com as crianças, é de extrema relevância para o compartilhamento do conhecimento construído neste processo dinâmico, sensibilizando outras gerações, sendo fundamental para promover impacto na qualidade de vida da população regional (GABAZ; BORIO; BORGES, 2017).

Contribuindo para esta discussão Silva *et al.* (2017) observaram que a abordagem mais dinâmica e participativa utilizada com as crianças para a promoção de saúde (roda de conversa, oficinas, atividades lúdicas) favoreceu a integração por meio do conhecimento de suas experiências e saberes sobre as temáticas. Segundo os autores, atividades lúdicas estimulam o interesse e a participação da criança na construção do conhecimento e se tornam um fator de impacto positivo no desenvolvimento pessoal, social e cultural. Concluíram que a educação em saúde tem potencial para contribuir na formação e no desenvolvimento da consciência crítica do ser humano, incentivando estimulando a organização para a ação coletiva e a busca de soluções.

As práticas de Educação em Saúde, como apontado anteriormente, podem ser desenvolvidas por meio de diferentes estratégias e devem ser planejadas e executadas numa perspectiva mais ampla de concepção de saúde. Além das exemplificadas nos trabalhos acima, pensando numa perspectiva de gênero, podem ser desenvolvidas também ações de empoderamento feminino, promoção da igualdade de gênero e sensibilização contra a desigualdade voltadas para meninos e meninas. Tais ações têm crescido no Brasil, especificamente as voltadas para o público infanto-juvenil, porém ainda há pouco investimento no trabalho com crianças menores (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Estudos em diversas partes do mundo têm buscado compreender e questionar a violência baseada em gênero a fim de pensar em alternativas e estratégias de ações práticas e eficazes para o seu enfrentamento. Dentre eles, especificamente os que realizaram pesquisas em espaços de educação formal e não formal com crianças são apresentados, resumidamente, a seguir.

A partir de uma análise crítica da literatura, sistematizada no Quadro 1, sobre o enfrentamento da VBG com crianças e adolescentes, identificamos alguns pontos em comum que nos dão um direcionamento acerca do que se mostra efetivo para esta prática com este público.

Para a pesquisa dos trabalhos apresentados, utilizamos os seguintes critérios de inclusão: pesquisas de intervenção desenvolvidas com crianças; publicadas em português, inglês ou espanhol; publicadas de 2013 até 2021; indexadas em uma das seguintes bases de dados Periódicos Capes ou BVS. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: violência de gênero/violência baseada em gênero, enfrentamento, desigualdade de gênero, infância. Estas últimas foram acrescentadas devido à dificuldade em encontrar trabalhos com foco no enfrentamento da VBG. Tais palavras foram mescladas e utilizadas com os operadores booleanos “and” e “or”. Para a combinação “desigualdade de gênero and enfrentamento and infância”, inicialmente, foram encontrados 96 trabalhos, sendo excluídos 60 após leitura dos títulos. Posteriormente, após análise dos resumos, foram excluídos 22 artigos, restando 14 artigos para leitura na íntegra. Destes, apenas 05 foram incluídos nesta tese devido à pertinência de seus objetivos e metodologia.

Já a combinação “violência baseada em gênero and enfrentamento and infância” encontrou 90 artigos, sendo excluídos 58 após leitura dos títulos e 24 após leitura dos resumos, restando 08 para leitura na íntegra, dos quais 03 foram selecionados. Todos os trabalhos incluídos são descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese de estudos nacionais e internacionais sobre o enfrentamento da VBG com crianças.

LITERATURA NACIONAL			
REFERÊNCIA	PÚBLICO	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS

Vedovato (2015)	Crianças e Adolescentes (11 a 14 anos)	Pesquisa-Ação com metodologia participativa. Foram realizadas ações educativas a partir dos aspectos sociais, culturais e a realidade local dos (das) adolescentes participantes do estudo. Foi aplicado, antes e após as ações educativas, o Questionário Gender Stereotyping.	Ações educativas que abordem criticamente as relações de gênero nas escolas configuram-se instrumentos imprescindíveis para prevenir toda forma de opressão como a violência sexual contra a mulher, a homofobia, o racismo, etc. É importante estimular o protagonismo juvenil no enfrentamento dessas opressões no espaço escolar, a fim de possibilitar o pensar crítico e livre de suas (seus) educandas (os).
Oliveira (2016)	Crianças	Intervenções pedagógicas com dramatizações e oficinas.	A estratégia de abrir espaço para o diálogo com este público foi positiva, possibilitando reconhecer o papel fundamental da escola na ressignificação de padrões e comportamentos discriminatórios desde os primeiros anos de educação.
Sakata So et al. (2016)	Crianças e Adolescentes	Abordagem qualitativa. Um banco de vídeos sobre o enfrentamento da violência infantil foi elaborado a partir de uma pesquisa em sites oficiais e canais de vídeos de instituições que lidam com temas relacionados à infância. Elegeram-se 10 vídeos para a análise qualitativa com base em vários critérios previamente estabelecidos.	Os resultados identificaram que os vídeos encontrados são direcionados às crianças e adultos e ilustram ações de enfrentamento da violência infantil constituindo um material com o objetivo de incentivar a denúncia da violência infantil com potencial para suscitar um debate crítico em intervenções educativas de enfrentamento deste tipo de violência nas perspectivas de Gênero e de Geração.

Silva et al. (2017)	Crianças	Abordagem dinâmica e participativa por meio de roda de conversa, oficinas e atividades lúdicas.	Os resultados identificaram que as intervenções favoreceram a integração por meio do conhecimento de suas experiências e saberes sobre as temáticas. Atividades lúdicas estimulam o interesse e a participação da criança na construção do conhecimento e se tornam um fator de impacto positivo no desenvolvimento pessoal, social e cultural. Nesse sentido, a educação em saúde tem potencial para contribuir na formação e no desenvolvimento da consciência crítica do ser humano, incentivando e estimulando a organização para a ação coletiva e a busca de soluções.
Felipe; Moraes (2019)	Crianças (4 a 5 anos)	Foram realizadas atividades lúdicas e leituras literárias.	Os resultados sugerem que as crianças foram (re)construindo <i>scripts</i> de gênero, trazendo soluções para as divisões de tarefas. Tais discussões poderão contribuir para a desconstrução de padrões e estereótipos de gênero que influenciam os comportamentos, escolhas e atitudes de meninos e meninas.
LITERATURA INTERNACIONAL			
REFERÊNCIA/ LOCAL	PÚBLICO- ALVO	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
Dias (2015)/Portugal	Crianças (5 a 11 anos)	Foi desenvolvido um projeto de promoção de igualdade de gênero e de prevenção de violência com crianças por meio de metodologia participativa baseando-se na investigação-ação.	Foi possível trabalhar e construir com as crianças as atitudes, comportamentos, valores e práticas de cidadania participativa e igualitária entre os gêneros, desconstruindo os estereótipos e papéis de gênero.

Teixeira (2015)/ Portugal	Crianças jardim de infância até o ensino secundário	Foram realizadas doze sessões formativas, onde eram trabalhados diversos temas ligados à igualdade de gênero. Também foi realizada formação técnica com os docentes. As intervenções foram avaliadas ao longo de todo o processo de forma qualitativa e ao final de tudo foi aplicado um questionário. Além da etnografia, utilizou-se a metodologia participativa com todos os envolvidos.	A autora concluiu que os resultados foram satisfatórios, produzindo nos(as) participantes um maior conhecimento sobre o assunto e destaca a importância de pesquisas deste tipo com crianças e adolescentes para desconstruir concepções patriarcais defendendo o respeito pelas diferenças.
Gomes (2016)	Crianças/ adolescentes de 11 a 14 anos	Utilizaram a investigação-ação como proposta metodológica.	Apesar dos resultados positivos, é preciso aprofundar o debate sobre a violência de gênero com programas de prevenção visando a um maior alcance junto às crianças e adolescentes, reforçando a necessidade de respeito às diferenças e direito à liberdade. Destacou também que os ambientes formais e informais de educação constituem espaços de socialização, produção e reprodução sociocultural, devendo ser aproveitados como locais promissores para o aprendizado e cultivo de uma cultura sem discriminação ou violência, favorecendo a igualdade de direitos e oportunidades de todos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em nossa análise, percebemos que os estudos encontrados apostaram na subjetividade e participação ativa das crianças e dos adolescentes, oportunizando-lhes um espaço de discussão e de reconhecimento enquanto participantes democraticamente. Diante dos resultados positivos encontrados, o uso de metodologias participativas em ações educativas pode ser destacado como um caminho metodológico viável e eficaz para o enfrentamento da VBG com este público, o que contribui para a fundamentação teórica de nossa proposta. Entretanto, não identificamos – até a finalização de nossa revisão – estudos que se propuseram a construir e implementar uma intervenção educativa de enfrentamento da VBG

com crianças ancoradas teórico-metodologicamente no referencial freireano, além de sistematizá-la com o rigor metodológico requerido nestes tipos de intervenções, destacando o ineditismo desta tese na literatura da área.

Especificamente sobre este último aspecto descrito acima, verificamos ainda, nas pesquisas encontradas, que algumas apresentam lacunas metodológicas que comprometem a sua exequibilidade e necessitam de uma melhor sustentação teórica e aprofundamento para que os resultados encontrados possam realmente subsidiar ações e pesquisas futuras de enfrentamento à violência de gênero junto ao público infantil. Compreendemos a complexidade e dificuldade em desenvolver pesquisas deste tipo, ainda mais numa abordagem qualitativa e com crianças, entretanto, defendemos que é imprescindível lançar mão da rigorosidade e estabelecer padrões mínimos de qualidade através de diretrizes norteadores para alcançar resultados mais fidedignos e que se aproximem ao máximo da realidade para que seja possível lograr êxitos em práticas educativas como a que apresentamos aqui nesta tese.

Somando-se aos estudos aqui apresentados, identificamos pesquisas com adolescentes que ratificaram a necessidade de desenvolver ações de enfrentamento o mais cedo possível com crianças para que cresçam numa perspectiva de equidade de gênero (AL SADI; BASIT, 2016; ANZOLIN, 2019; BEZERRA, 2017; KELLER *et al.*, 2017; ALVES; ALVES; TEIXEIRA, 2018; BOTTOM; STREY, 2018, MOREIRA, 2020). A partir desses achados, compreendemos que é possível pensar, planejar e executar ações educativas contínuas, desenvolvidas coletivamente com e para os sujeitos alvos da ação.

Entretanto, evidenciamos a ausência de estudos que buscaram compreender como o diálogo, na perspectiva freireana, pode contribuir para a construção de uma intervenção educativa visando ao enfrentamento da VBG com crianças, como aqui propomos. É possível que existam outros a serem agregados nesta pesquisa, porém, nesse momento não foram contemplados devido aos critérios de busca utilizados.

Ao envolver o sujeito e permitir sua contribuição ativa em todo o processo (seja qual for) ele sente-se pertencente e torna-se parte integrante, não apenas um mero expectador. Pensar com o sujeito exige, primeiro, compreendê-lo sob uma determinada perspectiva congruente com os pressupostos teórico-metodológicos adotados em uma intervenção educativa. A partir dessas reflexões, compartilhamos, na seção seguinte, a nossa concepção de infância e criança procurando aproximá-las da Teoria Dialógica construída por Paulo Freire, o principal arcabouço teórico desta tese.

2.4 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O PENSAMENTO FREIREANO: TECENDO APROXIMAÇÕES.

Apresentamos inicialmente, neste tópico, o conceito de infância que compreendemos e defendemos neste trabalho buscando dialogar com os pressupostos freireanos que fundamentam esta tese.

A etiologia da palavra infância diz muito sobre o surgimento do seu conceito. O termo infância deriva do latim *infantia* (prefixo *in* - de negação + *fan* – *falante*), que significa sem fala, aquele que ainda não desenvolveu a linguagem (PAGNI, 2010). Em seu conceito etimológico, a infância caracteriza-se pela ausência de linguagem verbal, pelo silêncio. Para além do conceito em si, pode-se pensar também no significado desta palavra, que – ao ausentar a fala da criança – nega-lhe um espaço de escuta por meio de outras linguagens. Ou seja, a infância não tem voz, nem vez não só porque não fala (ainda, dependendo da idade), mas também porque se acredita numa imaturidade (não só discursiva) inerente à esta faixa etária que não lhe permite pensar por si só, ser independente.

Uma mudança de paradigma na forma de enxergar e tratar as crianças foi conquistada ao longo dos anos, sendo um marco no contexto brasileiro a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) que proporcionou inovação à época, e uma vez que, a partir dele, as crianças puderam efetivamente gozar, em tese, de proteção integral, respeitando-se sua dignidade. A partir de então, os direitos das crianças e dos adolescentes foram assegurados em lei, porém, na prática, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para garantir a universalidade e equidade que propõe o estatuto.

Hoje reconhecemos nas crianças potencialidade para influenciar e serem influenciadas pelo meio em que crescem, vivem e se desenvolvem. E, mesmo que de forma insipiente, aos poucos, as crianças vêm ganhando mais espaço na sociedade, tanto para serem ouvidas, como para serem vistas em suas particularidades. Portanto, percebe-se que “as representações de infância variam conforme a colocação da criança na família, na classe social, a questão de gênero, etnia, grupo etário, na sociedade em geral” (NIEHUES; COSTA, 2012, p. 42).

Reconhecemos que a infância deve ser experienciada e construída com a própria criança, contrariamente à visão "adultocêntrica"³, criticada por Rosemberg (1996). Essa concepção reforça que vivemos numa sociedade centrada no adulto, na qual existe uma

³ Termo cunhado pela autora, explicado a seguir: “A Ciência Ocidental apresenta uma postura adultocêntrica, em que aquele que é considerado o mais forte em sociedades competitivas olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador.” (ibidem, p. 17-18).

discrepância nas relações de poder, enxergando a criança/infância enquanto um sujeito ainda em construção e, portanto, cerceado em seu potencial. A autora argumenta que a sociedade contemporânea pensa a criança no contexto familiar, restringindo-a ao privado e organiza sua vida em função da do adulto, restando à criança conformar-se ou ser vista como desviante.

Para Perroti (1982), a sociedade se organiza de tal forma “adultocêntrica” de pensar e agir que a criança se torna passiva diante da cultura ditada e regida pelos e para os adultos. Nas palavras do autor, “pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo” (PERROTTI, 1982, p.18). Nesta tese defendemos que essa visão reducionista e determinada da criança deve ser desconstruída, uma vez que ela também produz cultura e tem muito a contribuir em todos os âmbitos. É preciso proporcionar à criança um espaço no qual ela possa ser ouvida e possa se expressar sem repreensões para que possa libertar-se de todas as opressões que lhe desvalorizam cotidianamente.

Questionamos e repudiamos toda forma de opressão na qual as crianças vivem em diversos contextos, que não legitima o seu espaço de fala e suas distintas formas de ser criança, que tolhe sua participação democrática e silencia suas opiniões ou liberdade de expressão. Existe ainda a opressão estabelecida na relação com um adulto que subjuga a criança e a obriga a seguir suas regras, imposições e ideologias sem estabelecer minimamente uma conversa, pelo contrário, instaura uma relação de medo.

A opressão contra as crianças é, muitas vezes, silenciosa e difícil de ser reconhecida. Destacamos excepcionalmente aquelas opressões sofridas em decorrência das relações de poder relacionadas ao gênero que refletem um pensamento conservador sobre as formas de ser menino/menina em nossa sociedade (MACEO, 2018; SALGADO; MARTINS-GARCIA, 2018; ANZOLIN, 2019; PACHECO; EYNG, 2019).

Este estudo constrói seu olhar sobre a infância *com* a criança e não *para* ou *sobre* ela, abrindo-se aos seus ensinamentos e experiências. Pretendemos, como afirmam Santos e Macedo (2017, p.18), nos “inspirar nas culturas infantis como forma de distanciar-se do adultocentrismo e de centrar-se nas crianças e no protagonismo infantil”.

Dessa forma, será possível construir uma nova relação adulto x criança, sem hierarquias, na qual ambos vão aprender e ensinar juntos compartilhando seus saberes e experiências à medida que se conhecem e amadurecem sua maneira de pensar e agir no mundo, numa relação dialógica.

Assim, não só destacamos o lugar da criança, como também reconhecemos seu papel nesta discussão e compartilhamos a ideia de que “há realidades sociais que só podem ser

descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos” (FINCO, 2013, p.5). Reconhecemos que a criança tem muito a pronunciar sobre o mundo e para o mundo, com potencial para transformá-lo a partir de uma consciência crítica construída dialogicamente com outros seres humanos em constante processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreendemos ainda que esta criança está imersa em um universo de significados, valores, crenças, enfim, num contexto que carrega consigo diversos fatores que vão influenciar no seu desenvolvimento e tem grande importância para seu desenvolvimento. Ao constituir-se enquanto sujeito, a criança soma e compartilha os significados de seu contexto social, agregando padrões, princípios e conceitos normativos transmitidos entre gerações e naturalizados entre os sujeitos desta mesma cultura.

Como apontam Golberg; Yunes; Freitas (2005, p. 102) “somos, ao mesmo tempo, agentes e objetos da cultura e tudo o que produzimos e construímos, constitui um modo de vida que tem uma subjetividade [...] construindo padrões comportamentais e atitudinais de ação e transformação do mundo”. Portanto, a partir das relações com os pares e com o meio, a criança, gradativamente, elabora conceitos sobre o que é certo ou errado, o que é proibido ou permitido, enfim, compartilha as regras de uma determinada sociedade.

É dessa forma, então, que ela constrói sua personalidade, relaciona-se com o outro, respeita (ou não) a diversidade, tolera (ou não) a diferença, enfim, (re) significa suas experiências.

Numa intervenção educativa com esse público, Freire (2015) nos alerta para atentarmos para a singularidade da infância, pois, se queremos compreendê-las e vice-versa, devemos estimular sua liberdade, respeitar suas ideias e expressões, “falar a mesma língua”, ou seja, precisamos adentrar no universo infantil, aprender com a criança sendo criança.

Entretanto, não existe uma única infância. Esta precisa ser compreendida como plural, variando conforme seu tempo e lugar na sociedade. Como afirmam Marchi e Sarmiento (2019, p. 961), a maioria das crianças não se encaixa numa “concepção hegemônica da normatividade da infância” e, para realizar uma análise mais condizente com esta pluralidade, é necessário adotar uma perspectiva crítica sob a qual se fundamentam “políticas para a infância atentas à diversidade e promotoras de igualdade”.

Por fim, é preciso que as crianças sejam reconhecidas como “sujeitos constituintes da sociedade e situá-las na dinâmica de relações sociais, contextualizando-as histórica e socialmente e considerando que sofrem e vivenciam todas as transformações e mudanças da sociedade” (SAKATA SO *et al.*, 2016, p. 2.349). Como integrantes de uma sociedade

merecem e têm o direito de participar ativamente de toda discussão e/ou proposta que vise a uma intervenção nela. São sujeitos que devem ser ouvidos e envolvidos nos processos coletivos de forma democrática, respeitando-se sua linguagem e forma particular de compreender o mundo.

Numa aproximação dessas concepções com pensamento freireano, entendemos que a perspectiva de infância que adotamos aqui é equivalente à concepção de ser humano adotada por Freire em sua teoria. Apesar de não ter se dedicado especificamente ao estudo/trabalho com crianças, seus pressupostos nos ajudam a e entendê-las sob outro olhar, mais singular. Essa forma de enxergar a criança auxilia na fundamentação de uma ação baseada em seus princípios e identificando, em sua teoria, quem são esses sujeitos e como devo reconhecê-los.

Em sua perspectiva, pode-se compreender as crianças enquanto seres históricos, sociais, curiosos e inacabados. Devem, portanto, ser incentivadas a participar ativamente, junto com os adultos, de todos os processos e fenômenos que lhes envolvem e encorajadas a pensar por si mesmas e não apenas seguir o que lhes é dito ou imposto pelos outros (entende-se aqui os adultos), precisam compreender o que envolve o ato de decidir, não é apenas falar ou fazer, requer refletir e ponderar.

Segundo o autor “as crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo” (FREIRE, 2000, p. 58-59). É importante que o adulto possa criar espaços de decisão para a criança, permitir, encorajar, confiar nela enquanto alguém capaz de construir sozinha.

Freire assume sua concepção do ser humano como um ser histórico, inacabado, inconcluso, porém consciente desta condição pela sua natureza humana. (FREIRE, 2002; 2011a). Essa consciência humana de seu inacabamento é o que o diferencia dos outros animais e o vocaciona para ser mais. Entretanto, estar vocacionado não é um determinante para o sujeito ser mais. Ao reconhecer-se inacabado ele pode (ou não) tornar-se mais – a depender dos processos educativos nos quais esteja envolvido e das condições (des)humanizantes em que vive. A vocação para ser mais está intimamente relacionada à sua incompletude, pois o sujeito está sempre apto a ser melhor, transcender, extrapolar seus próprios limites, ir além. O inacabamento refere-se à sua inconclusão enquanto ser humano, pois está em constante desenvolvimento e evolução, envolve também a necessidade incessante de novos conhecimentos, novos saberes, pois não há como esgotá-los, não é possível ao ser humano dominar tudo (FREIRE, 2002; 2011a).

A pluralidade de relações significa que o ser humano não se relaciona apenas consigo mesmo ou com outros homens/mulheres, mas também com a natureza, com a sua realidade,

com o seu mundo. Além disso, essas relações são impregnadas de significados, sentimentos, reflexões, características eminentemente humanas. O produto da relação *com* e *na* realidade permite ao ser humano dominá-la, humanizá-la, temporalizá-la, enfim, ressignificá-la. Em cada relação ele vivencia, cria e recria, explora, reflete sobre ela, decide como solucionar seus problemas, encara seus desafios e, a partir dela, escolhe os caminhos possíveis (FREIRE, 2011b).

Entendemos ainda que a essência plural, histórica e relacional é o que caracteriza o ser humano, reconhecendo o ser humano como um ser dialógico e crítico, que tem na humanização sua vocação (FREIRE, 2002, 2011b).

Nesta tese compreendemos que a concepção freireana de criança está imbricada na concepção de ser humano, ou seja, um sujeito integrado com a sua realidade e, ao mesmo tempo, crítico em relação a ela, consciente de seu papel enquanto um ser que produz e vive em cultura, capaz de transformá-la e se transformar. Parafraseando o autor, o ser humano:

é um ser **relacional**, pode **projetar-se**, discernir, conhecer. É aberto. Essa **transitividade** faz dele um ser diferente, histórico, criador de cultura [...] O homem⁴ **[ser humano]** não vive autenticamente enquanto não está conectado à sua realidade (FREIRE, 1959, p.9-10, **grifo nosso**).

Podemos inferir que a criança – enquanto um ser humano – é, para Freire, um ser *relacional* e *dinâmico*, que precisa do outro, do mundo, enfim, da natureza para tornar-se consciente. Não é possível conscientizar-se sozinho. Também em destaque as palavras *projetar-se* e *transitividade* intencionalmente por representarem bem o sujeito freireano, compreendendo primeiro que o sujeito é capaz de desenvolver-se, crescer, ir além. Além disso, a ideia de transitividade vem do dinamismo humano, da natureza humana que não para, está em constante mudança, transformação, movimentando-se, por isso ele é transitório e histórico.

Nesta linha de pensamento freireano, compreendemos que a criança é também um ser essencialmente curioso, em busca constante de aprender através de novos desafios e experiências em direção ao *ser mais*. A curiosidade, para Freire (2011a) é a base de uma educação problematizadora, é a chave para o conhecimento, sem ela o ser humano – podemos afirmar também que a criança - não se sente instigado(a) para buscar cada vez mais, não sente prazer em aprender. Ela proporciona também o estímulo à criatividade e à liberdade.

⁴ Em algumas obras freireanas o autor utiliza a palavra “homem” para se referir ao ser humano de forma geral, ou seja, homens e mulheres, meninos e meninas. Esta nomenclatura é mantida nesta tese em algumas citações diretas para preservar a sua originalidade.

Ao analisar o ser-sujeito-criança na visão de Barbosa (2018, p. 104) identifica que a criança freireana “é um ser cultural e simbólico que aprende e pratica a autonomia” crescendo imersa “no processo crítico, de reflexão sobre a realidade em que vive (...) produz representações simbólicas da sua realidade, exerce sua criatividade para poder realizar atos que a afirmem como um sujeito de realizações culturais”. A autora conclui que Freire nos ajuda a compreender que ao dar voz e vez aos seres-sujeitos-crianças, reconhecendo e legitimando seu espaço, valorizando sua liberdade, criando oportunidades, estamos proporcionando o aprendizado sobre “democracia, participação, respeito às diferenças (...) permitindo que os sujeitos crianças sejam olhados com respeito e consideração, dando-lhes oportunidade de exercerem sua autonomia de pensar e de fazer (BARBOSA, 2018, p. 111).

De forma complementar, Kohan (2018) apresenta uma concepção freireana de infância/meninice que transcende a simples cronologia ou etapa de vida, identificando aí neste conceito uma força da vida para uma revolução política, por não se restringir à vida de uma só pessoa, mas remeter-se à vida coletiva. Para o autor, a infância, em Freire, remete-se a “um desejo, um gosto, uma sensibilidade para as forças da vida, como a curiosidade, o sonho, a transformação (...) É uma condição para se viver uma vida educacional sensível ao autoquestionamento, ao engajamento em um ato ao mesmo tempo pedagógico inquieto e criativo (KOHAN, 2018, p. 32).

Em sua tese de doutorado, Nicoletti (2017) afirma que as condições essenciais para uma educação libertadora com crianças são: o cuidar, o educar, o acolher, o brincar e o interagir, destacando que as ideias freireanas sobre infância e criança podem ser assimiladas às suas concepções de mundo, de ser humano e de educação, definindo a infância como “como um processo histórico, ideológico e intencional, em que ocorre uma intensa relação dela com a criança e o mundo“, reconhecendo sua pluralidade, sendo contextualizada “a partir dos valores, das crenças, das ideias, tradições e modelos de uma determinada comunidade/sociedade” (NICOLETTI, 2017, p. 138).

Um aspecto importante para destacar em nossa concepção de criança é que legitimamos o seu espaço de fala e suas distintas formas de ser criança, repudiando toda perspectiva que tolhe sua participação democrática e silencia suas opiniões e liberdade de expressão. Reconhecemos que a criança tem muito a pronunciar sobre o mundo e para o mundo, com potencial para transformá-lo a partir de uma consciência crítica construída dialogicamente com outros seres humanos em constante processo de aprendizagem.

Considerando essa concepção de infância aqui apresentada, entendemos que é necessário desenvolver uma proposta de enfrentamento da VBG que seja congruente com a

valorização da condição de sujeito da criança que aqui assumimos, conforme discutiremos a seguir.

2.5 EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A TEORIA DIALÓGICA FREIREANA: INTERLOCUÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO COM CRIANÇAS.

Para fundamentar a proposta de enfrentamento da VBG, sustentamo-nos na Teoria Dialógica, elaborada por Paulo Freire, marco teórico desta tese. Freire foi um educador do século 20, nomeado o patrono da educação brasileira em 2012 (BRASIL, 2012). Suas obras serviram de inspiração em diversos projetos e trabalhos no mundo inteiro, porém seu maior legado foi ressignificar o processo educativo e os papéis do educando e do educador nele. Suas ideias e vivências influenciaram

(...) a transformação de contextos sociais opressivos e da autonomia e emancipação dos excluídos, [...] pela perspectiva dos próprios oprimidos [...], no bojo de um processo coletivo de libertação, humanização e luta por melhores condições de vida para todos (PINTO, 2015, p. 43-44).

Freire preocupava-se com toda forma de opressão e buscava compreender, construir e compartilhar com o povo caminhos para combatê-la. Foi sustentando-se nessa premissa que publicou o livro “Pedagogia do Oprimido”, originalmente em 1964 - quando ele ainda estava no exílio durante a ditadura militar – considerado um símbolo de sua história profissional. Nesta obra, ele descreve os fundamentos de sua Teoria Dialógica, a qual se tornou referência nas mais distintas áreas de atuação, devido à sua aplicabilidade em qualquer contexto.

Os pensamentos freireanos influenciaram diversas áreas, dentre elas a saúde, cujo marco caracteriza-se pela publicação da Política de Educação Popular em Saúde (PNEPS, 2013), norteadas pelos seguintes fundamentos:

- I - diálogo;
- II - amorosidade;
- III - problematização;
- IV - construção compartilhada do conhecimento;
- V - emancipação; e
- VI - compromisso com a construção do projeto democrático e popular (Art. 13, PNEPS, 2013).

A partir destas concepções e compreendendo a VBG como forma de opressão fortemente marcada por relações de poder, assumimos que o referencial teórico-metodológico

freireano pode ser utilizado para o enfrentamento da VBG no contexto das ações de educação em saúde, auxiliando na problematização e reflexão acerca desta realidade cada vez mais constante em nossa sociedade.

Analisando as obras freireanas é possível verificar que o conceito de violência perpassa suas ideias e nos ajuda a ampliar a compreensão sobre a violência baseada em gênero. No livro *Educação e Atualidade Brasileira*, Paulo Freire problematiza a violência encontrada na domesticação imposta ao ser humano, numa falsa democracia (ditatorial) e na alienação que sufoca e oprime, negando ao ser humano sua própria essência (FREIRE, 2012). De forma complementar, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), Freire discute a violência velada e silenciada nas relações de opressão (a mais citada e criticada é entre educando e educador, na educação bancária) que reforçam as injustiças e desigualdades, impossibilitam o diálogo e ceifam do ser humano sua capacidade e vocação de ser mais.

Em outra obra sua, *Educação como Prática da liberdade* (1999), Freire detalha e contextualiza o conceito de violência, definindo-a como qualquer relação pautada no domínio, exploração ou opressão que impede a existência do amor ao próximo, caracterizada pelo antidiálogo, que coisifica e desumaniza o ser humano retirando-lhe sua vocação de sujeito, de ser mais.

Para Andrade (2006) o conceito de violência em Paulo Freire se articula com outros três constructos de sua teoria: liberdade, democracia e diálogo. A liberdade permite ao ser humano exercer sua natureza humana, ser mais, alcançar suas reais capacidades. A democracia é o exercício pleno da liberdade e o “sistema em que os interesses individuais e coletivos são negociados com vista ao bem comum” e o diálogo como “essência da negociação”, a ponte para uma relação saudável entre indivíduo e coletivo, pois não existe “liberdade solitária ou uma democracia autoritária” (ANDRADE, 2006, p. 1).

Yamasaki (2007) lembra que Paulo Freire lutou desde sempre contra a cultura do silêncio construída histórica e culturalmente no Brasil, sendo esta apenas uma das faces da violência denunciada por ele em suas obras. Ao realizar uma revisão sobre o conceito de violência nas obras freireanas, a autora enlaça as principais ideias que se relacionam ao termo, listadas a seguir: violência como negação do outro, como relação de poder, como desproblematização do futuro (ou seja, não preocupar-se ou envolver-se com o futuro), ausência de amor, desprezo, violência como imposição do silêncio, como antidiálogo do assistencialismo, violência como invasão cultural, violência física e simbólica como uma forma de opressão, violência do analfabetismo, violência política e discriminação.

Um ensaio teórico escrito por Andreoli (2016) cita algumas ideias freireanas que reforçam o posicionamento de repúdio ao machismo e de apoio à valorização da mulher. Além disso, enfatiza as denúncias de Freire contra toda forma de discriminação e, especificamente contra a mulher, o fez em algumas de suas obras como a *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação*, *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* e *À sombra desta mangueira*, por exemplo. Finalizando suas aproximações entre Freire e a condição de mulher, o autor argumenta que é preciso mudar a realidade opressora que domina e discrimina a mulher em nossa sociedade combatendo o machismo em todas as suas expressões.

Silva (2018, p. 5.122), ao aproximar Freire do movimento feminista, encontrou em suas ideias uma esperança para uma nova sociedade que supere as desigualdades de gênero e concluiu que “o diálogo, inspirado num processo de conscientização das pessoas, pode ser uma importante ferramenta para o processo de libertação das mulheres, num movimento que incluía as escolas, e não apenas elas, mas toda a sociedade”.

Percebe-se, a partir destas reflexões, que toda forma de violência – enquanto situações de opressão - sempre ocupou espaço no pensamento de Paulo Freire, mesmo quando não explícita diretamente esteve presente em seus debates desde as entrelinhas até suas práticas e atitudes no combate a ela. Além disso, o autor fez questão de explicar que existem diversas formas de praticar a violência, pois ela nem sempre é demonstrada com agressões físicas e verbais. Existem também as violências silenciosas, mascaradas por trás de atitudes “benevolentes” ou aceitas socialmente e, justamente por isso, são as mais difíceis de identificar e combater.

A violência baseada em gênero, alvo de discussão neste trabalho, caracteriza-se por relações exercidas através de “um controle social sobre os corpos” que ratificam as diferenças na participação social e familiar entre homens e mulheres (e entre meninos e meninas) que reforçam o modelo patriarcal (PAULINO-PEREIRA; SANTOS; MENDES, 2017).

Numa cultura patriarcal existem representações e práticas relacionadas aos papéis femininos e masculinos que perpetuam e legitimam uma visão arcaica, preconceituosa e estereotipada que hierarquiza as relações entre os homens e as mulheres, posicionando-as em um lugar inferior, de dominação e subjugação masculina (SILVA, 2017).

Nas mais diversas formas da violência, incluindo a VBG, existe um lado que reprime, nega ao sujeito em desenvolvimento de ser livre, digno, de gozar da essência humana e o outro lado humilhado, domesticado, amedrontado, que perde sua identidade. De toda forma, independente do contexto da opressão, Freire (2005) nos convoca à libertação que só acontece quando nos inquietamos e reconhecemos a necessidade de transformação.

Essa transformação exige dos sujeitos um envolvimento que transcende a simples participação no processo, requer protagonismo construído com ação educativa. Para pensar uma intervenção educativa pautada em Paulo Freire é preciso, primeiro, entender os conceitos de sua teoria como o de cultura e de educação, assumindo um posicionamento teórico-metodológico convergente com seu pensamento.

Para Freire (2011b, p.115) cultura significa "aquisição sistemática da experiência humana". É o produto do processo de transformação pelo trabalho dos seres humanos em relação uns com os outros e com o mundo, com a natureza. Esta cultura produzida pelo ser humano pode ser expressa sob diferentes formas ou linguagens e não está atrelada ao nível de escolaridade ou conhecimento científico, ou seja, é cultura tanto aquele pote de barro fabricado por um artesão analfabeto como também aquela música produzida por um pianista pós-graduado.

Ampliando esta definição cultura “é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha [...] Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo” (FREIRE, 1982, p. 50).

Esse conceito nos ajuda a compreender como a VBG se relaciona à cultura de uma determinada realidade e pode (ou não) ser naturalizada a partir do que se considera “culturalmente” aceito naquele contexto e, por isso, precisa ser sempre problematizada.

No pensamento freireano, todos os seres humanos são “fazedores de cultura, criam e recriam condições que os tornam sujeitos críticos, respondendo pela reflexão-ação-reflexão à curiosidade epistemológica” (OSOWSKI, 2018, n. p). Essa curiosidade refere-se à capacidade de aprender dos seres humanos através de um movimento crítico em busca do conhecimento que se funda no processo educativo.

Nessa perspectiva, a educação, pautada nos pressupostos freireanos, é um processo cultural e comunicativo que deve proporcionar subsídios para uma reflexão crítica a partir de conhecimentos prévios e, assim, chegar ao conhecimento significativo, pois toda prática pressupõe um mínimo de conhecimento.

É relevante enfatizar que a educação compreendida por Freire não se referia apenas àquela formal que acontece apenas na escola. Na sua perspectiva, a educação é mais ampla e está em todo lugar, podendo ser desenvolvida em diferentes cenários e ser protagonizada por distintos atores desde que reconheçam e assumam um posicionamento de aprender-ensinar-compartilhar conhecimento mútuo. Independente do lugar é preciso estar atento e repudiar

toda prática que leva à desumanização, convencendo-se de que a mudança é possível. Nas palavras de Freire:

Não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, [trata-se], de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta (FREIRE, 2011a, p.48).

Dito isso, utilizaremos a partir de então a nomenclatura “profissional-criança” em alguns trechos, por entendermos que esta relação também envolve aprendizado como preconizava Freire.

Paulo Freire foi um estudioso da Educação e suas implicações para a vida do ser humano, sustentando sempre que ela poderia ser uma arma para a libertação de toda forma de opressão e submissão. Em seus relatos das experiências com alfabetização de adultos é possível encontrar diversas contribuições teórico-metodológicas para o processo de ensinar-aprender do indivíduo, independente da sua idade, crença, raça ou classe.

O alicerce da educação é a construção compartilhada de conhecimento, educador e educando aprendendo/ensinando juntos. Não é apenas o profissional o detentor do conhecimento e a criança uma tábula rasa, apesar das diferenças e níveis de formação/conhecimento, a educação pressupõe uma troca, uma parceria, na qual cada um pode contribuir um pouco com seu conhecimento na construção de outro mais complexo e significativo. Segundo Paulo Freire (2002, 2011a) o conhecimento não deve ser prescrito, dado, mas sim compartilhado, construído “junto com” e não “transmitido para”. É por isso que se parte do que já é conhecido, vivido, experimentado.

A educação, como prática estritamente humana, “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma *curiosidade* crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2011a, p. 13). A curiosidade é a chave para o conhecimento, sem ela o educando não se sente instigado a buscar cada vez mais, não sente prazer em aprender. Ademais, não deve restringir-se ao educando, pois o profissional também precisa sempre estar em busca de conhecimento, ávido por conhecer cada vez mais para atualizar-se e, também, compartilhar seu conhecimento/aprendizado com o mundo.

Além disso, a ética deve ser inerente ao ato de educar. Não há educação sem ética. A ética a que nos referimos é aquela que repudia todo tipo de ofensa, discriminação, desigualdade, falsidade e a exploração do ser humano, sendo indispensável ao exercício de uma prática educativa responsável e decente (FREIRE, 2011a).

E com isso, não é possível educar apenas repassando conteúdos, uma vez que a educação – em sua raiz – é essencialmente formadora. Essa formação pressupõe cidadania, democracia, política, caráter, enfim, presume a ética. Como afirma Freire (2011a, p.18), “a *prática educativa* tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (...) O ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”.

Esse papel formador da educação transcende a mera construção de conhecimento científico, mas envolve também a formação essencialmente em cidadania, democracia, e consciência crítica do mundo. Freire (2011a, p. 23) afirma que “está errada a *educação* que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador”. Ele criticava a educação passiva, acreditando que toda educação deve ser questionadora, problematizando a realidade do sujeito em busca da transformação.

Essa transformação só é possível a partir do momento em que o sujeito analisa sua realidade e identifica nela situações-limite. Para Freire (1997b), as situações-limite são empecilhos, entraves que necessitam ser superados. Numa análise mais profícua sobre o assunto no livro “Pedagogia do Oprimido” o autor lembra que as situações-limite:

Não são elas em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (FREIRE, 2002, p. 51).

As situações-limite devem ser problematizadas em um processo dialógico no qual se almeja estimular a consciência crítica dos sujeitos, a qual lhes proporcionará a construção de inéditos viáveis. Para Freire (2002, p.53), os inéditos viáveis são soluções praticáveis percebidas pelos sujeitos quando enxergam as situações-limite não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação”.

O inédito viável se concretiza quando os sujeitos se articulam para tornar esta nova realidade possível. Esta ação articulada dos sujeitos é exigência ontológica de transformação da realidade individual e social na qual eles vivem (FREIRE, 1997b). Como reforça Freire A. (2018, n. p) o inédito viável possui “carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas”.

Segundo Freire (2001a), a educação exige um movimento crítico sobre o que se ensina e o que se aprende. O conhecimento não deve ser visto como um dado puro, deve haver uma reflexão sobre ele. Isso serve tanto para o profissional provocar o indivíduo (levá-lo a pensar, criticar, refletir), como também ele mesmo ser proativo na construção de seu conhecimento. Além disso, o educador deve ser crítico sobre sua prática, sobre sua maneira de ser e agir com as pessoas. É preciso ter coerência entre o que o educador fala e como age. Não é possível educar falando de uma forma e agindo de outra, o exemplo é formador. Também é dever da educação ser inclusiva, problematizar as diferenças e não as excluir.

Nessa perspectiva, a educação é um ato gnosiológico, não é apenas ensinar por ensinar, nem aprender por aprender (é preciso refletir sobre esse conhecimento compartilhado, o que significa? Qual a sua relevância? Como posso colocá-lo em prática?), deve existir uma convergência entre ambos, compreendendo que ao aprender se ensina e ao ensinar se aprende. Também é um ato político porque exige um posicionamento do educador, tem caráter formador, é diretiva, porém não partidária. E como somos seres inacabados, inconclusos, a educação é um processo permanente, pois sempre temos algo a aprender e a ensinar.

Neste sentido, a educação como prática excepcionalmente humana e um ato político, dever ser munida de sentimentos e emoções com vistas à humanização dos sujeitos em relação no e com o mundo (FREIRE, 2002, 2011a). Esta humanização refere-se à desconstrução de toda condição humilhante, opressora e de dominação que o ser humano esteja submetido, caracterizando-se enquanto uma busca constante do *ser mais*, uma vocação humana. A humanização reconhece o protagonismo, a historicidade e potencialidade do ser humano, estimulando a sua conscientização.

O processo de humanização acontece quando os seres humanos se tornam “seres para si” (livres) ao contrário da desumanização que os constitui “seres para os outros” (subjugados) (FREIRE, 1997, p. 03). Portanto, em sua vocação ontológica de ser mais na humanização, o ser humano não apenas existe em si mesmo, mas reflete sobre sua forma de ser e estar no mundo.

Ao criticar a educação bancária, que coisifica o ser humano, o anestesia e subordina às vontades do opressor, Freire (2002) destaca que a educação libertadora deve proporcionar ao educando uma conscientização de sua condição desumana para que, coletivamente com outros oprimidos, lutem por sua libertação. Este novo conceito de educação inaugurou um paradigma que rompe com práticas verticais e antidialógicas de ensino-aprendizagem.

Concomitante ao conceito de educação, o conceito de saúde também foi ampliado devido às mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no último século (FEIO; OLIVEIRA, 2015). Hoje a concepção de saúde vai muito além do bem-estar, uma vez que seu conceito envolve o “resultado de vários fatores determinantes e condicionantes, como alimentação, moradia, saneamento básico, meio ambiente, trabalho, renda, educação, transporte, lazer, acesso a bens e serviços essenciais” e, portanto, todas as esferas do governo devem propor ações conjuntas que auxiliem direta ou indiretamente na promoção de melhores condições de vida e saúde da população (BRASIL, 1190, p. 338).

Advindo dessa premissa, entendemos que as ações de saúde podem atuar tanto diretamente no tratamento e cuidado nos diferentes níveis de complexidade, como também em ações preventivas articulando-se com a Educação, contribuindo para a construção de planos e políticas preventivas, além da prática com orientações e ações educativas nas escolas, por meio de parcerias com diversos serviços e setores.

Reforçando essas ideias, a Política Nacional de Promoção da Saúde - PNPS enfatiza que seus principais objetivos visam à promoção da qualidade de vida e diminuição da vulnerabilidade e riscos à saúde atrelados aos seus determinantes e condicionantes. A PNPS destaca ainda algumas ações de saúde que podem ser desenvolvidas, como, por exemplo: prevenção de fatores determinantes e/ou condicionantes de doenças e agravos à saúde; incentivo de práticas socialmente inclusivas/contributivas relacionadas à promoção da saúde; construção e/ou o fortalecimento de iniciativas para redução das situações de desigualdade, dentre outras (BRASIL, 2010a).

Tais mudanças refletiram também numa nova forma de compreender e colocar em prática a Educação em Saúde, ultrapassando o perfil tradicional, hegemônico e vertical ainda presente em muitos serviços de saúde. O que se espera desse novo cenário é que, os profissionais assumam uma postura horizontalizada diariamente, estimulando e empoderando todos os envolvidos no processo saúde-doença para que, juntos, possam problematizar seu cotidiano, buscando sempre melhorar sua prática e otimizar sua qualidade de vida (OLIVEIRA, 2017).

É o que propõe a Política de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) quando reitera:

O compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS, e propõe uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a

ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS. (PNEPS, 2013, Art.12)

Há o entendimento de que não existe hierarquia entre os saberes, mas sim saberes diferentes que se inter-relacionam (científico, popular, etc.) de forma dialógica. A legitimidade de todo tipo de conhecimento e a forma de relacionar-se com ele é o que distingue esta nova visão (PNEPS, 2013). Importante destacarmos aqui que essa prática se dá concomitante à teoria, elas são codependentes numa relação horizontal, sem hierarquias.

É sustentando-se nesta premissa que recorremos à Teoria Dialógica de Paulo Freire para nos ajudar na construção de uma intervenção educativa com crianças para o enfrentamento da VBG. Compartilhamos da ideia freireana que teoria e prática têm seu valor, transcendendo o pensamento de que é necessário primeiro ter um conhecimento teórico para praticá-lo, quando na verdade, devem acontecer simultaneamente, valorizando-os com a mesma intensidade.

A proposta educativa de Freire se pauta no diálogo, cuja síntese em relação ao seu conceito, fundamentos, características, exigências e finalidades é apresentada na figura 1 e discutida em seguida.

Figura 1 – Concepção de Diálogo à luz da teoria de Paulo Freire



Legenda: Adaptado pela autora a partir de Freire (2002)

Caracterizado como práxis – ação e reflexão, o Diálogo freireano não é apenas a palavra por si só, sem refletir sobre o que estou falando, mas também não é a ação puramente dita sem pensar nos motivos pelos quais se age desta forma. Por isso, ambos (ação e reflexão) se fundem no diálogo e este, por sua vez, conduz à transformação da realidade. Portanto,

diálogo em Paulo Freire se constitui enquanto práxis porque vai além da ação e reflexão, produz mudança (FREIRE, 2002).

Compreende-se também que o diálogo é o encontro de homens/mulheres/crianças para mediatizar o mundo. Portanto, constitui-se de uma relação entre dois sujeitos (A com B) e não de A para B ou sobre B. Isso significa dizer que o diálogo se faz no coletivo, é construído em conjunto e não de forma impositiva. Assim, em sua concepção, a construção do conhecimento é sempre uma relação dialógica entre A e B (pode-se dizer educandos e educadores) mediatizados pelo mundo. Logo, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade.

O diálogo não é apenas uma conversa como se pensa no senso comum. Na perspectiva de Freire (2002), o diálogo possui intencionalidade e, por isso, implica em responsabilidade. A construção de uma relação dialógica exige compromisso e, apesar de parecer paradoxo, o silêncio é importante para o diálogo (FREIRE, 1997). Mas é justamente no silêncio que se instaura a possibilidade de ouvir o outro, de aprender com ele, compreendê-lo e, assim, dialogar.

É importante, então, trazer também a criança para essa dialogicidade entre professores, família e comunidade para (re) pensar as relações de gêneros lineares, ou seja, que correspondam a um padrão imutável de comportamentos, pensamentos e princípios. Por que meninos e meninas precisam ser educados de formas diferentes? E por que tais diferenças precisam ser reforçadas e reproduzidas como desigualdades nas brincadeiras, na escola, enfim em todos os espaços de convívio desta criança? Pensar, agir e educar com a criança para a igualdade de gênero pode ser uma alternativa para reduzir as estatísticas de violência de gênero futuramente.

Segundo Paulo Freire (2002, p. 109), o diálogo é “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo...”, porque os homens são comunicação e diálogo enquanto análise crítico-reflexiva sobre a realidade. Assim, compreendemos que o diálogo é o cerne do processo educativo, no qual o educador tem como papel mediar, compartilhar, ouvir, aprender e acolher as necessidades, experiências e conhecimentos do educando.

É o diálogo que desperta a consciência crítica e a percepção da necessidade de mudança para transformar a realidade que, até então, não era possível devido à superficialidade em que tal realidade era vista e discutida (FREIRE, 2011a). É no e pelo diálogo que os sujeitos aprendem e ensinam concomitante e coletivamente. Do contrário, a ausência do diálogo, num contexto onde não existe espaço para pensar por si mesmo,

problematizar, refletir, criticar ou questionar, também não há espaço para a criatividade. Esta, por sua vez, é podada, reprimida numa pedagogia distorcida.

Não há conhecimento nem saber, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2002, p. 34). Pensando na construção de uma intervenção educativa para o enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças de uma comunidade, como seria possível desenvolvê-la, senão com e pelo diálogo?

Sustentamos então, subsidiados por Freire (2002), que o diálogo é fundamentalmente humano e essencial para uma educação libertadora, é o caminho pelo qual os homens, mulheres (e crianças) ganham significação enquanto homens. É uma ação concreta que permite a transformação dos sujeitos através da ação-reflexão. Isto implica numa disponibilidade do educador para o diálogo que deve se traduzir em aproximação com o educando, conhecer sua realidade e compreendê-lo como um todo, sua forma de pensar, sua cultura, seus princípios, enfim, aproximar-se dele para perceber suas necessidades.

Como é possível apreender as percepções e concepções de crianças acerca da violência baseada em gênero (dúvidas, vivências, saberes, questionamentos, cotidiano) e nos aproximar da visão delas sobre suas próprias experiências para que consigam fazer uma (re) leitura de sua realidade com e pelo diálogo? Tais diversidades e singularidades, para serem apreendidas e valorizadas, exigem metodologias mais críticas e participativas.

A construção de uma relação dialógica deve ser alicerçada em fundamentos elencados por Freire (2002), são eles: fé, esperança, pensar certo, amor/amorosidade e humildade, tendo cada um seu papel e importância, sem hierarquias, são as condições substanciais para existir o diálogo. Porém, na prática, como podemos visualizar estes fundamentos? Ou seja, como eles se materializam, construindo o diálogo na perspectiva freireana com crianças?

A fé, no sentido de acreditar no ser humano, na sua mudança (e de sua realidade), no seu poder de transformação pelo diálogo, na sua vocação de *ser mais*. A fé significa que é preciso acreditar na transformação, nas virtudes que cada sujeito tem dentro de si, tem que ter “fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2002, p. 46). Essa fé refere-se à crença na capacidade do sujeito em transformar sua realidade, ou seja, no contexto desta tese, é acreditar que a criança será capaz de refletir sobre seu universo, questioná-lo e pensar em estratégias para modificá-lo; é acreditar que ela pode, sim, criar, pensar, refletir, ponderar, (re) conhecer e buscar soluções para o que lhe inquieta.

Para falar sobre a fé é necessário falar de confiança, pois ela se instaura com o diálogo na construção da fé nos homens. A confiança significa acreditar no outro, é instaurada pelo diálogo, tornando os sujeitos paulatinamente mais companheiros um do outro. Assim, numa prática educativa com crianças, é fundamental estabelecer a confiança entre eles e o educador, explicar que ali é um momento e um espaço em que podemos falar abertamente sobre o que pensamos sem julgamentos de valores, que eles poderão ser honestos, não precisam omitir nada, além de estimular uma cultura de reconhecimento e valorização do trabalho em si e das qualidades do colega, fazê-los acreditar em suas habilidades e possíveis contribuições para a ação que almejamos fazer coletivamente. A confiança nos seus propósitos e nas suas práticas educativas é indispensável na luta por um mundo melhor (FREIRE, 1992).

A esperança freireana significa acreditar na mudança, ser otimista, pensar positivo. Mas é uma esperança que se movimenta, que não cruza os braços e simplesmente espera, pelo contrário, age, vai à luta e busca o que se deseja (FREIRE, 2002). Na intervenção educativa, a esperança será concretizada nas formas de agir e pensar das crianças junto com a pesquisadora, nas atitudes e decisões tomadas coletivamente, numa perspectiva crítica que busquem refletir e repensar a violência baseada em gênero na comunidade. Uma ideia, uma proposta que tenha intencionalidade na mudança, que proponha desconstruir estereótipos engessados, acreditando na força que cada um tem. Essa esperança incentiva o pensar certo, aquele que reconhece o mundo como algo dinâmico e, portanto, mutável, que percebe a realidade como um processo, um ir e vir constante, que não se acomoda, pelo contrário, sempre questiona insaciavelmente diante de sua inconclusão.

A criança na faixa etária dos(as) participantes desta pesquisa é essencialmente questionadora e curiosa, entretanto, geralmente lhe ceifam o interesse justificando sua idade e inocência para muitos assuntos, como, por exemplo, a violência. Porém, participar dessas discussões, dando-lhes voz e espaço é reconhecer que elas são capazes de construir seu pensamento crítico a respeito e, assim, contribuir para esperar junto com a comunidade enquanto buscam soluções para o enfrentamento da violência baseada em gênero.

Na perspectiva freireana ser humilde significa reconhecer que eu posso aprender com o outro, que aquele sujeito tem muito a contribuir e me ajudar, que temos experiências e conhecimentos distintos, mas ambos são relevantes para a construção compartilhada de um saber. É a humildade que “nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo (...)” (FREIRE, 1997, p. 37). Não é possível dialogar se me sinto superior e me considero autossuficiente para compartilhar sozinho o que sei sem considerar outros tipos de conhecimento, apenas impondo

a minha opinião. Sem humildade é impossível aproximar-se das pessoas, compreender seus sofrimentos e sua realidade, pois os ignoro.

No contexto infantil isso é particularmente importante, pois, muitas vezes, as crianças são vistas pelos adultos como seres imaturos e sem conhecimento suficiente para participar ou contribuir em determinadas situações ou contextos. Muitas vezes são reprimidas em suas dúvidas, interesses ou curiosidades por não enxergarem nelas sujeitos detentores de conhecimento relevante para acrescentar ao que está sendo colocado em pauta. Assim, por vezes, são silenciadas e ignoradas na ausência de humildade daqueles que não lhe reconhecem como indivíduos capazes de desenvolver o pensamento crítico.

Concordando com Freire (2002, p. 58):

A falta de humildade expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais.

Portanto, numa intervenção educativa pautada no diálogo freireano, a humildade será expressa no ouvir e respeitar o outro, olhar nos olhos, falar o nome da criança, dirigir-se a ela com serenidade e paciência, tratá-la com equidade, incentivar no grupo a tolerância com o colega e o acolhimento de diferentes conhecimentos e experiências sem julgamentos prévios, estimular o compartilhamento de dúvidas e curiosidades, valorizando toda informação trazida por elas.

No contexto desta tese também se revela a humildade pelo uso de linguagem adequada, compreendendo que a criança se expressa de diversas formas para além do verbal, como acontece majoritariamente com o público adulto; pela forma de apreensão da realidade delas, atender às suas curiosidades, mergulhar no universo infantil, sem restringir-se a ele. Nas palavras de Freire (2015), é “*meninizar-se*”.

Juntando-se à humildade, a amorosidade é indispensável na prática do educador que defende uma pedagogia libertadora. Esse princípio deve envolver tanto os educandos, como o próprio ato de ensinar (FREIRE, 1997). Está presente na escuta atenta, no cuidado com a criança, na atenção dirigida a ela, na preocupação diária ou num conselho. Significa comprometer-se com o outro, com sua causa e sua libertação, ajudá-lo a desenvolver seu pensamento crítico. Tais atitudes desconstroem os estereótipos sobre a figura do professor, que geram medo e ansiedade, edificando um ambiente favorável à construção do conhecimento.

Por fim, o pensar certo significa pensar crítico, ser autônomo, reflexivo, curioso epistemologicamente, pensar com os oprimidos e não por eles (FREIRE, 2002). Para o sujeito que pensa certo o importante é a “transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2002, p. 47). É o pensar crítico que auxilia o sujeito perceber-se em situação de opressão e o conduz à humanização. Todos esses princípios serão norteadores da intervenção educativa proposta, orientando as ações na teoria e concretizando-se, paulatinamente, na prática, sendo sempre retroalimentados.

As crianças têm muito a nos ensinar, mas, muitas vezes são desrespeitadas e desvalorizadas, perdendo toda a riqueza de conhecimento que podem compartilhar com os adultos. Portanto, ao negar-lhes o diálogo, assistencializo, desconheço a criança como ser histórico e problematizador, sendo o diálogo “a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, 2002, p. 41).

O diálogo inaugura uma relação horizontal entre os sujeitos caracterizada pela empatia, solidariedade, compaixão. Ao me abrir para o diálogo, eu me permito conhecer o outro em todas as suas faces, seus contextos, sua história ao mesmo tempo em que me permito ser conhecido, ser tocado, ser verdadeiro.

Diante dessa nova educação problematizadora, é possível tornar-se sujeito de seu próprio processo educativo e de sua própria história. Diante de tais premissas, o referencial de Paulo Freire torna-se uma esperança para a libertação através do diálogo, uma vez que se apoia na suplantação da opressão envolvendo oprimidos e opressores.

No contexto desta pesquisa caracteriza-se como opressora nossa sociedade, valores e normas sexistas que impõem às crianças a forma como devem agir, brincar e até mesmo pensar. Elas, por sua vez, não têm o direito de transitar e explorar os universos imaginários possíveis porque são podadas e adestradas às convenções sociais.

Portanto, trazer a criança, como também professores, gestores, família e comunidade em geral para a discussão, abrir espaço para o diálogo, compreendê-los e problematizar os padrões e estereótipos de gênero tão arraigados em nossa cultura, que só reforçam e alimentam o ódio entre meninos e meninas/homens e mulheres, parece ser um caminho possível para o enfrentamento da violência de gênero.

O diálogo é a categoria fundante na teoria de Paulo Freire. Este, por sua vez, foi vivenciado pelo próprio autor na alfabetização com adultos, embora seja possível pensar na utilização do seu referencial metodológico com crianças, como destacado anteriormente nesta tese. Como enfatizou Peloso (2017) que a pedagogia freireana na Educação das Infâncias pode ser utilizada em qualquer contexto marcado pela opressão, exclusão e discriminação que

impeça a vocação do ser humano de ser mais e, portanto, seu pensamento é fundamental para transformar as práticas da Educação Social.

Dentro dessa perspectiva, compartilhamos a ideia de que a violência baseada em gênero configura-se enquanto uma violação de direitos e, portanto, de opressão e submissão que cerceiam a capacidade do ser humano de ser livre. Utilizar uma abordagem teórico-metodológica pautada na teoria dialógica freireana tem potencial para subsidiar uma intervenção educativa visando ao enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças. É possível aproximar o pensamento freireano de práticas educativas na infância quando estas se baseiam no compromisso ético de cuidar e estar atento à curiosidade da criança, além de serem pensadas e realizadas com e para ela, considerando também as especificidades da relação educativa entre sujeitos de diferentes grupos geracionais (SILVA; SILVA, 2018).

Por fim, compreendemos que os constructos apresentados até aqui compõem uma trama conceitual que fundamenta a nossa proposta de intervenção educativa alicerçada no diálogo freireano, cuja pergunta norteadora foi: Quais as contribuições do diálogo freireano para uma intervenção educativa visando ao enfrentamento da VBG com crianças numa ONG?

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente tese constituiu-se de uma Pesquisa-Ação pautada na Teoria Dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 2002). A pesquisa-ação é um método que utiliza distintos procedimentos e técnicas para produção de informação de forma coletiva, participativa e ativa, cujos principais objetivos são a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento (THIOLENT, 2011).

Esta metodologia é cíclica e exige do(a) pesquisador(a) intensa imersão no contexto da pesquisa, uma vez que a relação entre ele(a) e os sujeitos é fundamental para a produção de conhecimento. Esta produção é “marcada por dois movimentos simultâneos: o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela” (NUNES et al., 2020, p. 88).

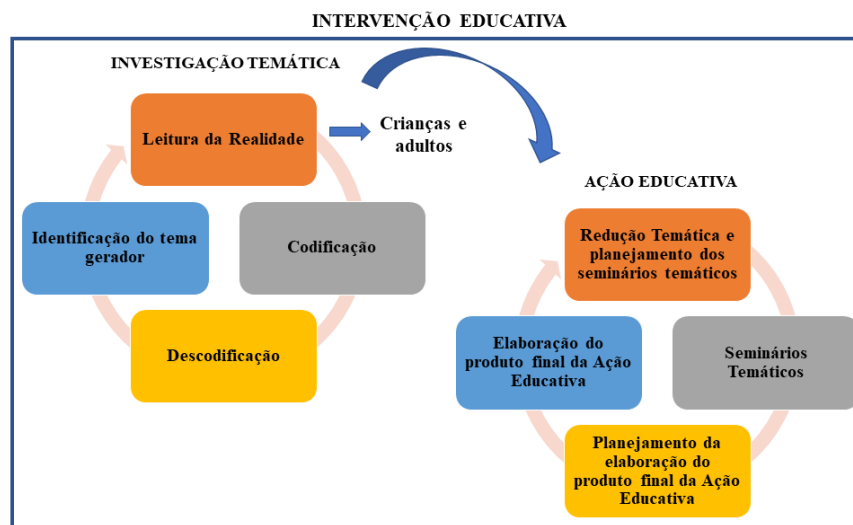
No cenário das diferentes possibilidades teórico metodológicas da pesquisa-ação, as contribuições de Freire introduziram os objetivos de “mudança política, conscientização e outorga de poder [*empowerment*]” (TRIPP, 2005, p. 14).

Os postulados freireanos são perceptíveis na consolidação da pesquisa-ação pela ênfase na reflexão crítica dos sujeitos com base em sua realidade para identificar e problematizar as situações-limites em busca de seu enfrentamento (FERRAZ DE TOLEDO; JACOBI, 2013). Molina (2007) acrescenta também o caráter político-emancipatório, inaugurando um novo caminho epistemológico, como contribuição de Freire à pesquisa-ação.

Considerando essas características e finalidades da pesquisa ação, a produção de conhecimento proposta nesta tese se caracteriza como um processo que se articula também como uma intervenção educativa. Intervenção esta que oportuniza para as crianças um espaço de escuta e visibilidade e implica na promoção do seu protagonismo.

Nesta tese, a Intervenção Educativa foi desenvolvida em dois momentos, didaticamente nomeados como Investigação Temática e Ação Educativa, conforme ilustra a imagem a seguir.

Figura 1 – Sistematização da pesquisa-ação desenvolvida nesta tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Detalharemos cada etapa acima na subseção de coleta de dados.

3.1 LOCAL DO ESTUDO

O trabalho foi desenvolvido em uma Organização Não Governamental - ONG localizada numa comunidade do município de João Pessoa. Esta ONG foi escolhida por pertencer à região vicinal da Universidade Federal da Paraíba UFPB, pela qual foram desenvolvidos projetos de extensão vinculados à pesquisa.

Na comunidade, além da ONG, existe uma Associação Comunitária dos Moradores que informa a existência de mais de 1000 casas distribuídas pela comunidade, com uma média de 05 pessoas residindo em uma casa, o que aponta para a presença de mais de 5000 moradores. Além da ONG onde desenvolvemos a pesquisa, a comunidade conta com uma Unidade de Saúde da Família – USF um conjunto habitacional construído para a realocação de famílias das áreas de risco ambiental, os terrenos para horta comunitária, comércios diversos (padarias, mercadinhos, etc.) e as igrejas locais (PONTES, 2021).

Consolidou-se como comunidade em 1983 e desde então passou por transformações urbanas que valorizaram a região, aumentaram a movimentação do comércio e reduziram os riscos ambientais. Há também um clima de pessoalidade, vínculo e conhecimento mútuo entre os moradores (PONTES, 2021).

A referida ONG foi fundada em 2014 através de uma assembleia constituída por pessoas com interesse na sua construção para legalizá-la. A partir de então foi criado também o estatuto e CNPJ da instituição, porém somente em 2019 ela conseguiu ser reconhecida com o título de utilidade pública, o que facilita a captação de recursos públicos.

Atualmente a ONG é mantida, majoritariamente, por meio de recursos financeiros do seu fundador e presidente, mas também recebe doações de diversas origens (programa de apadrinhamento das crianças; alimentos, materiais de limpeza e de consumo por parte de empresas, mercadinhos e estabelecimentos da própria região, além da comunidade de forma geral e arrecadações em eventos).

Em relação à infraestrutura, a ONG conta com duas salas de aula, dois banheiros (masculino e feminino), cozinha e uma sala para armazenar os alimentos, materiais de limpeza e de consumo. Na segunda sala de aula também são guardados os instrumentos musicais recebidos pela instituição por meio de doações. Os serviços de coleta seletiva de lixo, coleta e tratamento de esgoto, bem como fornecimento de água e energia são feitos pela rede pública.

As atividades são distribuídas entre equipes de: 1) Gestão e finanças; 2) Administrativo (responsável pela organização das tarefas diárias, tais como: limpeza, alimentação e atividades desenvolvidas pelas crianças); 3) Pedagógica (responsável por organizar o calendário anual de atividades pedagógicas das crianças); 4) Evento e 5) Comunicação/Marketing. Todas estas equipes são formadas por voluntários e/ou pessoas contratadas.

A ONG funciona de segunda a sexta nos turnos matutino (8h às 10h) e vespertino (14h às 16h) nos quais as crianças frequentam no contraturno escolar e realizam atividades diversas, tais como: aulas de música (aprendem a tocar diversos instrumentos), inglês, educação ambiental, prática de cidadania e de esportes, como também reforço dos assuntos estudados na escola (reforçando principalmente a leitura, tendo em vista que é uma das principais defasagens das crianças de forma geral).

Por fim, o público-alvo da ONG é constituído por crianças e adolescentes (de 6 a 14 anos) de ambos os sexos que se encaixam nos seguintes critérios: 1) ser moradora da comunidade; 2) estar regularmente matriculada e frequentando a escola e 3) ter entre sete e 14 anos de idade. A criança/adolescente que faltar por três vezes consecutivas, sem apresentar uma justificativa, é desligada e tem sua vaga substituída.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Além da pesquisadora e aluna bolsista - que atuou como pesquisadora auxiliar, participaram do estudo os(as) seguintes atores/atrizes que compuseram dois grupos: crianças e adultos, detalhados abaixo.

Grupo 1 – Crianças na faixa etária de 08 a 11 anos.

Foram convidadas para participar as crianças que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: ter entre 8 e 11 anos de idade, estar regularmente matriculada e ser assídua na ONG. Foram excluídas crianças com diagnóstico comprovado por meio de laudo médico que as impedissem de participar da pesquisa (por exemplo, condições que rebaixam o nível de consciência e/ou atenção).

A idade mínima escolhida para seleção das crianças justifica-se pelo fato de que neste período há uma compreensão sobre a flexibilidade dos papéis de gênero e isso abre uma maior disponibilidade para a criança problematizar as questões em foco (CORDONA, 2011).

A amostra foi intencional, por exaustão, elegendo-se todas as crianças que atenderam aos critérios, que aceitaram participar da pesquisa e cujos pais autorizaram sua participação. A escolha por este tipo de amostra nos ajudou nas etapas subsequentes, após a leitura da realidade, nas quais a adesão dos(as) participantes foi diminuindo.

Ao todo tivemos uma participação inicial de 32 crianças (das 35 que frequentavam a ONG na faixa etária alvo da pesquisa) de ambos os sexos (91,4% de adesão). Tendo em vista este número de crianças, foi preciso subdividi-las entre um a três grupos, dependendo proposta da atividade do dia e do número de crianças interessadas em participar. Esses grupos eram compostos, em média, por 10 participantes e eram heterogêneos, respeitando-se a ordem de chegada das crianças à ONG.

Grupo 2 - Adultos.

Este grupo foi composto pelos seguintes membros:

- a) Gestores – presidente e coordenadora;
- b) Professores de crianças na faixa etária de 08 a 11 anos; e
- c) Voluntários (moradores da própria comunidade que desenvolviam serviços de limpeza, cozinha, secretaria).

Receberam o convite para participar os adultos que atendiam aos seguintes critérios: ser maior de 18 anos e participar assiduamente das atividades da ONG. Foram excluídos aqueles que estavam afastados de suas atividades na ONG no período da coleta de dados.

Participaram todos os gestores (2), professores (7) e voluntários (5), totalizando 100% de adesão dos adultos.

Para a seleção dos(as) participantes, utilizou-se o critério de fechamento amostral por exaustão, segundo o qual são incluídos todos(as) os(as) participantes que fazem parte do universo definido pelo pesquisador (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). A escolha por este critério considerou o número reduzido de gestores, professores e voluntários.

A seguir apresentamos a coleta de dados (Investigação Temática e Ação Educativa), separadas didaticamente.

3.3 COLETA DOS DADOS

Para a participação das crianças, realizamos uma reunião com os pais explicando os objetivos e etapas da pesquisa, entregando uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo 1) para que pudessem levar para casa, realizar a leitura com calma e devolver assinado no prazo estipulado (caso autorizassem). Durante esse período, o contato da pesquisadora foi disponibilizado para qualquer dúvida. Após a devolução de todos os termos, a pesquisadora reuniu-se com as crianças para apresentar a ideia da pesquisa de forma lúdica e explicar que, caso aceitassem participar, deveriam assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Anexo 2). Importante destacar que o TALE foi adaptado à linguagem das crianças, redigido de forma curta e objetiva.

Iniciamos a coleta com uma visita ao local alvo desta pesquisa para acordar os detalhes de todas as etapas com os responsáveis e participantes. Este momento foi crucial para a motivação e engajamento das crianças, pois procuramos sensibilizá-los a participarem da pesquisa, criando os primeiros vínculos entre todos.

Convidamos os gestores, professores e voluntários individualmente através de uma conversa prévia com a pesquisadora para agendarmos dia e horário oportuno para realizar a entrevista. Entendemos que todo esse processo fez parte da coleta da pesquisa, identificada aqui como os “primeiros passos”, fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

3.3.1 Etapa 1 - Investigação Temática

A Investigação Temática (IT) foi proposta por Paulo Freire para a definição do conteúdo do diálogo a ser construído com os sujeitos nas ações educativas. Sua finalidade é proporcionar, aos(às) pesquisadores(as) e aos sujeitos participantes, a compreensão da

realidade vivenciada por eles para que seja possível a identificação dos temas geradores que nortearão as práticas dialógicas nos círculos de cultura (FREIRE, 2002; 2011).

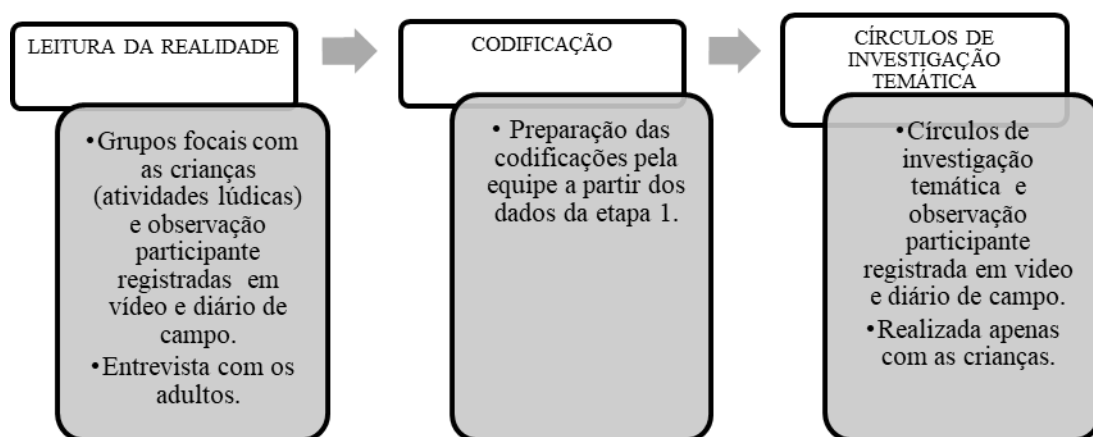
Entende-se por temática “os problemas que são obstáculos para o desenvolvimento do ensino, trazidos para o cerne dessa prática pelos próprios educandos” (ABENSUR; SAUL; 2019, p. 812).

Freire (2002) destacou que nesta fase é importante realizar visitas ao local em diferentes momentos, conversar e interagir com os moradores da região, para que seja possível realizar uma “codificação viva”, ou seja, uma representação mais fidedigna da realidade. Nas palavras do autor “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2002, p. 57). É um ato crítico e processual que vai se revelando à medida que a investigação se aprofunda na relação entre os sujeitos e na própria realidade.

Freire (2002) propôs uma sistematização da IT, mas o próprio autor defendia que ela não deveria ser vista como algo engessado, mas sim passível de recriações desde que fosse assegurada sua finalidade, conforme realizado por pesquisadores em diferentes contextos e situações (PINTO, 2015; SAUL; SAUL, 2017; NERES; GEHLEN, 2018; ABENSUR; SAUL, 2019).

Neste estudo, a IT foi operacionalizada em três etapas: leitura da realidade, codificação e círculos de IT, detalhadas a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Etapas da Investigação Temática



Fonte: Esquema elaborado pelos autores.

3.3.1.1 Leitura da Realidade

Nesta etapa buscamos identificar as principais concepções, ideias e experiências dos(as) participantes acerca da sua própria realidade (FREIRE, 2002). Para isto realizamos técnicas e procedimentos distintos com as crianças e os adultos, detalhados a seguir.

3.3.1.1.1 *Leitura da realidade com as crianças*

Os grupos focais com as crianças aconteceram no período de março a junho de 2019, em sala reservada, uma vez na semana com duração média de 50 min e registrados em vídeo e diário de campo.

Dividimos as 32 crianças em três grupos que participaram de dois encontros cada, totalizando seis encontros. Nesses encontros os objetivos de conhecimento eram: 1) caracterizar o perfil dos(as) participantes; 2) Compreender os conhecimentos e experiências prévias das crianças, gestores, professores e voluntários da ONG sobre a VBG. Em relação aos objetivos de ação foram: 1) Identificar os subsídios para operacionalização das etapas subsequentes e 2) Identificar/Eleger os(as) possíveis participantes das etapas subsequentes.

Para alcançar estes objetivos utilizamos distintas técnicas. Com as crianças realizamos: 1) Grupo focal e 2) Observação participante. Esta última fez parte de todas as etapas da pesquisa, coerente com os princípios teórico-metodológicos aqui adotados. Reconhecemos que a triangulação dos dados em pesquisas é extremamente relevante, principalmente em abordagens como a que utilizamos nesta tese, pois nos permitiu ampliar a percepção sobre a VBG, sob diferentes perspectivas e atores, fornecendo maiores subsídios acerca das possíveis contribuições do diálogo para o seu enfrentamento, aprofundando e enriquecendo a nossa produção de dados.

O grupo focal (GF) é uma técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa onde é possível discutir temas pertinentes ao objeto de estudo, permitindo ao pesquisador compreender as percepções sobre um determinado tema, produto ou serviço. Sugere-se que, para uma participação efetiva de todos, o número de participantes considerado satisfatório seja entre seis e quinze participantes por grupo (MENDONÇA & GOMES, 2016).

No contexto da infância Lees *et al.* (2017) enfatizam a limitação de métodos tradicionais de coleta de dados em pesquisas com crianças que utilizam a entrevista direta ou escrita, por exemplo, e sugerem outras estratégias baseadas em abordagens criativas para proporcionar uma participação mais profícua com esse público, tais como o uso de imagens, vídeos, quadrinhos, histórias que permitam a elas serem também personagens, dentre outras.

Essas e outras estratégias semelhantes foram adicionadas aos grupos focais que desenvolvemos nesta tese considerando a faixa etária das crianças participantes.

A observação participante possibilita que o pesquisador descreva qualitativamente determinado momento, além de obter informação relevante para a investigação em questão, sendo adequada para “apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move” (MÓNICO *et al.*, 2017). Portanto, a observação participante permite ao pesquisador partir de situações concretas para problematizar determinada realidade, fazendo parte daquele contexto o investigador pode mergulhar nele para compreendê-lo melhor.

Essa técnica fez parte de todas as etapas da pesquisa, coerente com os princípios teórico-metodológicos aqui adotados. Reconhecemos que a triangulação dos dados em pesquisas é extremamente relevante, principalmente em abordagens como a que utilizamos nesta tese, pois nos permitiu ampliar a percepção sobre a VBG, sob diferentes perspectivas e atores, fornecendo maiores subsídios acerca das possíveis contribuições do diálogo para o seu enfrentamento, aprofundando e enriquecendo a nossa produção de dados.

Para auxiliar na coleta dos grupos focais foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, roteiro de grupo focal (Apêndices A e B), roteiro de observação participante (Apêndice C) e filmagem. O roteiro de grupo focal utilizado nesta etapa foi submetido a um estudo piloto para análise e ajustes necessários.

Antes da coleta fizemos o piloto com um grupo de 6 crianças, sendo 3 meninos e 3 meninas. Realizamos três encontros referentes à etapa de leitura da realidade em uma escola pertencente à mesma região da ONG em que esta tese foi desenvolvida. As atividades desenvolvidas com o grupo foram: 1) Construção de fantoches; 2) Construção de cartaz sobre as desigualdades de gênero e 3) Teatralização com fantoches. Após a análise de todos os encontros, identificamos que a realização das atividades 1 e 3 eram suficientes para alcançarmos os objetivos propostos.

Além dos roteiros, o diário de campo foi utilizado para anotações e reflexões da pesquisadora, contendo informações como data, pessoas presentes, ações, questionamentos, expressões, enfim, todas as observações que julgamos pertinentes, pois muitas nuances e sutilezas podem passar despercebidas se não forem registradas naquele exato momento. Ao utilizar esse instrumento, o pesquisador pode descrever tudo ao seu redor, desde aspectos mais objetivos – como as características estruturais de um ambiente, até as mais subjetivas como suas ideias, palpites e acontecimentos em geral (AFONSO, *et al.*, 2015).

Os grupos focais duraram, em média, 50 min. cada, variando cerca de 10 para mais ou para menos entre um e outro e aconteceram no período de março a maio de 2019.

Desenvolvemos estes grupos em uma sala reservada previamente na ONG para este fim que era bem iluminada, espaçosa (apesar de guardar vários instrumentos) e um pouco quente (devido ao mau funcionamento do ar condicionado).

O primeiro encontro com as crianças foi para que pudéssemos conversar sobre a pesquisa e realizar a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Na ocasião, explicamos todas as etapas e deixamos claro que seus pais já haviam permitido a participação delas, mas que gostaríamos de saber se eles também desejavam participar, sendo respeitada qualquer decisão. Este momento é extremamente relevante e, reconhecendo sua competência, adaptamos toda a linguagem escrita do termo e tivemos o cuidado de lê-lo junto com as crianças para que pudessem esclarecer possíveis dúvidas. Foi um momento no qual pudemos também interagir mais com o grupo e iniciar o processo da construção de vínculos e confiança necessários para a pesquisa. Realizamos roda de conversa, enfatizando o papel, a contribuição e a importância de cada um em todo o processo. Aqui legitimamos a decisão individual de participar – ou não – da proposta, independente da autorização e/ou vontade dos pais.

Somente no decorrer de um mês de observação participante que realizamos o primeiro grupo focal com as crianças. Precisamos dividi-las em quatro subgrupos, pois 32 crianças demonstraram interesse em participar da pesquisa e assinaram o TALE.

Iniciamos explicando como seria a dinâmica da atividade e perguntamos se alguém teria alguma sugestão para modificar/acrescentar à ideia. Deixamos as crianças livres para montarem os fantoches e, ao final, fizemos algumas discussões pontuais sobre o processo de produção. Isto porque verificamos no piloto que a interação verbal das crianças era menor enquanto elas estavam produzindo o material.

Nessas discussões estimulamos as crianças a trazerem suas concepções sobre as relações de gênero na infância, incluindo suas expressões nas vestimentas, comportamentos e brincadeiras. Ao final, elas eram convidadas a apresentar o seu fantoche livremente. Enquanto grupo, avaliamos os pontos positivos, negativos e pensamos em sugestões para os próximos encontros.

No segundo grupo focal utilizamos os fantoches em um teatro no qual as crianças puderam explicitar suas perspectivas sobre a VBG (conceito, tipos, características, principais agressores/vítimas, etc.). Levamos uma estória⁵ construída previamente pela pesquisadora como disparadora das discussões. Iniciamos apresentando os fantoches e, enquanto contamos

⁵ Resumidamente a estória relatava algumas situações de violência em geral e VBG que os personagens haviam presenciado ou sido vítimas e buscava envolver as crianças por meio de perguntas e solicitação de exemplos.

a estória, indagamos as crianças sobre situações semelhantes, suas opiniões sobre aquela situação, enfim o objetivo era estimular ao máximo a participação de todas as crianças. Novamente finalizamos aquele momento avaliando-o coletivamente.

3.3.2.1.2 *Leitura da realidade com os adultos*

Com os adultos realizamos as entrevistas semiestruturadas no intuito de compreender suas percepções sobre a realidade investigada frente à VBG. Esta técnica pode ser definida como um encontro para trocar informações sobre um determinado assunto entre entrevistador e entrevistado, caracterizando-se como um instrumento mais flexível e particular (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). São guiadas por um roteiro de questões pelo qual o entrevistador baseia-se em uma lista de questões para auxiliar na sua direção rumo aos objetivos da pesquisa, mas existe uma liberdade para acrescentar outras perguntas semelhantes complementares ao longo da conversa, caso seja necessário.

A entrevista semiestruturada com os gestores, professores e voluntários aconteceu de forma individual em sala reservada especificamente para este fim para preservar a privacidade de cada um e foi registrada por meio de gravador digital. Seguiram o roteiro de entrevista (Apêndice D), que também foi submetido à análise no estudo piloto - detalhado nesta metodologia - contendo algumas perguntas norteadoras, tais como: Para você, o que é violência baseada em gênero? Você acha que existem diferenças nos tipos de violência e nos tipos de gênero que existem? Você acha que existe algo que as meninas/ mulheres deixam de fazer, ou têm medo de fazer simplesmente pelo fato de serem meninas/mulheres?

Aplicamos ainda um questionário socioeconômico para caracterização dos(as) participantes (Apêndice E). Ao todo, tiveram duração aproximada de 40 a 50 minutos cada, variando cerca de 10 min. para mais e para menos. Realizamos, em média, duas entrevistas por dia, tendo em vista o tempo de duração delas.

3.3.1.2 Codificação

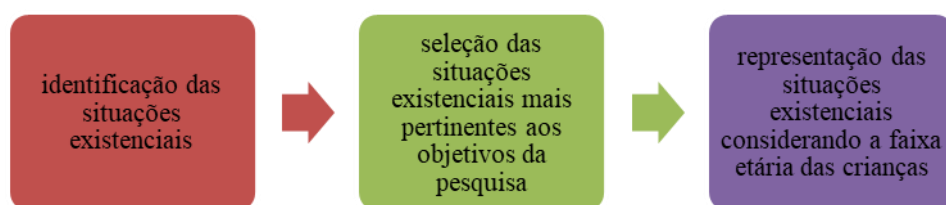
Os dados coletados na etapa anterior foram utilizados, pela equipe⁶, para a elaboração das codificações que foram problematizadas na etapa seguinte. As codificações são definidas como representações das situações existenciais “com alguns de seus elementos constitutivos em interação” (FREIRE, 2002, p. 54). Elas sintetizam a leitura de mundo dos sujeitos, suas

⁶ A equipe desta pesquisa foi constituída pela pesquisadora principal (Terapeuta Ocupacional), pesquisadora auxiliar (Graduanda em Terapia Ocupacional), orientadora (Terapeuta Ocupacional) e coorientador (Psicólogo) desta tese.

concepções e perspectivas, utilizando-se de diversas formas de comunicação (pinturas, desenhos, fotografias, etc.), instigando a curiosidade dos sujeitos sem, no entanto, ser tão difícil a ponto de não identificarem ali a si mesmos e a sua realidade. Servem como mediação para problematizar a leitura de mundo construída pelos próprios sujeitos na etapa anterior (FREIRE, 2002, 2014).

Após análise das transcrições dos encontros realizados na leitura da realidade construímos três codificações norteadas pela sistematização apresentada na figura 3 e detalhadas no capítulo dos resultados.

Figura 3 – Sistematização para construção das codificações



Fonte: Esquema elaborado pela autora, 2021.

Freire (2002, p. 66) aponta também que o material a ser utilizado e produzido nos círculos não segue um padrão, pois “a escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige”, referindo-se ao material produzido e a ser codificado. Para elaborar essas codificações é necessário ter cautela, procurando encontrar o equilíbrio entre a evidência e a incógnita da situação codificada. Pode-se dizer que uma codificação está bem elaborada quando o sujeito é capaz de se reconhecer nela, ao mesmo tempo em que nela reconhece “o seu contorno em e com quem está, com outros sujeitos” (FREIRE, 2002, p. 55). Atentamos-nos a estes mínimos detalhes em todas as codificações que fizemos, sempre conversando e trocando ideias entre os membros da equipe e a desenhista para que ficassem o mais próximas possível da realidade e, ao mesmo tempo, lúdicas.

Buscamos retratar as situações concretas relatadas pelos sujeitos de uma forma simples e objetiva, mas que despertasse o interesse e engajamento das crianças na próxima etapa: de decodificação. Para materializarmos as codificações como planejamos contamos com a colaboração de uma desenhista⁷.

⁷ Fizemos uma busca ativa, na própria UFPB, por desenhistas (profissionais ou não) que tivessem experiência com o tipo de desenho que estávamos pensando (cenários, personagens, etc.). Encontramos a Helena Moraes,

3.3.1.3 Descodificações

A partir desta etapa participaram só as crianças, uma vez que optamos por focar no protagonismo delas e o nosso objetivo foi centralizar toda a perspectiva teórico-metodológica no contexto da infância.

Esta etapa consistiu na realização dos círculos de IT, estimulando as crianças a discutir as suas próprias concepções e perspectivas apresentadas nos grupos focais anteriormente, a partir das representações (codificações). Esse processo, nomeado por Freire (2002) como descodificação, é compreendido como uma releitura da realidade para problematizá-la sob uma nova perspectiva, mais crítica. Caracteriza-se por um aprofundamento reflexivo daquilo que foi trazido pelas crianças na primeira etapa, consistindo em uma “análise e consequente reconstituição da situação vivida” (FREIRE, 2002, p. 06).

Aqui objetivamos conhecer as dificuldades e potencialidades do enfrentamento da VBG na perspectiva das crianças, gestores, professores e voluntários de uma ONG. Além disso, os objetivos de ação nesta etapa foram: 1) promover a reflexão sobre a leitura da realidade e identificar o tema gerador que melhor a representa.

Tendo o diálogo como o nosso eixo condutor, os objetivos de ação – a partir desta etapa – foram analisar como os fundamentos do diálogo freireano se materializaram nos distintos momentos desta tese e quais as dificuldades e potencialidades da vivência do diálogo neles.

Para realizar essas descodificações é necessário separar as codificações em suas estruturas de superfície e profunda (Freire (2014). Inicialmente estimulávamos as crianças a descreverem o que viam nas codificações e, em seguida, mobilizar as problematizações conforme ilustrado no quadro 2 da etapa anterior.

A partir dessa fase participaram apenas as crianças, sustentando o objetivo de legitimar o protagonismo na infância. O nível de participação variou tanto em número como em intensidade nas discussões. Nas descodificações com o jogo de tabuleiro e com as histórias em quadrinhos participaram 31 crianças divididas em 3 grupos com os quais foi realizado um encontro de cada descodificação, totalizando 6 encontros. Nos círculos com o vídeo participaram 17 crianças, divididas em dois grupos. A redução no número de crianças justifica-se pelo choque de horários com outros compromissos/atividades e desinteresse de algumas.

uma aluna no curso de Terapia Ocupacional, para realizar o serviço e, ao mesmo tempo, divulgar seu trabalho que nos cobrou um valor simbólico.

Durante as decodificações, e também nas etapas subsequentes, utilizamos um roteiro de observação composto por indicadores qualitativos construídos a partir da teoria dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 1981; 1997a; 1997b; 2000; 2002; 2011a; 2011b; 2013; 2014; 2015; 2019). Ao longo das etapas da intervenção educativa buscamos identificar estes indicadores e descrever como se materializaram em nossa prática.

De acordo com Minayo, Assis e Souza (2005) os indicadores qualitativos podem ser elaborados com duas finalidades: 1) avaliação de processo – para averiguar se os objetivos de uma pesquisa, por exemplo, estão sendo conduzidos de maneira satisfatória e 2) avaliação de resultados – para verificar se os objetivos tiveram êxito. As autoras salientam que, em qualquer um dos casos, não é possível alcançar uma precisão absoluta quanto aos resultados, por mais força que tenham os indicadores, porém o potencial de seu uso é justamente analisar os rumos da mudança que se pretende alcançar, uma vez que eles [os indicadores] se referem aos aspectos tangíveis (quantitativos) e intangíveis (qualitativos) da realidade, sendo estes últimos registrados apenas através de sua manifestação. Por fim, destacam algumas características desses indicadores: a) ser observáveis e b) possibilitar a criação de métodos para observá-los (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005).

Considerando esses aspectos, os indicadores qualitativos elaborados para esta tese e explícitos no Quadro 4 foram construídos a partir de categorias teóricas para auxiliar as pesquisadoras na identificação e análise de atitudes e comportamentos (como as crianças se tratavam, relacionavam-se, etc.), linguagem verbal (como se comunicavam, entonação da voz, etc.) e não verbal (expressões corporais) que, possivelmente, materializassem os constructos freireanos que nortearam a pesquisa.

Quadro 4 – Indicadores qualitativos para o roteiro de observação criado a partir da Teoria Dialógica de Paulo Freire.

CONSTRUCTOS	INDICADORES QUALITATIVOS
<i>Fé</i>	Demonstrar que acredita no outro e nas suas habilidades; reconhecer as competências do próximo por meio de atitudes e falas positivas.
<i>Amor/Amorosidade</i>	Expressar cuidado, carinho, preocupação e atenção com o próximo; olhar nos olhos do outro e comunicar-se com ele; ser empático.
<i>Humildade</i>	Ouvir o outro; respeitar a sua opinião e desejo; aceitar críticas e buscar sempre aprender com elas.

<i>Esperança</i>	Ser perseverante, não desistir; pensar em soluções para os possíveis obstáculos que surgirem e lutar pelo que acredita; abraçar a causa.
<i>Confiança</i>	Ser companheiro; apoiar o outro (com palavras e atitudes); estar presente; ser verdadeiro e honesto; deixar claro suas reais intenções.
<i>Pensar certo</i>	Não aceitar a condição de receptor de informações; ser questionador, reflexivo, curioso em aprender; buscar conhecer cada vez mais.
<i>Colaboração e União</i>	Trabalhar em equipe; contribuir com o grupo; ajudar e aceitar ser ajudado; ser democrático; aproximar-se do outro, fazer “com” o outro e não “para” o outro.
<i>Organização</i>	Ordenar-se em busca de um objetivo em comum; estabelecer uma rotina; distribuir tarefas e responsabilidades; estruturar-se.

Fonte: Adaptado pela autora de Freire (2002).

O roteiro de observação participante com estes indicadores encontra-se no Apêndice C. Além desses indicadores, utilizamos também um roteiro para condução das descodificações (Apêndice F).

3.3.1.4 Identificação do tema gerador

Este processo aconteceu durante o mês de outubro/2019 e foi registrado em diário de campo. Após a descodificação realizada com as crianças na etapa anterior, nos reunimos novamente com a equipe para analisar a descodificação e identificar um tema gerador em potencial.

Um tema gerador consiste em um processo de investigação coletiva, na qual a metodologia problematizadora e conscientizadora proporciona uma releitura do seu próprio mundo (FREIRE, 2002; 2011b). Ou seja, são temas capazes de gerar novas discussões/problematizações e são identificados num grupo a partir daquilo que os inquieta, que os provoca e os faz refletir.

Lembramos que esta fase só acontece com os sujeitos imersos em sua realidade, uma vez que não é possível encontrar o tema gerador “nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo” (FREIRE, 2002, p. 56).

3.3.1.4.1 Etapa 2 – Ação Educativa

Ao finalizar a investigação temática iniciamos a construção da ação educativa. Esta etapa aconteceu no período de novembro a dezembro de 2019. Os encontros foram registrados em vídeo e diário de campo através da observação participante. Pensando numa forma mais didática de apresentar este momento, resumimos as etapas que seguem.

3.3.1.4.2 Redução temática e planejamento da ação educativa

Identificado o tema gerador, nos reunimos com a equipe para planejar e organizar a ação educativa, num processo conhecido como redução temática. Para realizar a redução temática nossa equipe analisou o tema gerador e identificou “seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido’” (FREIRE, 2002, p. 66).

Esse processo aconteceu durante o mês de outubro/2019 através de estudos dos subtemas e organização prévia dos seminários. Assemelha-se a um projeto ou um “plano de aulas”, pois eles só se concretizavam após a avaliação do encontro anterior junto com as crianças e, assim, seguimos sucessivamente. Em cada avaliação finalizávamos os detalhes a partir dos pontos positivos e negativos identificados.

Recortamos o tema gerador em pequenas partes para melhor estudá-lo e compreendê-lo em sua totalidade, como orienta Freire (2002, p. 67):

Na “redução” temática, que é a operação de “cisão” dos temas enquanto totalidades se buscam seus núcleos fundamentais que são as suas parcialidades. Desta forma, “reduzir” um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo.

Neste momento a nossa equipe reconheceu a necessidade de acrescentar outros assuntos novos que não haviam emergido tão explícitos na etapa de descodificação, mas que ajudariam na elaboração de um conteúdo programático mais coerente com a investigação temática realizada.

Para realizar a redução temática é necessário, primeiro, delimitar o que se quer conhecer e depois cindir o tema gerador em “subtemas” que facilitam a sua problematização e produzem novos temas, renovando o ciclo. No exemplo desta tese, identificamos o tema gerador e o detalhamos em pequenas partes associadas para que o tema pudesse ser compreendido de forma mais ampla e complexa ao final dos seminários. É neste processo que se constrói o conteúdo programático do que se pretende estudar com os indivíduos nos círculos de cultura (FREIRE, 2013).

É importante destacar que a constituição do programa é como uma estrutura na qual os conteúdos se entrelaçam e todos são vinculados em unidades e subunidades programáticas (FREIRE, 2019). Da mesma forma, a sistematização desse conteúdo programático da ação educativa “está estreitamente associada ao projeto global da sociedade, às prioridades que esse projeto exige e às condições concretas para a sua realização” (FREIRE, 2013, p. 112).

De acordo com Freire (1981), após a redução da temática investigada, é necessário escolher o melhor canal de comunicação para sua representação e confecção do material didático, ou seja, realizar a sua codificação. Essa escolha deve considerar não só o conteúdo a ser representado, mas também os indivíduos a quem se dirige. Como o público desta pesquisa era formado por crianças com dificuldades em leitura, optamos por recursos com pouco texto, mas que fossem capazes de ampliar e aprofundar a discussão, além de manter a ludicidade de cada proposta, tais como: vídeos, imagens, charges, slides, desenhos, frases curtas, dinâmicas e construção de cartazes. Para operacionalizar estas ideias usamos materiais de papelaria (cartolinas, tintas, canetas hidrográficas, lápis de cor, jornais, revistas, tesoura, cola, etc.), além de dispositivos de tecnologia como notebook, caixa de som e retroprojetor. Pesquisas realizadas com crianças reiteram a importância dessas práticas, conforme já enfatizamos anteriormente no item sobre a leitura da realidade com as crianças nesta metodologia.

Considerando essas questões, elaboramos as codificações referentes ao tema gerador selecionado que constituíram o programa de nossa ação educativa, desenvolvido em seminários temáticos.

3.3.1.4.3 Seminários Temáticos

O programa da ação educativa constitui-se de partes do tema gerador iniciando a discussão desde os assuntos mais gerais e seguindo até os mais específicos, sendo apresentado aos sujeitos antes de dar início à sua operacionalização (FREIRE, 2002).

Realizamos 4 encontros temáticos no período de novembro a dezembro de 2019, registrados em vídeo e diário de campo através da observação participante. Cada seminário abordava um assunto específico que representava uma “parte” do tema gerador. Antes de iniciar o seminário, apresentávamos a proposta do dia e perguntávamos se alguém tinha alguma sugestão para acrescentar e/ou modificar. Buscávamos também engajar todos(as) os(as) participantes por meio de distribuição de tarefas em duplas ou pequenos grupos.

À medida que avançamos nas discussões, procuramos estabelecer as relações entre todos os conteúdos do programa, bem como com o próprio tema gerador em si, em busca de construir os inéditos viáveis. Essa relação é enfatizada por Freire (1981) quando aponta a

necessidade de o educador sempre estimular o processo de abstração, necessário para o conhecimento, alcançando uma compreensão maior de sua significação.

Cada encontro era guiado pelo roteiro com os indicadores, apresentado no quadro 3 da etapa anterior, além de um roteiro contendo as principais metas daquele momento que utilizávamos para nos ajudar na condução dos grupos e não perder de vista o objetivo maior da pesquisa (Apêndice G).

3.3.1.4.4 Planejamento da Ação Educativa

O planejamento da ação foi realizado em dois encontros. No primeiro elencamos e apresentamos coletivamente todas as propostas de enfrentamento da VBG e escolhemos a que mais atendia aos objetivos da pesquisa. No segundo encontro realizamos a distribuição de tarefas entre todos(as) os(as) participantes para a implementação da ação. Cada um desses momentos teve duração média de 30 minutos e aconteceu em formato de roda de conversa.

3.3.1.4.5 Implementação da Ação Educativa

Para a implementação da ação, concretizamos a proposta de enfrentamento da VBG planejada na etapa anterior. Esta etapa foi protagonizada majoritariamente pelas crianças com auxílio e mediação das pesquisadoras principal e auxiliar, sendo desenvolvida em um único encontro, com duração aproximada de 3h, no qual fizemos rodas de conversa, apresentações e encenações.

3.3.1.4.6 Avaliação

A avaliação foi processual ao longo de toda a pesquisa, iniciando na etapa de decodificação. Ao final de cada encontro estimulávamos as crianças a responder algumas perguntas guiadas por um roteiro (Apêndice H) como: o que vocês mais gostaram hoje? O que menos gostaram? O que aprenderam? O que gostariam de mudar para os próximos encontros? As respostas nos ajudaram a adaptar e melhorar os demais encontros.

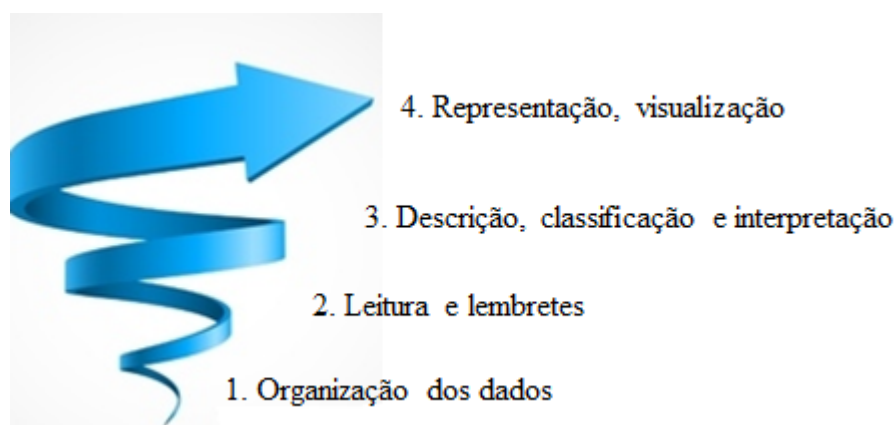
Freire reforçou a importância desse momento avaliativo, ratificando que deve ser uma avaliação conjunta de uma determinada prática e não um ato avaliativo no qual apenas A avalia B (FREIRE, 1981).

3.3.2 Análise dos dados

Os dados obtidos nos grupos realizados na leitura da realidade, decodificação e ação educativa foram somados aos diários de campo, transcritos e analisados a partir da Espiral de Análise dos dados (CRESWELL, 2013).

Esta proposta consistiu em uma análise de conteúdo mais detalhada, apresentada em espiral caracterizando seu movimento complexo, progressivo e dinâmico, como ilustra a figura 4 abaixo.

Figura 4– Espiral de Análise dos dados (CRESWELL, 2013)



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Creswell, 2013, p. 149.

As etapas desta análise são apresentadas por Creswell (2013) e detalhadas a seguir:

Etapa 1 – Organização dos dados. Neste primeiro estágio, o material – constituído das entrevistas semiestruturadas com os adultos, grupos de atividades com as crianças e diários de campo da pesquisadora principal e auxiliar - foi trabalhado de modo a constituir unidades de textos (palavras, frases, etc.) para dar continuidade ao processo. É importante este momento para que os dados coletados não se percam em relação aos detalhes e relevância, é como se fosse um banco de dados das informações.

Etapa 2 – Leitura e lembretes. Após organizar os dados, a pesquisadora mergulhou nas transcrições anotando todas as ideias, frases, pensamentos, observações feitas naquele momento para que fosse possível ter uma visão mais completa de cada etapa. Aqui conseguimos realizar uma análise preliminar do material e construir as categorias iniciais.

Etapa 3 – Descrição, classificação e interpretação. É o início da codificação em si, considerada a etapa crucial da pesquisa. Nesta etapa selecionamos apenas a parte mais importante do material, o que foi extraído nas etapas anteriores. Todo o conteúdo foi repartido em pequenas unidades de análise que deram origem aos códigos. Concluída a codificação, a

classificação exigiu o desmembramento do texto em busca de temas ou dimensões da informação que foram agrupadas em “famílias”, com seus respectivos subtemas. Esta etapa foi desenvolvida com o apoio do *software Atlas ti* (versão 8.0), no qual construímos um projeto por etapa para analisarmos cada uma separadamente.

Etapa 4 – *Representação, visualização*. Por fim, os dados analisados precisaram ser representados de alguma forma e analisamos a melhor estratégia para que estas informações fossem melhor visualizadas. Como elas poderiam ser expressas de forma compreensível? Utilizamos, então, diversos recursos gráficos para este fim, tais como tabelas, imagens, dentre outros, garantindo que a informação fosse compartilhada de forma clara e precisa.

4 ASPECTOS ÉTICOS

Para o desenvolvimento deste trabalho consideramos as normativas da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde em relação às pesquisas com seres humanos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba sob parecer nº 3.230.196.

Distribuímos os Termos de Assentimento (TA) para as crianças e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos(às) seus(suas) responsáveis e demais participantes maiores de 18 anos.

Na ocasião informamos os objetivos da pesquisa, métodos do estudo, sigilo das informações e possibilidade de desistência da participação da pesquisa em qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Tivemos o cuidado de adaptar a redação do TA para as crianças, bem como a linguagem no momento de sua explanação.

Para manter o anonimato utilizamos códigos referentes à categoria de participação (Exemplo: menino/menina; professor(a), etc.), seguidos de números para identificá-los ao longo dos resultados (Exemplo: Menina 1; Professor 1, etc.). A adesão das crianças não alcançou os 100% porque uma delas deixou de frequentar a ONG ainda na etapa de investigação temática e outras duas não obtivemos autorização dos responsáveis para participação.

5 RESULTADOS

Este capítulo está dividido, didaticamente, em seções que se entrelaçam e correspondem aos dois momentos apresentados na metodologia: A Investigação Temática (IT) e a Ação Educativa.

Coerente com nossos pressupostos teórico-metodológicos, entendemos que é fundamental iniciarmos a apresentação dos resultados com uma contextualização do lugar no qual desenvolvemos esta tese, sinalizando as primeiras impressões e observações feitas por nós, como sujeitos participantes.

Do mesmo modo é importante apresentar os sujeitos que participaram conosco, demarcando suas características com o intuito de traçar um perfil prévio de cada um e reconhecê-los para além de suas narrativas e contribuições na pesquisa.

Na análise crítica aqui apresentada não buscamos constatar transformações repentinas implementadas como reflexo desta ação educativa, mas sim deflagrar nuances que inferem mudanças em atitudes, pensamentos e opiniões dos(as) participantes no tocante ao enfrentamento da VBG com as crianças da comunidade.

5.1 DAS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES À IDENTIFICAÇÃO DO TEMA GERADOR: TRILHANDO A NOSSA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA.

5.1.1 Apresentando a comunidade

Construímos este tópico a partir dos relatos e conversas realizadas com alguns moradores da comunidade que são voluntários na ONG, com as próprias crianças e a partir das observações registradas no diário de campo.

A comunidade está localizada no Bairro dos Bancários, no município de João Pessoa, estado da Paraíba. Devido à sua localização de encosta, todos os acessos a ela, atualmente, são por meio de ladeiras. Porém, antigamente era uma região plana, mas devido ao crescimento econômico e social da região foi sendo escavada para construir habitações dos bairros vizinhos, como Altiplano e Bancários, compostos por população de classe média e alta, respectivamente.

Inicialmente foi sendo habitada por construções irregulares feitas de madeira e lona (consideradas como “invasão de terra”) que, após várias tentativas das autoridades – na época – de retirar esta população do local, foram sendo substituídas por construções de alvenaria,

consolidando a comunidade que só fez crescer desde então. Hoje, além das casas, existe escola, a ONG, igreja, associação de moradores e diversos estabelecimentos.

Existe um histórico de lutas por direitos lideradas pela Associação de moradores que se organizaram em busca de melhores condições de moradia, por meio das quais conseguiram – por exemplo – a implantação de saneamento básico e asfaltar as ruas da comunidade, ajudando famílias que moravam em áreas de risco (às margens de um rio que atravessa a comunidade) e sofriam muitos prejuízos durante as chuvas fortes. Essas pessoas foram divididas em dois grupos: o primeiro permaneceu na região, porém as casas foram reconstruídas mais distantes da margem do rio e ao redor construíram barreiras de contenção para evitar novos alagamentos e deslizamentos. O segundo grupo (constituído por mais de 200 famílias) foi transferido para um conjunto habitacional que leva o nome da comunidade, construído através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Habitação e o Programa de Subsídio à Habitação Social. A associação desenvolve ainda cursos profissionalizantes, ações beneficentes e busca, junto às autoridades locais, melhorias estruturais pra comunidade.

Além dessa associação a comunidade organizou também com a Associação Juventude em Ação (AJA) constituída e liderada por jovens que desenvolvem diversas ações sociais com o objetivo de desenvolver ações de inclusão social, empoderamento e engajamento dos adolescentes e jovens da comunidade. Recentemente a AJA contratou uma terapeuta ocupacional para atuar nesta perspectiva social e auxiliar a associação a ampliar suas ações e estratégias de forma mais específica às demandas deste público e da comunidade em geral.

Na visão de uma professora que mora na comunidade, a localidade é vista a partir de uma perspectiva negativa, associada à violência. No geral, a população externa não percebe a existência de “pessoas do bem” que são trabalhadoras, honestas e que querem apenas “vencer na vida”. Essa percepção foi reforçada em conversa com outros moradores que tivemos contato.

Nas primeiras visitas ao local o objetivo era conhecer melhor a região tendo em vista o histórico de violência da comunidade, além de considerar nossa presença como estranha, inicialmente. Recebemos a orientação de abaixar os vidros ao entrar para que pudéssemos ser identificados como ‘civis’ e não como policiais ou integrantes de comunidades rivais. Além disso, também usávamos crachás para facilitar nossa identificação.

Durante as observações e momentos informais entre a chegada e saída da ONG, verificamos que uma das ruas da comunidade – localizada logo na entrada – é conhecida como “rua do tiro” e que existem vários pontos dominados por traficantes, cujas ruelas levam seus nomes. Também existem trechos que não são cobertos por aplicativos de mobilidade ou

taxistas devido ao clima de insegurança. Inclusive esse serviço geralmente fica inviável a partir de determinado horário, pois os motoristas não entram na comunidade.

Tivemos apenas um episódio tenso durante a convivência na comunidade. Estávamos estacionando o carro quando testemunhamos uma conversa entre três homens e um deles estava alterado porque era dono de um bar em que havia acontecido um tiroteio na noite anterior, protagonizado pelos outros dois, que se defendiam alegando ter disparado poucos tiros.

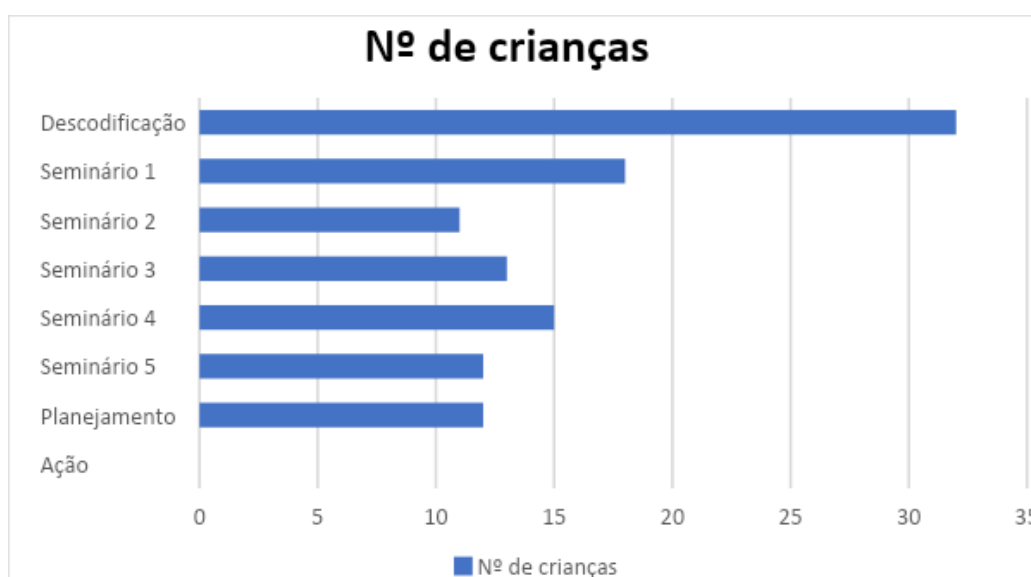
Diante de tudo isso, nos primeiros dias ficávamos com medo de frequentar a comunidade, mas sempre fomos bem recebidas e, com o tempo, conseguimos nos sentir cada vez mais seguras a ponto de frequentá-la até de noite em algumas reuniões de equipe da ONG.

Seria interessante colocar as outras características do bairro. Existem escolas ou outros serviços públicos no bairro? E a Associação de moradores? A Associação juventude em ação?

5.1.2 Quem são os sujeitos que caminharam conosco?

Além das pesquisadoras principal e auxiliar participaram da Investigação Temática 32 crianças, sendo 24 meninas e 08 meninos, com idade média de 09 e 08 anos, respectivamente. Entretanto, esse número variou conforme o avançar da pesquisa, como é possível verificar no gráfico 1. Vejamos:

Gráfico 1– Número de participantes em cada encontro



Fonte: Banco de dados da autora, 2020.

Como um dos pré-requisitos para participar da ONG era estar regularmente matriculado e frequentando a escola, as crianças estudavam em instituições municipais da região no turno matutino e frequentavam a ONG no turno vespertino.

Todas eram moradoras da comunidade e a situação financeira da maioria das famílias era precária, variando em questões de renda, condições de moradia e de acesso a itens básicos como alimento e água encanada em casa. Para algumas crianças, a refeição ofertada na ONG era a única fonte de alimento delas, conforme relato de uma professora. Esses dados não foram coletados através de instrumentos de pesquisa, apenas a partir de relatos registrados em diário de campo.

Percebemos que, apesar de todas as crianças serem alfabetizadas, a maioria apresentava dificuldade em leitura, o que dificultava – em alguns encontros – a compreensão e interpretação necessárias ao desenvolvimento de determinadas atividades.

Em relação aos adultos, dos(as) 14 participantes, 6 eram professores(as), 6 voluntários(as) e 2 gestores(as), caracterizados(as) na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos adultos participantes da pesquisa.

FUNÇÃO	MORA NA COMUNIDADE	IDADE (em anos)	ESCOLARIDADE	EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS	TEMPO NA ONG
Professora 1	Sim	22	Ens. Méd. Comp. ¹	1 ano	1 ano
Professora 2	Sim	19	Ens. Sup. Inc. ²	5 anos	8 meses
Professor 3	Não	35	Ens. Sup. Comp. ³	12 anos	2anos
Professor 4	Não	36	Pós-Graduação	5 anos	8mes es
Professor 5	Não	48	Ens. Sup. Inc	1mês	1mês
Professor 6	Não	32	Ens. Sup. Inc	+ de 6anos	8mes es

Voluntária 1	Sim	37	Ens. Méd. Inc ⁴	11 anos	3anos
Voluntário 2	Sim	27	Ens. Méd.Comp. ⁵	5 anos	2anos
Voluntária 3	Sim	20	Ens. Méd. Inc.	2 anos	1 ano
Voluntária 4	Sim	48	Ens. Fund.	3 anos	3anos
Voluntário 5	Sim	38	Ens. Méd. Comp.	2 anos	2anos
Voluntário 6	Sim	48	Ens. Fund. Inc.	3 anos	3anos
Gestora	Não	32	Ens. Sup.	10 anos	2anos
Gestor	Não	52	Ens. Sup.	+ de 10 anos	5anos

1.Ensino Médio Completo/2. Ensino Superior Incompleto/3. Ensino Superior Completo 4. Ensino Médio Incompleto/5. Ensino Médio Completo

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dos(as) participantes, além dos(as) voluntários(as), apenas uma professora morava na comunidade e, por isso, era a pessoa que tinha o maior vínculo com as crianças. A relação de

confiança com algumas crianças era tanta que a professora chegava a solicitar que lhe entregassem ou pegassem a chave da ONG na sua casa quando não podia estar presente. Essa professora também conhecia todas as famílias das crianças, não só em relação ao endereço e componentes delas, mas a história de vida de cada uma e era sempre a mais procurada por elas para desabafar e/ou conversar sobre suas particularidades.

Todos os(as) professores(as) são remunerados, uma delas pelo próprio instituto, e os(as) demais através de empresas que têm parcerias com o instituto e desenvolvem atividades no mesmo. Os gestores administram o instituto de forma voluntária.

O tempo de experiência dos gestores, professores e voluntários trabalhando com crianças variou de 01 a 12 anos, com exceção da professora de inglês e o maestro que eram novatos (havia chegado há um mês).

Em relação à escolaridade, os dois gestores e dois professores tinham ensino superior completo. Os demais professores concluíram o ensino médio, sendo três deles alunos de graduação. Dentre os voluntários, uma finalizou os estudos na terceira série do ensino fundamental, duas tinham ensino médio incompleto e os demais concluíram o ensino médio.

É importante destacar que as ações da ONG não se restringem às crianças, mas incluem também suas famílias com distribuição de cestas básicas e/ou kits com produtos diversos, realização de eventos beneficentes, serviços pontuais de orientação jurídica e atendimento odontológico para a comunidade, dentre outras atividades de apoio e assistência.

5.1.3 Desvelando a realidade da comunidade frente à VBG.

Inicialmente realizamos uma imersão na comunidade através de visitas à ONG em diferentes dias da semana com o intuito de nos aproximarmos de todos os sujeitos e criarmos os primeiros vínculos. Nesses primeiros contatos ajudamos na organização das crianças durante as atividades, na distribuição do lanche e da água, na condução das aulas dos professores, na organização do ambiente, enfim, começamos a interagir de forma mais intensa naquele contexto.

Esse período foi bem importante para que as pesquisadoras se tornassem familiar aos(as) participantes. Em nossas primeiras impressões nessa imersão pudemos perceber que a ONG é respeitada pelos moradores e motivo de orgulho para a comunidade em geral, o que reflete numa união e mobilização por parte da maioria dos envolvidos. Também pudemos conhecer melhor as crianças, seus interesses e preferências por determinadas atividades e brincadeiras, por exemplo. Após duas semanas de convivência e observação participante,

demos início ao processo de coleta de dados com os adultos enquanto mantínhamos as visitas em outros dias para fortalecer os vínculos com as crianças. Somente após mais uma semana – totalizando 3 semanas de imersão – iniciamos a coleta com as crianças. É importante destacar também que, ao longo da coleta de dados, fomos convidadas – em diferentes momentos – a participar de eventos na comunidade, tais como Dia das Mães, festas juninas, dentre outros. Nossa presença em todos eles fortaleceu ainda mais os vínculos.

5.1.3.1 A realidade da comunidade em relação à VBG na perspectiva das crianças e dos adultos

Nesta etapa tivemos contato com a leitura de mundo das crianças e adultos sobre o fenômeno em estudo que possibilitou a identificação de diferentes situações existenciais, sistematizadas na etapa de codificação, mais adiante.

Inicialmente é importante destacar que, em todos os encontros, antes de iniciar as atividades, as salas eram organizadas por nós pensando nos mínimos detalhes para proporcionar um ambiente propício para o desempenho da proposta, favorecendo a sua exequibilidade.

A organização do espaço e recepção dos(as) participantes numa ação educativa é de suma importância para que todos se sintam acolhidos e pertencentes àquele lugar. Esses dois aspectos contribuem para o engajamento e disponibilidade do grupo, favorecendo a unidade e harmonia entre todos.

Durante a acolhida das crianças eram abordados diferentes assuntos, dentre eles as tarefas realizadas na escola, no instituto e em casa durante a semana ou conteúdos trazidos espontaneamente por eles. Tal prática ensejava a liberdade de expressão e construção de vínculos afetivos entre nós, relevantes para a estruturação do grupo.

Uma das primeiras observações que fizemos, no desvelamento da realidade, indicava um silenciamento das crianças naquele contexto. Isto porque, pensando numa forma democrática e colaborativa de conduzir os grupos, elaboramos coletivamente uma espécie de “contrato de convivência”. Neste pacto coletivo algumas sugestões mais recorrentes foram: “ficar calado”, “ficar quieto” ou “obedecer a professora” (como chamavam as pesquisadoras), “não bagunçar”, “não gritar”, “deixar a sala limpa”, “não fazer bullying”, dentre outras. Respondemos às colocações levando-as à seguinte reflexão:

“Pesquisadora: Mas... se vocês ficarem calados como vão participar? E como vamos concluir nossa atividade?” [eles se entreolharam, como se estivessem pensando numa resposta]

Menina 6: É se comportar... A professora de inglês que trabalhava aqui, ela saiu porque a gente bagunçava que só a muléstia... Por isso que o povo não gosta de vir pra cá. Pesquisadora: Hmmm... entendi. Mas eu quero ouvir todo mundo, quero a participação de todos, tá bom? Vai ser bem legal!” [Trecho do grupo dois - Confecção dos fantoches]

A fala da menina 6 expressa uma inabilidade das crianças em momentos que exigissem envolvimento ativo delas, estavam ali apenas para obedecer às regras e concluir o que deveria ser feito. Essas colocações expressam uma visão negativa que as crianças tinham de si mesmas, uma descrença no potencial que cada uma tinha de participar, engajar-se e pensar em alternativas práticas e concretas para mudar aquela situação, denunciando a ausência de fé e esperança umas nas outras e em si mesmas. Além disso, as “soluções” encontradas por elas para que o grupo acontecesse de forma positiva e produtiva era calar-se e obedecer à moderadora, o que é totalmente contra a educação dialógica freireana e, por isso, precisamos começar a questionar desde já.

Apesar desse contrato firmado entre todos, era muito difícil organizar a dinâmica grupal. Esta foi uma das primeiras dificuldades que encontramos: a mediação dialógica dos conflitos internos entre as crianças. As crianças ficavam bastante dispersas, agitadas e, às vezes, eram agressivas verbalmente umas com as outras. Tudo isso prolongava o tempo de discussão e fazia o grupo se dispersar, sair do foco, e esse processo exigiu disciplina e prática constante dos princípios do diálogo por parte das pesquisadoras. No intuito de tentar contribuir para o apaziguamento e fluidez dos encontros, tivemos momentos em que algumas crianças, com características de líderes do grupo, tomavam à frente aumentando o tom de voz:

Pesquisadora: Pessoal! Eu preciso que vocês prestem atenção... Como vocês vão participar se não entenderem o que estamos falando?

Menina 15: Oh tia o [fala o nome de um menino] não fica quieto! É culpa dele! Fica arengando...

Pesquisadora: [fala o nome do menino] você poderia, por favor, colaborar com o grupo e prestar atenção? Vocês não estão gostando... É isso?

[Crianças falam ao mesmo tempo]

Menina 18: Cala a boca vocês tudo bando de mal educado! A professora quer fazer as coisas e vocês não respeitam! [Fala em tom de rispidez e raiva]

Pesquisadora: Calma gente! Não precisa gritar....Podemos conversar sem aumentar o tom de voz.

[Trecho do grupo três – Teatro de fantoches]

Essa dificuldade, na maioria das vezes, era reflexo do perfil de muitas crianças do instituto: agitadas, com resistência em respeitar a vez do colega de falar, se posicionar, se organizar e trabalhar em equipe. Provavelmente isto aconteceu porque as crianças não têm (ou têm pouco) espaço de fala em discussões de temas mais densos, tal oportunidade é direcionada, geralmente, a um adulto que coordena a atividade. Assim, quando o espaço é

livre, pode ser difícil, a princípio, o entendimento da importância de escutar o outro e silenciar.

O discurso de “ser mal comportado”, saturado entre as crianças, estendia-se aos adultos. Durante as observações iniciais no instituto – no período de imersão - presenciamos momentos nos quais as crianças eram disciplinadas a ficar em silêncio, sentadas, copiar as atividades no quadro, esperar o horário de tomar água, dentre outras regras pré-estabelecidas pelos adultos e apenas comunicadas a elas como forma de controle da turma.

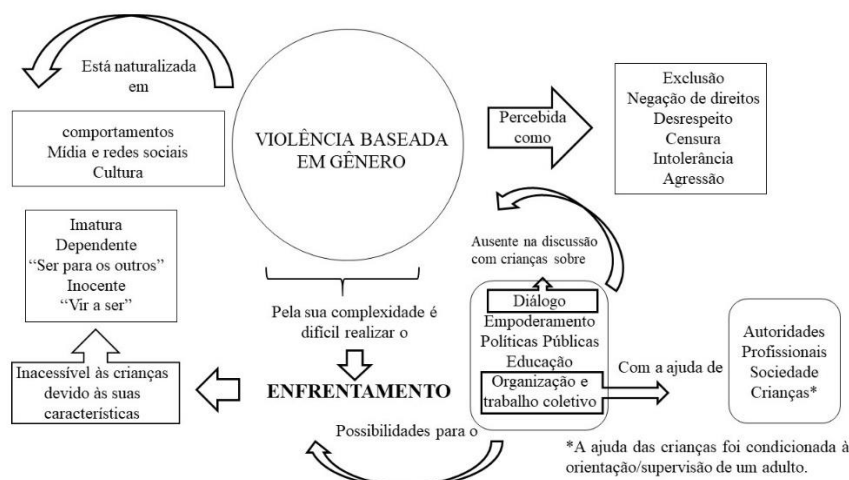
“Notei que a [nome da profissional tem uma postura mais rígida com as crianças e a [nome de uma professora], às vezes, também tem essa postura e, geralmente, elas pedem muito por silêncio para as crianças e sempre recorrem a dizer que vão chamar os pais para informar sobre o comportamento de determinada criança para conseguir o controle e o domínio na turma”.

[Trecho de diário de campo - Primeiro dia de observação na ONG]

O trecho acima expressa a restrição na autonomia das crianças naquele contexto em determinados momentos, que reforça a inexperiência de participação que discutimos anteriormente e levanta uma questão importante sobre as relações de poder entre adultos e crianças ali estabelecidas.

Considerando este primeiro momento como uma condição *si ne qua non* para a construção dialógica de uma ação educativa, sintetizamos na figura abaixo o desvelamento da realidade na comunidade apreendida acerca da VBG com base nos grupos focais realizados com as crianças e nas entrevistas semiestruturadas com os adultos.

Figura 5 - Síntese da compreensão da realidade em relação à VBG sob a perspectiva das crianças e dos adultos.



Fonte: Esquema elaborado pela autora, 2021.

Como é possível depreender do esquema acima os(as) participantes perceberam a violência - em suas diversas manifestações – como um fenômeno multicausal e complexo, presente na comunidade como um todo, representando uma violação do direito, desrespeito ao próximo, intolerância em relação a como o ser humano se reconhece - independente do seu sexo, agressões, intolerância e censura.

Nessa linha, percebe-se que, na perspectiva das crianças e dos adultos, a VBG é composta por um núcleo central de significação que a caracteriza enquanto uma violência: a falta de respeito contra o próximo, que culmina em atitudes e comportamentos agressivos com destaque nas falas das crianças para a violência física e o *bullying*.

Menina L.: É empurrar tia...dar murro no olho.

Menino M.: É briga! É briga!

[Crianças ficam agitadas]

Menina 9.: É xingar, apelidar...

V Pesquisadora: E quem pode sofrer esta forma de violência?

Algumas crianças respondem: todo mundo tia!

[...]

“Menina 6.: Bullying é uma violência verbal...”

Menino 8.: Por exemplo... quando o menino pinta o cabelo de rosa e ficam chamando ele de menina ou de boiola...Aí o menino começa a chorar e ficam rindo da cara dele.

[Trecho do grupo um - Teatro de fantoches]

Pra mim é a negação do direito da pessoa ser o que ela quiser, de ir e vir, da liberdade de expressão e do livre arbítrio. (Professor 4)

É a intolerância e o preconceito, né? Não tem diálogo, já chega logo agredindo, batendo, xingando. (Voluntário 3)

Bom eu nunca parei pra estudar sobre isso, mas partindo do conceito de gênero musical eu acredito que se relacione às distintas formas de ser no mundo, como as pessoas se identificam e se classificam e ao que cada um tem ou não afinidade. Então a VBG deve ser a violência relacionada à discriminação que se tem em relação àquelas pessoas que são diferentes da maioria, né? Que não seguem esta lógica. (Professor 2)

O fato de as crianças relacionarem a VBG à violência de forma geral pode estar atrelado ao desconhecimento do termo gênero, que só foi melhor compreendido mais adiante – a partir da etapa de decodificação – onde conseguimos evidenciar também algumas especificidades da VBG, sob a perspectiva destes sujeitos.

Todavia, como exemplificam as falas do voluntário 3 e do professor 2, os adultos atentaram-se para algumas destas especificidades da VBG ainda no desvelamento da realidade, caracterizando-a também pelo preconceito e discriminação. Isto porque muitos deles eram pessoas com formação superior, o que favoreceu a análise crítica das perguntas

norteadoras e um debate mais aprofundado sobre o assunto, culminando em reflexões que transcendiam as experiências cotidianas.

No que se refere à concepção de criança e sua relação com a VGB foi perceptível a compreensão, entre os(as) participantes, de que esta ainda não tem maturidade para conversar sobre a violência de forma geral. Esta imaturidade foi atrelada à ingenuidade que, diante de um assunto tão complexo e tenso, não seria possível realizar discussões mais profundas. Ademais, as crianças, a priori, desconheciam o termo VGB (especificamente a palavra gênero), o que reforçava este ideário de não pertencimento ao assunto.

Inicialmente, na leitura da realidade, esta dificuldade em conceituar a VGB causou um impacto nas crianças que, nos primeiros momentos, tentaram exemplificar a partir do seu cotidiano, como ilustra o trecho a seguir:

Menina 7.: Nunca ouvi falar!. [sobre a VGB especificamente]

Menino 5.: É briga! É briga!

[Crianças ficam agitadas]

Menina 6.: Não sei tia...

[...]

Menina 4.: É bullying também!"

[Trecho do grupo um - Teatro de fantoches]

Atrrelada a esse desconhecimento emergiu, entre os(as) participantes, a compreensão de que as crianças não têm aptidão para acessar determinados tipos de conteúdo, uma vez que é exclusividade dos adultos. Isto é justificado também, segundo eles, pela insciência delas sobre a complexidade da VGB.

Um exemplo deste conteúdo inacessível às crianças, relatado por elas, foi a violência sexual. Cercada de muitos tabus, as crianças sentiram-se inibidas de conversar sobre o assunto com a mesma naturalidade com que trouxeram os outros tipos de violência. Segundo elas, é um tema não acessível devido a pouca idade cercado de sigilos que só podem ser discutidos pelos adultos.

Fantoches Pedrinho⁸: Ah é...? E Alguém disse que safadeza também é violência...Me explica melhor, eu não entendi!

Menino 5: Eu não sei de nada...Foi [fala o nome de uma colega].

[As crianças ficam apontando umas às outras sem querer falar sobre o assunto]

Menina 9: É...É um tipo de violência que a pessoa chega e vê suas partes íntimas da frente, de trás e de cima, que você não gosta. E você fica com medo de dizer pra mãe pra não criar nenhum problema, aí você foi abusada."

⁸ O Fantoches Pedrinho era manuseado pela pesquisadora auxiliar e representava um menino de 10 anos que estudava na mesma escola que as crianças da ONG, adorava brincar com seus colegas (meninos e meninas) e era uma criança muito tímida e curiosa.

[Trecho do grupo dois - Teatro de fantoches, grifo nosso].

“Fantoche Pedrinho: E vocês acham importante conversar sobre todos os tipos de violência?”

Menino A.: nem TODAS, porque tem a metade normal e a metade...

[Crianças riem muito]

Fantoche Júlia: Eu não entendi! Pode repetir, por favor [fala o nome da criança]?

Menino 5: Foi [diz o nome da colega] que falou. Pergunta a ela o que é!

Menina 6: sexual...[fala bem baixo em tom de timidez]

Fantoche Júlia: Ah entendi! Mas essas outras também não são violência?

Crianças: são!

Fantoche Júlia: Então! Aqui a gente vai falar de todas essas violências!

Menina 16.: oh tia menos essa né? Oh... [Gesticula pedindo silêncio e as outras crianças concordam]

Fantoche Júlia: Porque a gente não pode falar dela?

Menina 9: Vamos mudar de assunto!

Menino 5.: Porque essa aí é feia, é nojenta.

Júlia: Todas as violências não são?

Menina 7: Porque tem coisas que crianças não podem saber...tipo essa!”

[Crianças insistem em não falar mais sobre o assunto]

[Trecho do grupo três - Teatro de fantoches, grifo nosso]

Essas narrativas nos inquietavam: Por que criança não pode conversar sobre violência, especificamente a sexual? Por que somente esta forma de violência foi vista como algo sujo e nojento? Entretanto, aquele momento era apenas de escuta, por enquanto, mas registramos tais indagações para serem retomadas no momento oportuno: as descodificações, descritas mais adiante.

A primeira VBG a ser reconhecida e enfatizada foi a violência contra a mulher, comum na realidade das crianças. Em suas narrativas trouxeram exemplos do cotidiano da comunidade que denunciavam a frequência com que elas presenciavam e/ou sofriam esta forma de violência.

Menino 7: Ele tá festejando com outra! [referindo-se ao marido]

Menina 8: E depois quando chega em casa não é tome tome na mulher? [Gesticula tapas no rosto e as crianças riem]”.

[Trecho do grupo um - Teatro de fantoches, grifo nosso]

Ao longo de toda a IT, o ciclo que caracteriza esta forma de VBG – exemplificado pelos meninos 7 e 8 no trecho acima - foi relatado pelas crianças, na maioria das vezes, com naturalidade, como algo corriqueiro. Muitas delas, inclusive, ainda conviviam no contexto violento e com o agressor. Apesar da naturalidade com que relatavam os exemplos, esboçavam um descontentamento e desconhecimento em relação aos motivos que levavam as vítimas (geralmente suas mães) a não denunciarem seus parceiros e permanecerem nesta condição desumanizante.

Arelado à compreensão da violência contra a mulher como uma das principais manifestações da VBG, as crianças também evidenciaram este público como sendo as principais vítimas deste fenômeno. Para algumas crianças, as meninas são mais atingidas por serem mais frágeis e menos corajosas que os meninos. Muitas associaram esse pensamento às injustiças presentes no machismo como uma forma de VBG velada na sociedade. Esta observação também foi pontuada pelos adultos, que reconheceram a violência contra a mulher como uma das manifestações da VBG mais comuns e divulgadas atualmente.

Fantoche Pedrinho: Olha, vocês acham que existe violências diferentes contra meninos e contra meninas?

As crianças respondem: Sim!

Fantoche Pedrinho: Por quê?

Menina 4: Porque os meninos fazem mais violência que as meninas.

Menina 9: E as meninas são mais fracas que os meninos. [...] Os meninos são mais corajosos.

Fantoche Pedrinho: E vocês concordam com isso?

As crianças respondem: Não!

Menina 6: Não! Tem algumas meninas que são corajosas, entendeu?

Menino 2: É! As lutadoras de boxe!

[As crianças fazem gestos de boxe e ficam agitadas]

[Trecho do grupo um - Teatro de fantoches, grifo nosso]

A mulher é quem mais tem sofrido com essa violência, né? A gente vê nos noticiários o número de feminicídio aumentando cada dia mais. (Professora 6)

Acredito que pelas questões socioculturais a mulher é o principal alvo desse tipo de violência, apesar de que tem crescido também entre as pessoas homossexuais. (Professor 3)

Neste contexto, evidenciamos algumas divergências e dificuldades em reconhecer situações desta forma de violência entre as crianças. Por exemplo, algumas delas identificaram a proibição em se envolver em brincadeiras convencionadas ao sexo oposto como sendo uma manifestação de VBG ou a jocosidade e bullying cometido contra crianças que não seguem as normas de gênero. Para outras, isto não era VBG, mas sim uma questão de liberdade de escolha.

Pesquisadora: Por que vocês acham que meninos não podem brincar de boneca?

Menina 12: Porque é de menina. Tia...tem um primo meu que ele brinca com minhas barbies, brinca com minha boneca, brinca com um monte de negócio meu, ele brinca com minha boneca.

Fantoche Ana: Então... ele não gosta?

Menina 12 continua.: Gosta. Mas aí tem o mais velho e diz 'deixa de ser boiola'...

Fantoche Ana: E o que é "boiola"?

Menina 6: É homossexual.

Fantoche Ana: Como assim?

Menino 4: Ser assim tia, ser assim...

[A criança gesticula virando a mão]

Fantoche Ana: E falar isso assim com o colega é violência?

[Algumas crianças dizem que sim e outras que não]

Menina 8: Não! Isso é a pessoa tá forçando da sua vontade de brincar do que quiser.

Menina 6: É! Ninguém pode mandar em ninguém.

[Trecho do grupo dois - Teatro de fantoches, grifo nosso]

Como já mencionado observamos, desde a leitura da realidade, que a violência nesta comunidade era usada muitas vezes como estratégia de resolução de problemas e mediação de conflitos entre as crianças, expressando-se de forma constante nas suas atitudes, comportamentos e linguagens. Além da nossa percepção enquanto sujeitos-participantes da pesquisa, este fato também foi notado e relatado pelos adultos que entrevistamos.

A gente vê bastante aqui que as crianças muitas vezes reproduzem a violência sofrida pra se defender também, né? Elas não sabem dialogar porque só aprenderam ou gritar, bater. Então eu vejo muito isso aqui, elas gritam uma por cima da outra pra resolver os problemas. (Professora 5)

Eu acho que está tão enraizada que elas [as crianças] acabam reproduzindo, porque não sabem agir, se comportar de outra forma. Até porque elas refletem muito o comportamento dos adultos à sua volta, né? (Voluntário 5)

Essas narrativas explicitam que, naquele contexto, a violência – em todas as suas formas – estava naturalizada não só nas histórias narradas, mas se fazia presente ali também entre as crianças, como um reflexo da própria comunidade.

Essa naturalização foi registrada em vários momentos ao longo da IT. Em um deles, para diferenciar os diversos tipos de violência, as crianças chegaram a utilizar a palavra “normal” para se referirem à violência física, pois “acontece sempre”, segundo elas. Exemplificando a partir de situações reais presenciadas ou sofridas na escola ou na própria comunidade, as crianças narravam suas experiências neste contexto.

Menina L.: Existem vários tipos de violência...

Fantoche Pedrinho: Ah e é? Eu não sabia... Me conta mais, quais são?

Menina L.: Tia é assim... Tem a violência verbal que é assim...apelidando e tem a normal.

Fantoche Ana: Qual é essa normal?

Menino A.: É a mesma coisa que a primeira.

Menina L.: Não! É diferente...

Fantoche Ana: Então me conta qual é a diferença que eu não entendi!

Menina L.: Uma usa a boca e a outra usa a mão!

[Trecho do grupo três - Teatro de fantoches, grifo nosso].

Outro flagrante da naturalização da violência como um todo na leitura da realidade emergiu em um dos encontros com as crianças onde elas puderam expressar seus sentimentos

diante de situações de violência que ouviam falar, presenciavam e/ou eram vítimas em seu cotidiano.

Pesquisadora: O que vocês acham que as crianças sentem quando presenciaram ou sofrem alguma violência?

Menina 9: Eu sinto medo....

Menino 7: Tem criança que traumatiza!

Menina 12: Eu não sinto nada tia....acontece todo dia...

Menina 15: Sente nada, já se acostumou...eu me acostumei!

Pesquisadora: E foi? E por que você acha isso?

Menina 18: Porque acontece todo dia!

[Trecho do grupo dois - Teatro de Fantoques]

Neste contexto, os relatos dos adultos e das crianças trazem, em comum, um conformismo frente à realidade, em alguns sujeitos, que produz um sentimento de desesperança no enfrentamento da VBG, sugerindo uma adaptação à situação e descrença na sua transformação.

Por que a violência tá no mundo, tá acabando com tudo, porque a gente ver, todo canto que a gente chega tem violência, tem nem pra onde fugir não (Voluntária 2, grifo nosso).

É o que a mais a gente ver, assim, os maridos batendo nas mulheres [...] Por que é machismo assim... não tem respeito por aquela pessoa que ele está convivendo, por aquela pessoa que tá ali direto com ele (Professor 4., grifo nosso).

Menina 18: Ouxe tia, a gente nem liga mais!

Menino 8: Tem o que fazer não, tá em todo lugar que a pessoa vai.

Menina 13: É, lá em casa os vizinhos vivem chamando a polícia e não dá em nada!

[Trecho do grupo dois - Teatro de fantoches]

Esses trechos refletem uma visão fatalista da comunidade por parte dos sujeitos, um futuro sem possibilidades de mudanças, inexorável. Esta adaptação à violência pode ser reflexo da impunidade, da frequência com que os sujeitos têm acesso a ela cotidianamente e do medo em denunciar. O medo que, na maioria das vezes, paralisa e impede o sujeito de se libertar da opressão.

O medo é tão presente que, ao longo da pesquisa, alguns(algumas) participantes fizeram comentários mais detalhados de situações vividas ou conhecidas apenas após o gravador ser desligado pela pesquisadora. Isso sugere que o próprio medo de denunciar pode ser analisado como uma “causa” da violência, dificultando o seu enfrentamento. Como um dos entrevistados pontuou “*é a lei do silêncio*” para se proteger.

Ao discorrerem sobre sua compreensão acerca da VBG alguns sujeitos expuseram a ideia de que a própria vítima também tem culpa pela agressão sofrida, principalmente em relação àquela praticada contra as mulheres, através da qual apresentam argumentos que

“justificam” essa forma de violência devido ao seu comportamento, alimentando o processo de opressão e desumanização do sujeito no contexto da VBG.

(...)Uma fica com ‘enxerimento’ lá das meninas e gerando aqueles grupinhos. Muitas vezes eu já vi grupinhos já de pirralho, tirando liberdade com as meninas pequenas. Ali já rola um tipo de violência se elas deixarem avançar mais a frente. (Voluntário 6, grifo nosso)

Porque muitas mulheres também é desaforada para cima do homem, aí os homens vem e agride. Acho que elas também deveriam ao menos compreender e elas deve ser mais relevante em algumas coisas dentro de casa para que a violência não aconteça entre eles dois. (Voluntária 5, grifo nosso)

“Menino 8: Mas tia também, às vezes, a gente dá liberdade. Ou então a menina tá de short curto, depende de cada caso.

Menina 9: É tia, tem menina que é danada, que não liga pra essa safadeza e aí dá nisso”.

[Trecho do grupo três – Teatro de fantoches]

Essa consciência foi percebida também nas narrativas dos adultos. Para eles, na comunidade e na sociedade em geral, há uma presença marcante desse machismo expresso nas brincadeiras, vestimentas, comportamentos e até utensílios das crianças. Na visão deles, isso provoca muitos conflitos na sociedade e prejudica os relacionamentos entre as pessoas, configurando-se como uma das formas de VBG.

Vou citar um exemplo muito interessante aqui. Temos garrafinhas de tampa azul, verde e rosa. O que acontece se eu der a garrafinha rosa a um menino que ele é educado dentro de casa que “menino veste azul e menina veste rosa”? Ele não quer a garrafinha....’Não tia, isso é de menina e eu sou um menino’. E aí eu... tento quebrar isso... [...] E aí vem o preconceito porque se um menino pegar a garrafa da tampa rosa, o que é que os outros meninos vão fazer? Vão mamar dele...(Professora 2).

E ainda vem esse lado do machismo, né? isso tem acarretado muita... muita... não é pouca não... muita violência! As Pessoas que não aceitam isso [...] tá redundando numa onda de violência contra essas pessoas que têm uma outra concepção de gênero[...]mas temos muita liberdade né? Que não tinha antes... e essa liberdade - eu não sei se o termo seria esse - ela ‘afrontou’ o machismo né? (Gestor 2)

O homem é muito machista, eu acho. [...] Todo homem é machista, na minha opinião [...] o homem não, ele vê um homossexual, um transexual enfim é.... ele já briga, ele quer bater, ele acha “eu vou dar uma pisa pra ver se ele aprende” “quer ver ele vai virar homem agora?[...] Todo homem ele desenvolveu um “tiquinho”, uma vez na vida, pode ter sido assim uma coisa sem querer, mas ele desenvolveu, isso é visto, infelizmente, assim, melhorou muito, mas...(Gestor 1)

Neste último trecho, por exemplo, a narrativa do Gestor 1 demonstra que o machismo está tão enraizado na sociedade que não há possibilidade de existir algum homem que não seja ou que não pense de forma machista.

Diante de falas como essa, que eram reforçadas pelos adultos, evidenciamos a necessidade de conversar com o grupo algumas questões relacionadas direta e indiretamente à

VBG. Um exemplo são estes estereótipos engessados que universalizam as características do homem agressor e reforçam as desigualdades de gênero.

Quando adentramos nestas questões de gênero, durante o desvelamento da realidade, presenciamos um comportamento jocoso de três meninos em relação às crianças que transgridem os padrões de gênero nas brincadeiras. Esse comportamento foi caracterizado como machista, pela maioria das meninas. Para elas, o machismo impede as mulheres de serem livres e independentes, fazendo com que os homens se sintam, cada vez mais, dominantes sobre elas, o que pode gerar conflitos e, conseqüentemente, a VBG.

Em contrapartida, três meninos acreditavam ser algo natural e ligado ao caráter biológico, portanto, parecia óbvio – para eles – que se aproximar do universo feminino quando se é um menino e vice versa é algo estranho e deve se repudiado. Inclusive nas discussões mais intensas, eles chegavam a imitar as meninas, gesticular e se comportar como se estivessem debochando delas.

Hoje o clima foi bem tenso[...] principalmente entre meninos e meninas quando discutimos sobre padrões, estereótipos e desigualdade de gênero. Dois meninos, o [fala o nome das crianças] ficaram esnobando e debochando das meninas que defendiam a igualdade nas brincadeiras especificamente. Tentei mediar os conflitos, mas os meninos ainda não se convenceram e ficaram com conversas paralelas, rindo e insinuando que estavam discordando totalmente do que as meninas falavam e isso as incomodava bastante. Também gesticulavam virando a mão, imitando e repetindo o que as meninas diziam em tom sarcástico e de discordância”.
[Trecho de diário de campo do grupo dois - Confecção de fantoches]

Ainda no que se refere às questões de gênero, é interessante pontuar que algumas diferenças já foram percebidas desde os grupos focais, em algumas situações pontuais, como, por exemplo, na confecção dos fantoches. As meninas pensaram nos diferentes tamanhos e formas de enfeitar os cabelos, as vestimentas e o rosto, demarcando bem os estereótipos femininos. Os meninos concluíram mais rápido, investindo menos nos detalhes dos cabelos e das vestimentas, querendo apenas deixar claro o time para o qual torciam ou mesmo sem nenhum incremento. Nestes momentos conversamos sobre os padrões convencionados pela sociedade em relação às vestimentas, comportamentos e ocupações para cada sexo biológico, começando a esclarecer um pouco sobre suas visões de mundo sobre acerca deste tema e nos aproximando de algumas situações-problema de seus cotidianos.

Pesquisadora: Podemos começar, menina 10? Apresenta pra gente seu fantoche.
Menina 10: Essa é a Laura, uma menina muito feliz que gosta de brincar de boneca, maquiagem e bicicleta.
Pesquisadora: Ah que lega, linda sua boneca!E porque vocês escolheu essas cores e esses enfeites?

Menina 10: Porque ela adora se sentir bonita e estilosa! Usa vestidos e lacinhos, como eu!
Pesquisadora: Que legal, obrigada! Agora vamos ver se algum menino quer apresentar seu fantoche?
[um dos meninos pede a vez]
Menino 5: Meu boneco se chama Romário, ele gosta de jogar futebol e torce pelo Palmeiras.
Pesquisadora: Ah legal! E porque você escolheu essas cores e enfeites?
Menino 5: Pra mostrar o time que ele torce.
Pesquisadora: E você não quis enfeitar mais ele?
Menino 5: Eu não! Tá bom assim...
 [Trecho do grupo dois - Confeção dos fantoches]

Durante essas discussões, em todos os grupos, surgiram diferenças e conflitos em vários momentos entre as crianças, levantando tensões e reflexões entre elas sobre o que pensavam e sentiam acerca dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade para cada sexo.

Mediamos estes momentos a partir de questionamentos e indagações vislumbrando o posicionamento de todos de forma democrática, almejando que as crianças pudessem expor suas opiniões e justificá-las a partir de seus próprios conhecimentos e experiências prévias. Num dos grupos de teatro de fantoches testemunhamos essa conversa na qual as crianças discutem sobre o brincar e a reprodução das concepções de gênero:

Fantoche Pedrinho: Hmmm... Eu não entendi... Então quer dizer que existe brincadeiras diferentes pra meninos e meninas?
Menino 4 (10 anos): menino brinca de boneco, de carrinho e de bila [bolinha de gude]. E menina brinca de boneca, Barbie e outras coisas.
Fantoche Júlia⁹: “Entendi... mas e se o menino e a menina quiserem brincar de outra coisa?”
Menina 6: Pode brincar de toca toca, de esconde-esconde (...)
“Porque aquele [diz o nome de um colega] gosta de brincar de boneca.”
[Uma menina se levanta e começa a bater palmas e coloca a mão na cintura em sinal de apoio à colega]¹⁰.
E Menina 6 continua: “[nome do colega] ele não gosta de menino, ele só gosta de menina. Ele é um menino que só gosta de menina.”.
[Um dos meninos do grupo sorri insinuando deboche]
 [Trecho do grupo um - Teatro de Fantoches]

A partir da fala da menina 6 e das observações realizadas, percebemos que as meninas, de forma geral, eram mais flexíveis a essas mudanças de lugar, aceitando mais a possibilidade de meninos e meninas brincarem do que quiserem sem pré-julgamentos ou agressões verbais. Em contrapartida, a maioria dos meninos era mais resistente, sempre apelidando os colegas com afinidade por brincadeiras femininas usando palavras de baixo calão, além de olhares e

⁹ O Fantoche Júlia era manuseado pela pesquisadora principal e representava uma menina de 08 anos que estudava na mesma escola que as crianças da ONG, adorava conversar e brincar com seus colegas (meninos e meninas) na hora do recreio, além de ser uma criança muito curiosa e questionadora.

¹⁰ Observamos que as crianças se expressaram muito usando a linguagem corporal para além da fala e estas expressões serão apresentadas entre colchetes nos trechos das narrativas em conjunto com a fala.

gestos de reprovação, com exceção de três dos oito meninos participantes. Estes relatos evidenciam pouca criticidade por parte de algumas crianças diante desta realidade e uma naturalização dos fatos.

Sobre as principais causas da VBG na infância, os adultos apontaram diversas possibilidades: o contexto opressor no qual a pessoa cresceu, falta de atenção entre pais e filhos, preconceito, conservadorismo, relações de poder, influência da mídia (especialmente quando são crianças) e desigualdades sociais. Acrescentaram ainda a resistência da sociedade em aceitar as mudanças em relação aos papéis e estereótipos de gênero que vêm acontecendo historicamente, como ilustram os trechos a seguir:

(...) um dos fatores que eu acho, principalmente pra criança, muito... muito prejudicial é internet. Então, às vezes, ele vê alguém fazendo algo na internet e eles querem refletir aquilo. (Professora 2)
Muitos deles veem isso [...] por exemplo, você cresce em uma família de músicos. Então você ver seu pai tocar, sua mãe cantar... você gosta, acha aquilo bonito, normal. É igual você crescer na família que é violenta. Então você vê isso na criança” (Gestor 1).

Eu acho que é falta de diálogo em casa com os pais, porque tem muitos pais que não conversam com os filhos (...) e a falta de atenção com os filhos. (Voluntária 4)

Todavia as causas mais citadas, em comum entre as crianças e os adultos, resumem-se à educação recebida pelo agressor que influencia no respeito ao próximo e no ócio que pode gerar mais violência. Além destas questões, a ausência do diálogo para mediar situações de conflitos nestas relações, principalmente com as crianças, também foi recorrente.

Menino 8: Também tia, tem mãe e pai que não conserva com a criança, nem bota de castigo, vai logo batendo!
Menina 13: É, tem que conversar! Minha mãe conversa muito comigo pra eu não fazer as coisas erradas, ela diz que bater não resolve.
 [Trecho do grupo um - Teatro de Fantoches]

Menina 9: Muitas vezes acontece porque a pessoa é mal educada!
Menina 13: É mesmo, muita gente não tem educação....aí falta o respeito com os outros.
 [Trecho do grupo dois - Teatro de fantoches]

Falta educação, por que se os pais tivessem educação para dá aos filhos, eles não tariam ócio, aprendendo coisas que não devia... Se eles conversassem e tivessem escola integral, de qualidade, onde tivesse ocupado o dia todo com educação, ele não taria no ócio... que isso vai gerar a violência. (Professor 5)

Interessante destacar que a Educação e o Diálogo aparecem juntos como causa e solução. Essas narrativas denunciavam a precariedade e/ou ausência de ambos como uma das principais gêneses dessa forma de violência e, por outro lado, anunciavam sua presença como o caminho mais viável e esperançoso na luta contra a VBG. Essa dupla em potencial para o

enfrentamento desta problemática, que defendemos nesta tese, foi bastante citada, o que sugere um reconhecimento, pelos sujeitos, de sua relevância para este processo.

No que tange as possibilidades de enfrentamento da VBG tanto as crianças como os adultos enfatizaram a importância de somar estratégias para garantir melhores resultados. Os mecanismos de enfrentamento citados envolvem utilizar o diálogo e práticas de encorajamento e fortalecimento das habilidades e capacidades de cada um, além de exigir intervenções do governo e da polícia, principalmente. Este último aspecto foi mais enfatizado pelos adultos (responsabilidade das autoridades em todo este processo de enfrentamento), somando-se à criação de políticas públicas mais eficazes e à garantia do acesso à educação (formal e informal) tanto para as crianças quanto para as famílias em geral.

Uma educação assim contínua, educação sexual, educação acerca do psicológico da criança e tudo mais, é muito difícil justamente porque trabalhar com cada criança especificamente, mas é por aí (...) Educação é o enfrentamento. (Professora 6)

Eu acho que as políticas públicas deveriam focar mais nisso, na questão de conscientização, de educação, nos pais, nas famílias, a forma de como tratar a criança, a forma de como falar, de como agir...” (Professor 3)

Menino 7: Tem que se unir, juntar várias pessoas!

Menina 13: É, e chamar a polícia também ou então ligar pra denunciar.

Menino 8: Trabalhar em equipe.

[Trecho do grupo dois - Teatro de fantoches]

Para os adultos estas ações dialógicas e democráticas devem ser desenvolvidas tanto como alternativa para resolver situações de conflitos, como também para evitá-las, reforçando a importância do esforço coletivo e da união dos sujeitos para conseguir colocar em prática esse enfrentamento. Salientaram ainda o papel da comunidade em geral no enfrentamento da VBG, enfatizando que não basta esperar que as coisas se resolvam por si só, criticar ou apenas se proteger das agressões, é preciso agir, pensar em soluções e concretizar coletivamente.

Só lutando mesmo pra esses tipo de preconceito e esses negócio de violência (...) acho que a gente também né?! [...] Mas tem que ter o apoio de todo mundo, tem que ter a união de todos. (Voluntário 6)”

E não basta ficar de braços cruzados, né? Cada um pode ir fazendo a sua parte também porque é de interesse da comunidade e da sociedade como um todo o mundo melhor, né? Que essa violência toda, todas as formas dela sejam erradicadas. (Professor 3)

Os(As) participantes foram convidados(as) também a discutir sobre a participação da criança no processo de enfrentamento da VBG, tendo em vista que a construção e implementação da ação educativa seria realizada com elas. Eles discutiram sobre algumas

características que representam a compreensão deles acerca da criança/infância, especialmente as da comunidade e suas relações com a discussão sobre a VBG.

Sob esta égide, uma concepção que emergiu de forma significativa – especialmente entre as crianças - foi a dela como subjugada a um adulto. A partir desta noção, as crianças associaram toda forma de violência (incluindo a VBG) à desobediência e à falta de respeito com o próximo, principalmente com um adulto, seja ele seu responsável imediato ou alguém considerado por elas hierarquicamente superior, um(a) professor(a), por exemplo.

Pesquisadora: E por que vocês acham que isso acontece?

Menina 9.: Às vezes é porque desobedece...

Menino 6: É criança mal educada que não respeita as outras... os adultos... aí dá nisso!

Menina 4.: É menino que não escuta os pais....só faz o que quer.

Menina 15: Pode ser também porque gritou com a professora ou desobedeceu...ou a diretora...na escola.

[Trecho do grupo um – Teatro de fantoches]

A percepção da criança como subserviente a um adulto nos chamou a atenção, pois esteve presente ao longo de toda a pesquisa, sendo difícil de desconstruir. Ademais, essa visão reforça a ideia de que a criança não tem papel neste debate, limitando a sua competência em se tornar protagonista no enfrentamento da VBG.

Este entendimento se estendeu a quatro adultos, os quais reforçaram a ideia de que a criança deve obediência ao adulto sem questionar. Muitos atrelaram este pensamento a uma educação mais rígida que eles mesmos tiveram e, apesar das críticas, concordam parcialmente.

Eu acho que a criança precisa de limites, né? Tem que obedecer. Agora, assim... tem criança que é muito trelosa, danada, né? A pessoa fala, fala e não adianta nada, aí precisa ser mais rígido mesmo. (Voluntário 2)

Na minha época não tinha conversa, eu apanhei muito e olhe que sempre fui obediente. Mas eu sempre respeitei meus pais, fui uma criança tranquila. Hoje em dia tá tudo diferente, ninguém pode mais bater que já chama o conselho tutelar. Às vezes tem casos que os pais até tentam conversar, mas não adianta muito, né? Ou então é porque já tiveram uma educação rígida também, aí não sabem ou não conseguem educar de outra forma. (Professor 3)

Por outro lado, um número reduzido de professores enxergou algumas possibilidades de participação da criança, mas todas elas condicionadas à ajuda de um adulto.

Olha... eu acho que elas conseguem sim, elas são muito inteligentes. Se algum adulto ajudar, acho que é possível. (Professor 4)

Acredito que seja possível elas participarem, só organizar direitinho, auxiliar, dar as coordenadas. A gente já fez várias atividades com elas ajudando. (Professor 3)

Para as crianças parecia algo inalcançável ou distante de acontecer, uma vez que o enfrentamento da VBG também é de responsabilidade exclusiva dos adultos e das autoridades, os únicos com competência para essa responsabilidade, na concepção delas.

Essa percepção em torno da criança refletia numa dificuldade delas se reconhecerem como parte importante da luta para o enfrentamento da VBG e se vinculava ao sentimento de inércia e conformismo delas diante da violência como um todo.

Pesquisadora: O que vocês acham que a gente pode fazer contra a violência?

Menina 12: A gente nada! A gente é criança.

Menino 8: É tia, a gente pode fazer o quê? Nada... [fala em tom de riso].

Menina 9: E também nem adianta fazer nada, as pessoas nem ligam mais, já estão acostumada.

Fantoche Pedrinho: Mas se alguém chegar fazendo esse tipo de violência comigo, eu devo fazer o quê?

Menina 8: Deve contar pra sua mãe ou pra algum responsável de maior...

Menino 8: Ou algum de menor [se referindo a um colega de confiança que seja adolescente]. Se for na escola é na diretoria.

Fantoche Pedrinho: Ahhh... Muito obrigada! Eu não sabia disso, vocês são muito inteligentes!

Todos falam ao mesmo tempo: Obrigada!"

[Trecho de conversa do grupo um do teatro de fantoches]

Fantoche Pedrinho: Vocês fariam o quê numa situação de violência dessas?

Menino 12: Eu ligava para o 190 ou Disque 100

Fantoche Ana: E que números são esses?

Menino 12: É pra ligar pra ajuda. Disque denúncia!"

[Trecho do grupo dois - Teatro de fantoches, grifo nosso]

Esperançosamente, uma professora depositou na educação e encorajamento das crianças a esperança de superação da VBG. Para ela, as crianças – se receberem a educação adequada - são capazes de transformar esta realidade no futuro.

(...) elas precisam fazer esse enfrentamento mesmo, e, além disso, o que a gente ensina pra elas, elas vão usar no futuro... Então se a gente ensina a elas a combater a violência agora, no futuro também em tese, elas vão continuar combatendo a violência, é muito importante...(...)" (Professora 4).

A afirmativa da professora acima revela um sentimento de esperança e fé nas crianças, que acredita no potencial delas para mudar esta realidade através da educação. Em sua fala aponta que esta educação deve ser bem utilizada, com um objetivo bem esclarecido, ou seja, com finalidade para as crianças (de combater a violência), sugerindo a necessidade de um posicionamento político e uma intencionalidade nesta ação por parte do educador.

Em contrapartida, uma visão da criança subjugada pelos adultos poderia atuar como um fator de influência na percepção da criança sobre ela mesma, como se ratificasse a sua insuficiência frente à violência e desprezasse seu lugar nesta discussão. O que buscamos,

então, a partir desta compreensão, foi desconstruir esta ideia e começar a questionar e reivindicar o espaço da criança no enfrentamento da VBG na comunidade.

Avaliando os dois encontros, concluímos que, através da abordagem utilizada, conseguimos criar um clima bem descontraído que facilitou a expressão e participação das crianças sem pudores ou temores.

Hoje eu notei que algumas crianças são bem tímidas e tinham dificuldade de falar o que estavam sentindo e pensando, mas seus olhares e gestos expressavam curiosidade e interesse na atividade. Faziam afirmações com a cabeça e gargalhavam em alguns momentos demonstrando prazer em estar ali.
[Trecho de diário de campo do grupo um - Teatro de fantoches]

Reforçando a análise realizada por nós desta primeira etapa, as crianças avaliaram positivamente o uso deste tipo de atividade naquele contexto para a reflexão sobre a VBG, que almejava uma tomada de consciência frente às suas situações-limite.

Menina 9: Foi muito legal tia! Bora fazer de novo outro dia.
Pesquisadora: Que bom que vocês gostaram, vamos sim! O que foi mais legal?
Menina 12: os bonecos, a gente adorou!
Menino 8: É, e o teatro foi engraçado também!
[Trecho do grupo dois - Teatro de fantoches]

Diante destes resultados concluímos, a partir da avaliação da leitura da realidade, que as atividades utilizadas foram pertinentes e nos ajudaram a alcançar os objetivos desta tese. A análise crítica de nossa prática envolveu uma avaliação minuciosa de todos os encontros evidenciando as potencialidades e dificuldades que identificamos para melhorar vários aspectos, como: a participação das crianças e a nossa, o nível de problematização, dinâmica de condução dos encontros e dos grupos em si, dentre outras.

Essa avaliação aconteceu ciclicamente durante toda a pesquisa e envolveu todos(as) os(as) participantes: pesquisadoras e crianças. Ao final de cada dia, em roda de conversa buscamos refletir sobre algumas questões como: “O que vocês aprenderam hoje?” “Qual a parte que mais gostaram e por quê?” “O que pode melhorar nos próximos grupos?” “, etc.

Nesta avaliação buscamos sempre (re)analisar nossa postura de sujeito participante a cada encontro a partir das análises dos diários de campo e nas interações com as crianças.

Este processo foi fundamental para nós, pois nos ajudou a compreender melhor cada etapa em si não só na nossa perspectiva, mas principalmente, na das crianças e, juntos, vivenciarmos esta experiência.

Todas as narrativas (das crianças e dos adultos) aqui apresentadas, somadas às observações registradas nos diários de campo, expressaram as percepções e vivências de cada

sujeito frente à VBG, nos ajudando a desvelar a realidade, sistematizada na figura 6 no início deste tópico. Entrelaçamos estes achados e seguimos com o desafio de representar as situações-limite nas codificações, próxima etapa dessa investigação.

5.2 REPRESENTANDO A REALIDADE DA COMUNIDADE: O PROCESSO DE CODIFICAÇÃO.

Finalizado o desvelamento da realidade revisamos todo o corpus de pesquisa (constituído pelos vídeos/transcrições dos encontros com as crianças, transcrições das entrevistas com os adultos e registros de diário de campo) para que pudéssemos construir uma síntese de análise da etapa anterior com base em todos os sujeitos envolvidos: as crianças, os gestores, professores e voluntários da ONG. Assim, pudemos ter uma maior clareza a respeito do que conhecemos da realidade para tentar, ao máximo, representá-la de diferentes formas.

Procuramos ser o mais fiel possível à leitura que os(as) participantes trouxeram da realidade (crianças e adultos), atentando-nos para os pequenos detalhes e, inclusive, procurando representar as próprias crianças nas codificações realizadas, reproduzindo relatos como uma forma de “fotografia” delas e seus contextos.

Partindo destas considerações, construímos três codificações descritas no quadro 2.

Quadro 5– Síntese das codificações elaboradas a partir da leitura da realidade.

CODIFICAÇÃO	OBJETIVOS	INTENÇÃO DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	OPERACIONALIZAÇÃO
1.Jogo de tabuleiro - O desafio dos por quês!	Problematizar as formas de violência que as crianças trouxeram na primeira etapa, com foco na VBG.	Refletir sobre os tipos de VBG, os lugares onde acontece, os sentimentos que evoca (ou não) ao verem/presenciarem, as possíveis consequências e situações concretas já vivenciadas	Materiais de papeleria contendo um tabuleiro, um dado e fichas com desenhos de situações existenciais relatadas na etapa anterior.	Cada grupo puxava uma ficha e descrevia as ilustrações assim: Primeiro perguntávamos “o que você está vendo na imagem? O que está acontecendo?” Etc. Em seguida, questionávamos “Por que e onde isso acontece?” Etc.).

2. Histórias em Quadrinhos	Problematizar as situações de VBG, relatadas na etapa anterior.	Estimular o potencial criativo das crianças e refletir sobre padrões e estereótipos de gênero convencionados socialmente.	Desenhos em papel A4 elaborados por uma desenhista com situações de VBG para inspirar a construção das histórias.	Cada grupo deveria escolher uma entre as quatro opções de cenários disponíveis (quarto, salão de beleza, loja de brinquedos ou loja de roupas) e preencher os balões com diálogos para construir uma história que, ao final, era compartilhada e problematizada com os demais.
3. Vídeo: O desafio da igualdade.	Problematizar a desigualdade entre os gêneros desde a infância como um estopim para a VBG.	Refletir sobre situações concretas de desigualdade de gênero, suas relações com a VBG e suas repercussões na infância que podem se estender até a adultez.	O vídeo selecionado pode ser acessado gratuitamente através da página oficial da Plan Internacional, endereço: http://desafiodaigualdade.org.br/#videos .	As crianças assistiram o vídeo e depois discutíamos a partir de perguntas norteadoras: O que vocês acharam desse vídeo? Por quê? Etc.

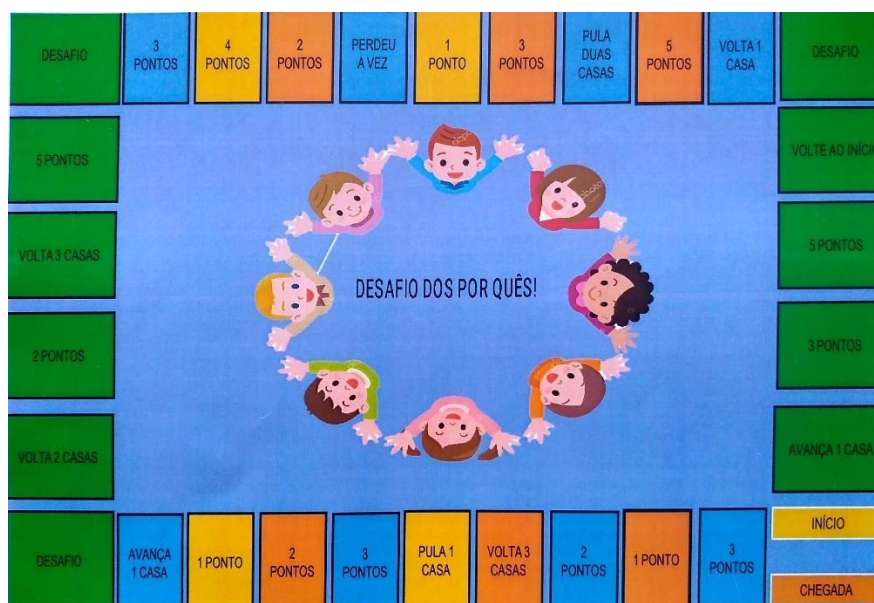
Fonte: Dados dos autores, 2019.

É importante lembrar que esse processo de codificação – apresentado na metodologia – partiu da catalogação das situações existenciais presentes nos relatos de todos os sujeitos para identificar as situações limites e codificá-las. Cada codificação é detalhada a seguir:

1)Jogo de tabuleiro: Confeccionamos um jogo composto por um tabuleiro com casas (cada casa tinha uma pergunta ou uma ação), um dado gigante e cartas com desenhos que retratavam a realidade descrita pelos(as) participantes (situações de violência presenciadas, vividas ou relatadas, cotidiano, percepções, etc.). Todo o jogo foi confeccionado pelas pesquisadoras principal e auxiliar, com exceção das cartas que precisaram ser elaboradas por uma desenhista. Também fizemos um pré-teste¹¹ com o jogo para avaliar a necessidade de alterações, como também nos familiarizarmos em relação à dinâmica e tempo de duração. A ideia nesse momento era problematizar a situação limite de que a violência está em todo lugar e pode ser praticada por qualquer pessoa, sendo naturalizada.

¹¹ O pré-teste foi realizado com o auxílio de três alunas do curso de Terapia Ocupacional da UFPB vinculadas ao projeto de extensão “Vamos ouvir as crianças?”, já mencionado nesta tese. Fizemos a simulação de duas rodadas com discussão das regras, dinâmica, tempo e – principalmente- sobre as fichas com as codificações, buscando identificar possíveis lacunas ou inconsistências. A partir desta análise verificamos que seria necessário estipular um tempo para cada grupo descrever as imagens para seguir com uma problematização aprofundada.

Figura 6 - Jogo de tabuleiro: O desafio dos porquês!



Fonte: Banco de imagens da autora, 2020.

Figura 7 – Cartas do jogo “Desafio dos porquês!”



Fonte: Banco de imagens da autora, 2020.

Para jogar era necessário lançar um dado e avançar nas casas do tabuleiro. Ao chegar ao destino, cada participante escolhia uma carta sem o auxílio da visão. Nestas cartas estavam representadas algumas situações existenciais relatadas pelas crianças e pelos adultos que constituam um leque temático para debater a situação limite ali codificada. Como ilustra a figura acima representamos cenas de violência doméstica (tanto entre os pais como entre pais e filhos), situações de violência em diferentes cenários (na rua, escola, na praça, etc.) e exemplificando os tipos de violência mais citados na etapa anterior (física, verbal, sexual, psicológica e *bullying*). Ao escolher as cartas, as crianças precisavam se debruçar em observá-las por um tempo para responder algumas perguntas, como: O que vocês estão vendo? O que está acontecendo? Por que será que isso acontece? E onde acontece? Por quê? Dentre outras elaboradas como um roteiro pela equipe.

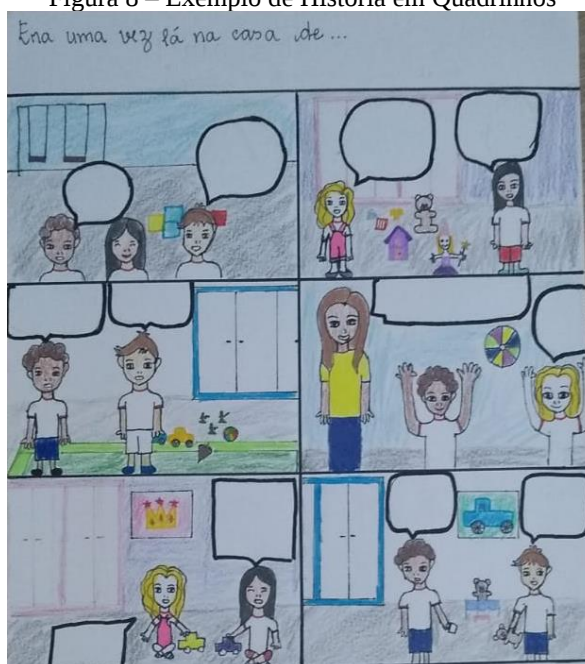
O ganhador seria o grupo que acumulasse mais pontos ao final das rodadas.

2) História em Quadrinhos: Construimos histórias em quadrinhos que retratavam as faces de situações existenciais relatadas pelas crianças nos grupos focais e pelos adultos nas entrevistas semiestruturadas (semelhantes à proposta anterior, agora com um foco maior na VBG). Identificamos os pontos em comum que foram levantados por todos os sujeitos e desenhamos situações reais do cotidiano delas, inclusive tomando o cuidado de reproduzir lugares frequentados por elas. As situações existenciais aqui representadas remetiam aos padrões e estereótipos de gênero como um obstáculo à superação da VBG.

Eram quatro historinhas que continham apenas imagens com balões indicando uma conversa/interação para serem preenchidos pelos grupos, assim sistematizadas¹²: 1) crianças conversando na casa de um colega sobre brinquedos e brincadeiras; 2) adultos e crianças numa loja escolhendo brinquedos; 3) crianças numa loja de roupa; 4) crianças na escola assistindo a uma apresentação de profissões e 5) crianças se arrumando num dia de beleza. Para a confecção dos desenhos precisamos de uma desenhista. Todos estes cenários faziam parte da realidade dos(as) participantes e foram representados com seus respectivos detalhes.

¹² Estes cenários foram escolhidos pelos seguintes motivos: 1) é comum elas frequentarem a casa dos colegas para brincar; 2) as crianças relataram que gostam de frequentar lojas de brinquedos (mesmo que não possam comprá-los sempre) e, inclusive, existe uma na própria comunidade de menor porte; 3) ao lado da ONG tinha uma lojinha de roupas frequentada por algumas meninas para verem as novidades “da moda” e 3) a própria ONG sempre faz “o dia da beleza” com as famílias em ações desenvolvidas em parceria com instituições como o Sesc-Senat, por exemplo, e literalmente montam um salão de beleza no local disponibilizando diversos serviços para todos da comunidade, não só para as famílias dos alunos da ONG.

Figura 8 – Exemplo de História em Quadrinhos



Fonte: Banco de imagens da autora, 2020.

1) Vídeo disparador sobre o “Desafio da igualdade”: Tendo em vista que as crianças adoravam desenhos e animações, pesquisamos vários vídeos que poderiam ser utilizados como disparador de uma problematização. Selecionamos um vídeo que retratava a história de um casal de irmãos gêmeos que eram educados de formas diferentes e cresciam em meio à desigualdade de acesso a direitos e oportunidades.

A história contada no vídeo de 2 minutos retratava bem as diversas desigualdades de gênero descritas no momento de compreensão da realidade pelos(as) participantes (brincadeiras, comportamentos, tipos de violência, vestimentas, acessórios, oportunidades de emprego e educação, etc.).

Figura 9 – Recorte do vídeo “O Desafio da Igualdade: Uma nova Educação”.



Fonte: Organização Plan Internacional, 2020.

Optamos por estas formas de abordagens e linguagens para produzir as codificações por entendermos que elas despertam o interesse das crianças por serem acessíveis e divertidas, estimulando o engajamento de todos, refletindo numa maior adesão e participação. Estes aspectos criam um clima descontraído, de confiança e colaboração entre os sujeitos.

5.3 PROBLEMATIZANDO AS SITUAÇÕES-LIMITES: AS DESCODIFICAÇÕES.

Finalizada a leitura da realidade, entrelaçamos os achados em comum entre adultos, crianças e as observações realizadas ao longo desta etapa, e seguimos com o desafio de representá-las nas codificações e problematizá-las nas decodificações. Este processo foi realizado a partir das situações existenciais, como sistematiza o quadro 6.

Quadro 6 - Síntese das situações existenciais, situações-limite e codificações.

SITUAÇÕES EXISTENCIAIS	SITUAÇÕES-LIMITE	CODIFICAÇÕES
Os (as) participantes* reconhecem a VBG, de forma geral, enquanto agressões físicas, psicológicas e verbais; além de desrespeito ao desejo e opinião do próximo provocados pelo preconceito, intolerância e desigualdade de gênero.	1. Naturalização da Violência Baseada em Gênero 2. Uso da violência como disciplina ou resolução de conflitos.	Jogo de tabuleiro com imagens associadas às perguntas e respostas sobre VBG.
As crianças identificaram a violência sexual como algo “feio” e “nojento” que criança não pode (ou eles não querem) falar sobre o assunto.		
As crianças afirmaram que alguns pais proíbem os filhos de se envolver com brincadeiras convencionadas socialmente para o sexo oposto		
Acham que os adultos não conversam com as crianças sobre isso porque pode traumatizá-la.		

Algumas crianças achavam engraçado xingar o colega pelo que está vestindo ou como está se comportando.	3. Falta de diálogo sobre o assunto (tanto violência como VBG)	
Algumas crianças afirmaram que, para resolver situações de VBG, é necessário a mediação/intervenção de um adulto (diretor(a) da escola, professor(a), pai ou mãe, conselho tutelar, etc.)		
Algumas crianças aprovavam usar a violência para resolver conflitos ou situações de toda forma de violência. Este fato foi observado pela maioria dos adultos que percebem, a partir dos seus relatos, uma normalização de atos violentos entre as crianças.		
As crianças utilizavam a palavra “normal” para diferenciar violência verbal (usando a boca) da física (murros, tapas, empurrões e chutes).		
Os (as) participantes reconheceram que a violência acontece em qualquer lugar: em casa, na escola, na rua.		
Os (as) participantes relataram que os pais usam a violência como forma de disciplina em casa.		

A maioria das crianças afirmou que existem brincadeiras, vestimentas e comportamentos de meninos e meninas, assim como também as atividades laborais e profissões. Esta realidade foi reforçada pelos adultos que trouxeram em suas narrativas esta percepção em relação às crianças. 12. Um menino se destacou pelo seu comportamento jocoso. Geralmente chama a atenção dos colegas fazendo piadas gesticulando e imitando o comportamento de um “menino que parecia menina”. A maioria dos colegas achava sempre engraçado; 13. A maioria das meninas ajudavam os pais/responsáveis em casa nos afazeres domésticos em detrimento da minoria dos meninos; 14. Um menino sofria <i>bullying</i> constantemente por parte de outros meninos por ter afinidade por brincadeiras e atividades consideradas femininas pela maioria do grupo; 15. A maioria das crianças demarcaram os padrões e estereótipos femininos e masculinos em suas falas, comportamentos e fantoches construídos; 16. As discussões sobre desigualdade de gênero geravam pequenos conflitos entre as crianças. Estas questões foram observadas pelos adultos e trazidas em seus relatos. 17. Algumas crianças	4. Segregação de padrões e estereótipos que reforçam a desigualdade de gênero. 5. Uso da violência como forma de “educação para gênero”	2. Histórias em quadrinhos e Vídeo para discutir sobre desigualdade de gênero e VBG.
--	---	---

relataram ser proibidas ou reprimidas pelos seus pais de se envolverem em brincadeiras convencionadas socialmente como sendo do sexo oposto (mais comum entre os meninos). Estas situações foram confirmadas por alguns adultos que presenciaram tais acontecimentos.		
--	--	--

No decorrer destas descodificações as pesquisadoras davam suporte e auxílio às crianças no movimento de cisão das representações em partes para, depois, voltar para o todo (retotalização). Este processo desvelava as estruturas de superfície (iniciando pelas questões mais visuais e concretas do que estava posto nas imagens) seguindo para o desvelamento da estrutura profunda – abordando questões mais subjetivas, que estavam para além da imagem como: por que será que isso acontece? Onde mais acontece? Será que acontece aqui nessa comunidade? E em outros países também? Por quê? Estas reflexões ajudavam as crianças a ampliar seu olhar em relação às codificações, auxiliando neste movimento de cisão - retotalização num movimento cíclico.

Durante as descodificações, as crianças exemplificavam situações como as que estavam ali codificadas vividas por elas em contextos semelhantes, sugerindo que estavam reconhecendo aquela situação e se reconhecendo nela. No decurso desta etapa, as crianças denunciaram muitas situações de violência protagonizadas ou vividas por elas em suas casas, na escola ou na rua.

Menino 8: Isso já aconteceu comigo tia, lá na escola.

Pesquisadora: E foi menino 8? Me explica melhor, conta como aconteceu...

Menino 8: Eu vi um menino batendo no outro desse jeito aí...não sei porque estavam brigando, mas era numa escola também [conforme a imagem]

[Trecho do grupo dois de descodificação – Jogo de tabuleiro: O desafio dos porquês!]

Em alguns momentos não se sentiam à vontade de expor para o grupo como um todo, mas procuravam as pesquisadoras em particular para contar algumas histórias. Inclusive este assunto era sempre debatido com elas: “o que falamos sigilosamente aqui no grupo, devemos respeitar e deixar aqui”. Este posicionamento firmava o pacto de sigilo do grupo para a construção da confiança, imprescindível para que todos se sentissem livres para se expressar e se colocar ao longo das discussões.

Em outros momentos, demonstravam conformismo com as situações chegando a reconhecer em si mesmas a culpa pelo ocorrido. A exemplo disso, numa das codificações as crianças se depararam com uma cena de violência doméstica e relataram:

Menina 13: Chorando que nem eu... apanhei ai eu fui dizer à diretora e apanhei, pronto.

Pesquisadora: Você apanhou de quem?

Menina 13: Da minha mãe.

Pesquisadora: E o aconteceu? [Criança fala baixinho, a Pesquisadora tenta entender melhor o que ela disse]

Pesquisadora: Foi pro conselho tutelar?

Menina 13: Fui sim.

Menino 4: Eu também fui pro conselho tutelar.

Pesquisadora: Tu foi também?

Menino 4: Eu, meus irmãos e minha mãe.

Pesquisadora: Por que vocês foram?

Menino 4: A mulher denunciou minha mãe. Sendo que ela não faz nada comigo...

Pesquisadora: E tu foi por quê [fala o nome da criança]?

Meninina 13: Porque eu quis ir à praia e ela não deixou aí eu disse “eu vou sim!”, aí ela foi e deu um tapa na minha boca que ficou roxo. Aí eu fui dizer à minha diretora [que avisou ao] conselho tutelar que conversou com ela [a mãe]. Aí disse que se eu desobedecer eu vou pro orfanato.

Pesquisadora: Quem foi que disse isso?

Menina 13: A mulher.

Pesquisadora: Do conselho tutelar?

Menino 4: Porque as mães vão presas...

Pesquisadora: Por que isso acontece?

Menina 13: Porque a gente apanha muito e também porque a gente não obedece. Mas eu não quero ir pro orfanato porque eu vou sofrer muito, não vou comer e não aguento viver sem comer, senão eu morro.

[Trecho do grupo um de descodificação - Jogo de tabuleiro: Desafio dos Por quês, grifo nosso]

Especificamente o conteúdo trazido pela menina 13 foi alvo de apuração, pois enquanto sujeitos participantes e seres humanos em busca de transformação, não poderíamos nos calar diante de tais fatos. Em todas as denúncias, a nós confienciadas, sempre nos posicionamos de forma empática e solidária ao mesmo tempo em que buscamos problematizar aquelas situações tão desumanizantes entre as crianças.

É importante enfatizar também que, ao se expor relatando suas confidencialidades, as crianças estavam confiando nas pesquisadoras e no grupo, materializando, assim, os princípios dialógicos de confiança e amorosidade, imprescindíveis numa ação educativa sustentada na teoria freireana.

Durante as problematizações, algumas crianças voltaram a mencionar, como fizeram na leitura da realidade, situações do contexto opressor em que viviam, no qual a violência era tratada com naturalidade, fazendo parte de seu cotidiano e velada como forma de disciplina. Tal era a banalização que provocava até risos e piadas entre elas quando lembravam algum fato semelhante:

Pesquisadora: Mas por que será que isso acontece? [Referindo-se a uma figura de um pai com um cinto na mão insinuando que está batendo no filho]

Menina 10: na maioria das vezes é por que desobedece, ou o pai chega bêbado, ele tá com raiva e desconta na filha. Aí, às vezes, os alunos estressa muito a professora, a professora teve que vir pra casa e desconta nos filhos.

Pesquisadora: Isso acontece aqui na comunidade?

Menina 15: Muito!

Menino 17: Muito não, às vezes.

Menina 15 (continua): Eu tenho uma vizinha que é [diz o nome da criança], ela apanha todo dia e eu só escuto os gritos dela lá em casa “AA AAA” [Fala em tom de riso e algumas crianças riem junto].

Pesquisadora: E por que as outras riem quando alguém está apanhando?

Menina 15: Por que elas escutam o grito. É engraçado como ela grita.

[Trecho do grupo um de decodificação - Jogo de tabuleiro: Desafio dos Porquês!]

No intuito de aprofundar essas questões e adentrar especificamente nas problematizações sobre a VBG, as três codificações (Jogo de tabuleiro, história em quadrinhos e vídeo sobre o desafio da igualdade) exigiram um trabalho intenso de reflexão sobre a (des)naturalização da desigualdade de gênero e o quanto ela contribui para legitimar a VBG na sociedade. Em um desses momentos, as crianças expuseram suas opiniões sobre os estereótipos de gênero, afirmando que o preconceito da sociedade reforça as desigualdades entre meninas e meninos.

Menina 13: No segundo quadrinho tão ouvindo" uma menina e um menino que vão pintar as unhas.

Menina 7: A menina e o menino?

Menina 13: Isso!

Menina 7: Oxe! Pintar as unhas?

Menina 10: Homem também pinta querido!

Pesquisadora: O homem pinta também?

Menina 13: Pinta com base...

[A criança segue contando sua história]

Menina 13: Então o menino pintou o cabelo de rosa e apareceram dois meninos e começaram a rir do cabelo dele.

Pesquisadora: Por que será que eles riram do menino?

Menina 10: Por causa do cabelo...que ele pintou...

Pesquisadora: Mas o menino não pode pintar o cabelo?

Menina 13: Eu acho que é porque pintou de rosa... é de menina eles dizem...

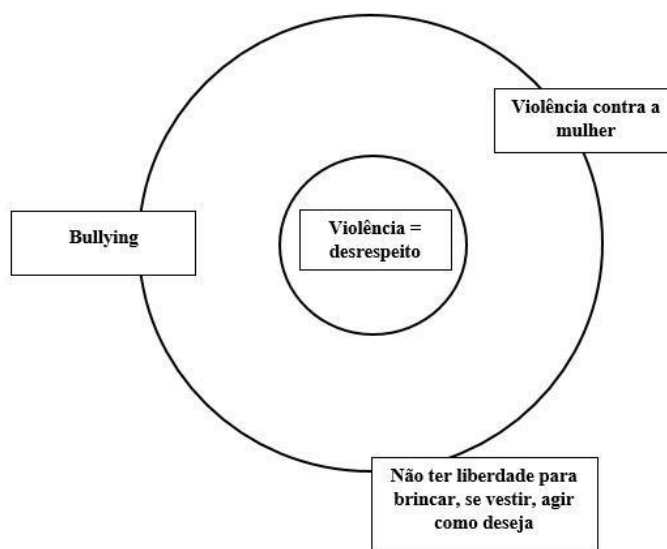
Pesquisadora: Ah e é?E tem cor de menina e menino é? Me explica!

Menina 13: Não, professora: "tem não!" Mas tem gente que tem preconceito com as cores dizendo que a cor de menina e a cor de menino, como brinquedos também...

[Trecho do grupo dois de decodificação – História em Quadrinhos]

Avançando nas decodificações, as crianças anunciaram algumas especificidades da VBG, principalmente quando se referiam às suas manifestações no cotidiano, relacionando-as principalmente às situações nas quais as pessoas não correspondem às expectativas dos padrões sociais esperados para cada sexo¹(Figura 12).

Figura 10 - Concepções e manifestações sobre a VBG na perspectiva das crianças



Fonte: Esquema elaborado pela autora, 2020.

Estas especificidades foram ganhando força ao longo dos círculos de IT à medida que aprofundamos as problematizações. Dentre elas, citaram o preconceito da sociedade em relação às pessoas que têm um perfil diferente do convencional para o seu sexo e a violência contra a mulher voltou a ser mencionada com veemência.

“Pesquisadora: Porque que meninos e meninas sofrem violência?”

Menina 14: porque tem pessoas que não aceitam por que são diferentes [referindo-se aos meninos e meninas].

Menina 17: Por causa da cor, por causa do cabelo...

Professora: O que tem o cabelo?

Menina 17: É, cabelo cacheado ou liso...ou então porque tem cabelo grande e ficam dizendo que é de menina.

Menina 18: Eu acho que é por causa do cabelo grande cacheadinho....que parece de menina.

Pesquisadora: Mas só menina pode usar cabelo grande?

Menina 18: Não né, tia? Mas algumas pessoas pensam assim e faz bullying”

[Trecho do Grupo um de Descodificação - História em Quadrinhos]

“Na discussão de hoje as crianças trouxeram muitos exemplos de violência que se caracterizam enquanto uma VBG, principalmente agressões contra a mulher que parece ser uma realidade próxima da maioria delas. Ao longo dos debates indagamos sobre outras situações, tais como discriminação e preconceito em relação ao gênero e a maioria reconheceu também ali uma VBG.

[Trecho de Diário de Campo do grupo dois de descodificação - Jogo de tabuleiro: Desafio dos Porquês]

No primeiro trecho algumas crianças tentam, através da associação com situações cotidianas, justificar o preconceito enraizado na VBG. Especificamente a fala da menina 18 expressa sua opinião ao mesmo tempo em que denota sua discordância frente a estas intolerâncias.

Esta cinesia foi se repetindo no decorrer das problematizações ao passo que, em alguns momentos, flagramos a assunção de uma postura mais crítica diante dos padrões e estereótipos estabelecidos socialmente, defendendo a liberdade de meninos e meninas em suas escolhas, opiniões e decisões.

Professora: Ah e é? E tem cor de menina e menino como é? me explica!

Menina 9: Não, professora...tem não! Mas tem gente que tem preconceito com as cores, dizendo que a cor de menina e a cor de menino, como brinquedo também...

Menino 6: Eu uso camisa rosa

[...]

Menina 9: Óh... menino pode usar qualquer cor, menos sendo rosa.

Menino 6: Professora tem o menino na rua [diz o nome do menino] que ele usa o sapato rosa.

Menina 9: Eu acho massa!

[...] Professora: Por que será que os meninos usam boné e bermuda?

Menina 16: Porque eles são homens...

Menina 9: Nada haver!

Menina 7: Eu também sou mulher e uso camisa verde!

Menino 8: E tem mulher que usa boné!

[Trecho do Grupo dois de Descodificação – Vídeo: O desafio da Igualdade]

Esta criticidade também foi observada na problematização em relação a essas diferenças entre meninos e meninas que, começam nos brinquedos, comportamentos e vestimentas, mas que se repercutem em injustiças nas divisões de tarefas e de remuneração entre homens e mulheres, por exemplo, caracterizando estas situações como uma VBG também.

Menina 16: O menino pode jogar bola e a menina não, a menina pode brincar de boneca e o menino não, o menino pode usar aquelas bermudinha folgada e a menina não, que chama logo de “Maria machão”. Esses anos eu gosto de usar essas bermudinhas e eu já fui criticada por isso. Isso é muito feio, é falta de respeito, preconceito!

Pesquisadora: E vocês acham que essas diferenças de tratamento de meninos e meninas podem gerar violência futuramente?

[Todos dizem que pode]

Pesquisadora: Por quê?

Menina 15: Porque eles vão brigar muito e vão começar com a violência.

Menina 14.: Por que o homem pode se sentir superior a mulher. É porque... só porque a mulher ganha menos dinheiro do salário e o homem ganha mais, quer dizer que ele é superior a ela e ele vai fazer o que quiser com ela.

Menino 3: É tem homem que acha que pode mandar na mulher...

Menina 19: E porque a mulher pode ganhar menos que o homem por isso!

Isso é injusto...”

[Trecho do Grupo um de Descodificação – Vídeo: O desafio da Igualdade]

A evolução crítica alcançada ao longo dos círculos de IT evidencia a potencialidade do diálogo em provocar discussões complexas e intensas sobre a naturalização da VBG. Isso permitiu desmistificar, com alguns(algumas) participantes, muitos pensamentos conservadores e mitos que legitimam a desigualdade entre os gêneros e impulsionam a VBG.

Contribuindo com estas assertivas, algumas crianças demonstravam uma postura reflexiva diante dos fatos, de respeito ao próximo e à sua opinião ou jeito de ser independente do que pensa ou como se comporta/ se veste, esboçando um conceito explícito sobre gênero.

Pesquisadora: O que vocês pensam sobre isso? [Referindo-se aos personagens que estavam experimentando roupas diferentes na história em quadrinhos]

Menina 15: Cada um tem seu gênero.

Pesquisadora: E o que é gênero?

Menina 11: Cada um tem corpo, seu gosto...

Menina 12: Seu corpo, sua roupa...

Pesquisadora: E isso significa o quê?

Menina 11: Que tem que ter respeito! Que o homem pode usar o que ele quiser e mulher também que usar roupa de homem e a gente não tem que fazer nada...

[Trecho do grupo 1 de descodificação – História em Quadrinhos]

A fala de Menina 15 revela um conhecimento, ainda incipiente, sobre o termo gênero que era desconhecido no momento de leitura da realidade. Aqui ampliamos e aprofundamos a problematização através da análise crítica da realidade, permitindo este nível de complexidade nas discussões.

Corroborando com estes achados, nos círculos de IT durante as descodificações, as crianças relacionaram a VBG ao descumprimento de leis e normas sociais de convivência, citando algumas políticas públicas como a Lei Maria da Penha que, segundo elas, protege as pessoas contra a VBG.

“Pesquisadora: Maria da Penha? Ah... E o que é que diz essa lei? Me explica.

[Todos falam ao mesmo tempo]

Menina 16: Que não pode fazer isso [se referindo à VBG].

Pesquisadora: Que não pode fazer isso contra quem?

Menina 18: Com as mulheres e os homens”.

[Trecho do Grupo um de Descodificação – Jogo de Tabuleiro: O desafio dos porquês!].

Debatemos ainda nos círculos de IT a questão da subordinação das crianças aos adultos. Em comum, os grupos criticaram a forma como as crianças são menosprezadas e desrespeitadas por alguns adultos de sua convivência.

Menina 8: Mas tia, as pessoas, os nossos pais só querem que a gente faça as coisas mesmo sem a nossa vontade.

Pesquisadora: Tipo o quê?

Menina 8: Lavar os pratos, varrer a casa...é um saco! E a gente não tem direito de dizer não, é obrigado senão já viu, né?

Menina 13: É, mas tem coisas que não deixam a gente fazer...dizem que não é pra criança, porque a gente não sabe das coisas. Aí num instante a gente não sabe...

[Trecho do grupo dois de descodificação – Jogo de tabuleiro: O desafio dos porquês!]

Nos círculos de IT retomamos o debate sobre a VBG (principalmente a violência sexual) ser tratada como um tema eminentemente adulto e, por isso, não acessível às crianças. Esse pensamento foi difícil de desconstruir e ressignificar, tamanho era o desconforto que gerava nas discussões ao ponto de silenciar as crianças em muitos momentos.

Pesquisadora: O que vocês pensam sobre a violência sexual?

Menina 7: Eu não penso nada...

Menino 8: Sei de nada...

[Outras crianças silenciam]

Menino 6: Foi menina 12 que tava falando naquele dia sobre isso.

Menina 12: Eu não! Deixe disso!

[Crianças silenciam]

[Trecho do grupo dois de descodificação – Jogo de tabuleiro: O desafio dos porquês”]

O silêncio é importante e necessário ao diálogo. Entretanto, o silenciamento imposto pelo medo ou vergonha em falar sobre a violência sexual por ser conteúdo adulto, nos preocupou. Percebemos, então, que era preciso modificar a estratégia de comunicação para contemplar estas entrelinhas e nuances que impediam a verbalização. Em uma das (des)codificações utilizamos o desenho para tentar alcançar estas estruturas mais profundas inacessíveis por outros meios e, ainda que timidamente, surtiu um efeito positivo proporcionando uma breve discussão sobre o assunto.

Pesquisadora: Me conta o que vocês estão vendo nessa imagem?

Menina 9: É violência sexual [fala baixo e denotando vergonha]

Menino 6: É muito feio!.

Menina 12: E também a gente sente alguém tocando, assim... a pessoa tem que acordar logo e ver o que tá acontecendo e falar para algum adulto também.

Fantoche Pedrinho: Tocando? Como assim?

Menina 15.: Tipo... violência sexual, tocando no seu corpo sem você gostar.

Fantoche Pedrinho: Ahh Entendi! E o que vocês acham disso?

Menino 8: Isso é muito sério! Pode dar cadeia.

Fantoche Pedrinho: Vocês concordam?

Algumas crianças respondem juntas em alto tom de voz: SIM!”

[Trecho do grupo dois de descodificação – História em quadrinhos]

Neste momento percebemos que o clima de liberdade e confiança, proporcionados pelo diálogo, favoreceu uma conversa sobre conteúdos difíceis de serem expostos pelas crianças e denúncias de situações opressoras e desumanizantes, como a violência sexual. Apesar do avanço conquistado, este ainda foi um tema no qual encontramos resistência em problematizar nos encontros seguintes.

Voltando às discussões sobre o enfrentamento da VBG refletimos coletivamente sobre a percepção de si das crianças e dos adultos em relação a elas no enfrentamento da VBG

identificado na leitura da realidade. Entre os relatos destes sujeitos percebemos a necessidade de aprofundar outros aspectos desta complexa discussão, como a relevância, contribuição e potencialidade da participação das crianças. Era importante problematizar, neste momento, o lugar e o papel delas no enfrentamento da VBG, buscando incentivá-las, encorajá-las e engajá-las nesta luta.

Pesquisadora: Vocês acham que conseguem enfrentar a VBG?

Menina 23: Eu acho que não tia!

Menina 15.: Ouxe! É muito difícil tia! [Criança ri em tom de descrença]

Pesquisadora: Sim é difícil, mas será impossível? Será que as crianças não conseguem fazer nada?

[Crianças ficam pensativas com conversas paralelas]

Pesquisadora: Eu vejo vocês tão inteligentes... Conseguem fazer tanta coisa legal!

Será que as crianças não conseguem fazer nada pra mudar isso que acontece?

Menino 11: Minha mãe diz que as crianças são o futuro do Brasil!

Pesquisadora: Olha aí, isso mesmo [diz o nome do menino]! E o que isso significa? O que será que ela quis dizer com isso?

Menina 11: Que a gente pode fazer as coisas... .que a gente pode estudar pra ser alguém na vida...

Pesquisadora: E que mais vocês podem fazer?

[Crianças ficam pensativas]

Menina 9: Eu acho que ela pode ser o que ela quiser! [referindo-se à criança genericamente]

[Trecho do grupo dois de decodificação – Jogo de Tabuleiro: Desafio dos por quês!]

Apesar de desacreditarem, a priori, na capacidade que elas tinham de participar do enfrentamento da VBG, as crianças iniciaram um movimento de reflexão a partir das provocações suscitadas pela pesquisadora principal. Dentre elas destacamos as observações feitas pelas meninas 09 e 11 que reavaliaram o questionamento inicial e concluíram que há probabilidade sim de participação da criança neste processo. Essa reanálise demonstra um indício de que, naquele momento, estas crianças estavam caminhando na direção de uma tomada de consciência em relação à sua habilidade em ser/fazer parte desta ação.

Ficou evidente para nós, como pesquisadoras, que esse sentimento inicial de não pertencimento a esta causa, nas crianças, estava atrelado também à imaturidade e insipiência das crianças sobre o assunto, o que as tornava incapazes de protagonizar esta ação, conforme relataram os(as) participantes na leitura da realidade. Isto posto, voltamos a discutir sobre estas questões nos círculos de IT.

Pesquisadora: No dia do teatro de fantoches, quando conversamos sobre a VBG, vocês disseram que não conseguiriam enfrentar ela, lembram? Mas por que vocês pensam assim?

Menino 8: Porque tia...como a gente vai fazer uma coisa sem nem saber direito como faz? E também é algo muito difícil de conseguir...

Menina 11: É e a gente é criança ainda também....

Pesquisadora: E o que tem a ver vocês serem crianças? Vocês não conseguem aprender coisas novas?

Menina 15: Conseguir consegue, mas...depende também do que seja, né? Português é mais fácil!

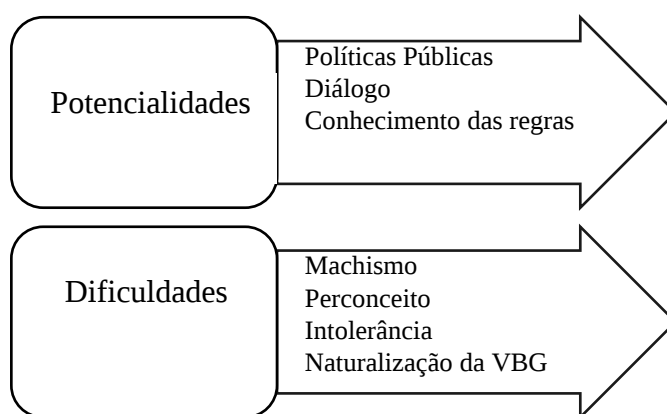
[crianças riem]

[Trecho do grupo dois de descodificação – Jogo de tabuleiro: O desafio dos porquês!]

Um grande empecilho para as crianças se enxergarem como protagonistas no enfrentamento da VBG era a dificuldade imposta ao processo e a descrença nas suas potencialidades pelo fato de serem crianças. Mesmo quando levadas, pela pesquisadora, a refletirem sobre a questão, as crianças não conseguiram, neste momento, superar esta consciência ingênua.

Ao final das descodificações as crianças pontuaram, espontaneamente, algumas dificuldades e potencialidades para o enfrentamento da VBG, como resume a figura 11.

Figura 11 – Potencialidades e Dificuldades para o enfrentamento da VBG na perspectiva das crianças.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dentre as potencialidades destacaram as políticas públicas como principais ferramentas para mediação de conflitos contra a VBG. Em contrapartida, enfatizaram que os maiores obstáculos para este embate são a intolerância, o machismo e o preconceito enraizados na sociedade.

Pesquisadora: Gente o que vocês acham que ajuda no combate à violência?

Menino 11: Conversar, escutar o outro e não ir logo brigando.

Menina 14: É e tem as leis também.... eu sei que tem a Lei Maria da Penha...que protege as mulheres.

[...]

Menina 9: E tem que saber respeitar as regras tia... Quando você mora num lugar tem que conhecer as regras de lá e respeitar.

[Trecho do Grupo um de descodificação – Vídeo: O desafio da igualdade!]

Pesquisadora: E, na opinião de vocês, o que é que prejudica e dificulta o combate à VBG?

Menina 21: Porque tia...as pessoas não estão nem aí, já se acostumaram, elas não querem fazer nada contra isso...

Menino 18: E também porque os homens são machista! E as pessoas têm preconceito, não respeita ninguém, já vai logo batendo...

[Trecho do Grupo um de descodificação – Vídeo: O desafio da igualdade!]

Essas potencialidades/dificuldades identificadas pelas crianças foram problematizadas por nós, enquanto mediadoras, em forma de indagações: O que isso significa? O que vocês acham de a gente começar a falar outras vezes sobre este assunto a partir de agora? Esta cinesia nos ajudou a identificar e selecionar o tema gerador, discutido na próxima etapa.

Nas três sequências de descodificações realizadas com as crianças houve uma evolução quanto ao engajamento do grupo para alcançar o objetivo em comum de cada atividade, organizando-se entre si – cada um com seu perfil – finalizavam a atividade com dedicação e primor. Faziam questão de apresentar o produto final às pesquisadoras e questioná-las: “*está bonito?*” ou “*está certo?*”. Este comportamento é característico de crianças nesta faixa etária, que necessitam da aprovação do outro (geralmente um adulto com quem ela tem um vínculo afetivo) para sentirem-se bem. Tais achados sugerem que o vínculo com elas havia sido construído e, portanto, seguimos com o nosso propósito.

Uma questão interessante para destacar é que, com este fortalecimento dos vínculos, conseguimos distinguir entre as crianças os reais motivos que dificultavam a participação de cada uma nas atividades. Ante estas reflexões colocamos em prática algumas medidas necessárias para que nenhuma criança monopolizasse a fala e, ao mesmo tempo, o grupo todo conseguisse alcançar o nível da discussão naquele momento. Essa atitude foi importante para o amadurecimento e progressão do grupo enquanto equipe de trabalho, pois cada um contribuía à sua maneira e, na maioria das vezes, todos reconheciam o esforço coletivo.

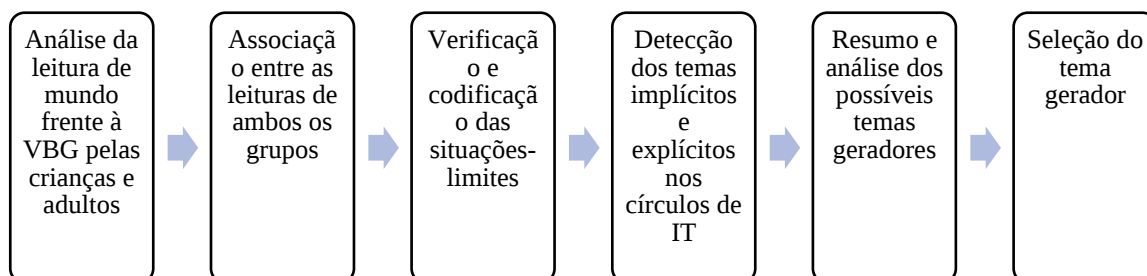
5.4 IDENTIFICAÇÃO DO TEMA GERADOR

Ao finalizar os círculos de IT era preciso selecionar o tema gerador. Foi desafiador encontrar um ponto de equilíbrio entre o que era imprescindível discutir e a ludicidade necessária pela faixa etária das crianças, pois se tratavam de temas bem complexos que geravam tensões, dividiam opiniões e poderiam produzir distintas interpretações dependendo do caminho trilhado na condução das discussões nas etapas subsequentes.

Além dos temas implícitos e explícitos nas descodificações, verificamos – junto com a equipe - a necessidade de acrescentar outros conteúdos pertinentes para relacionar o tema

gerador com a realidade em questão. A operacionalização do processo de seleção do tema gerador está ilustrada na figura 12.

Figura 12 – Sistematização da seleção do Tema Gerador



Legenda: Esquema elaborado pela autora, 2020.

Com base nesta sistematização identificamos 04 temas em potencial, sendo eles: 1) Desigualdade de gênero; 2) Relações de poder entre adultos e crianças; 3) Os direitos das crianças e 4) Naturalização da VBG. Entretanto, a partir do movimento ilustrado acima e, considerando o foco e objetivos desta pesquisa, selecionamos um tema gerador de maior representatividade e que nos possibilitasse uma discussão ampla. Mediante estas reflexões o tema gerador selecionado foi “Naturalização da VBG”.

5.5 OS PROCESSOS DE REDUÇÃO TEMÁTICA E ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE AÇÃO

Fundamentando-nos no tema selecionado, iniciamos a redução temática, em equipe, para planejar os seminários temáticos. Este processo exigiu um estudo minucioso do tema gerador que, somado à análise crítica das etapas desenvolvidas (principalmente da decodificação) fundamentaram consubstancialmente o conteúdo programático a ser desenvolvido nos seminários temáticos.

Partindo do tema gerador escolhido discutimos outros subtemas que se relacionavam entre si e apresentavam grande potencial de contribuir para uma melhor problematização acerca da desnaturalização da VBG na realidade em questão. Todo este processo constituiu o nosso “Programa de Ação”, sistematizado em cinco unidades temáticas apresentadas no quadro 7.

Quadro 7 - Síntese do processo de redução temática para os Seminários Temáticos

UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OPERACIONALIZAÇÃO
Relações de poder	- Conceito de relações de poder; - Relações entre adultos e crianças (formas de tratamento entre ambos, caracterização desta relação); - O uso da violência naturalizado como forma de “educação” e disciplina entre adultos para com as crianças e entre as próprias crianças;	Apresentamos slides com imagens lúdicas de desenhos conhecidos pelas crianças (Ex.: super heróis), gifs, perguntas, desafios e charges engraçadas. As crianças estavam dispostas em círculos e a pesquisadora principal conduzia as perguntas e toda a discussão.
Adultocentrismo	- Conceito de infância e adultez; - O que a criança (não) pode/deve fazer sozinha? - Quais são as responsabilidades e potencialidades de uma criança? - Como proporcionar o diálogo numa relação entre adulto e criança? - As crianças devem ser ouvidas? Por quê? E como fazer isso?	Retomamos o teatro de fantoches, sendo que agora as próprias crianças manuseavam os fantoches protagonizando a discussão a partir de perguntas norteadoras conduzidas pela narradora da história (que era a pesquisadora principal).
Os direitos da criança e a igualdade de Gênero	- Conceito de direito, violação de direitos; - Os principais direitos da criança (focando na segurança e não violência); - Dados sobre a violência contra a criança (geral e um recorte de gênero); - ECA - Como lutar pelos direitos das crianças?	Fizemos um jogo de mímica através do qual cada dupla escolhia uma placa aleatória que continha uma das temáticas listadas (por exemplo, uma violação de direito, uma criança lutando por seu direito) e as crianças precisavam adivinhar do que se tratava para iniciar a discussão.
Desigualdade de gênero	- Conceito de sexo x gênero - Machismo e Feminismo - O que é igualdade e desigualdade de gênero? - Por que a desigualdade de gênero acontece e quais as consequências dela para o futuro? - Lei Maria da Penha.	Dividimos as crianças em dois grupos e um voluntário de cada sexo serviu de “molde” para desenharem o corpo de uma menina e de um menino. Em seguida, cada grupo escrevia, desenhava ou recortava de jornais e revistas sobre os comportamentos, preconceitos, discriminação e violência que cada um sofria diariamente. A discussão foi acontecendo à medida que construíram seus cartazes, mas ao final cada um apresentou o seu produto.

Como enfrentar a VBG?	- Violência e cultura; - O que pode ser mudado? - Qual o meu papel? - Quem pode ajudar no enfrentamento da violência? - O que eu posso fazer no dia a dia contra a violência? - Com quem eu posso conversar sobre o enfrentamento da violência? - Protagonismo infantil.	Construímos uma “árvore do enfrentamento” na qual cada criança escrevia em um papel em branco qual seria uma estratégia para enfrentar a violência na comunidade, colocava dentro de um balão, enchia e colava na árvore. Para a discussão pedimos que cada um escolhesse um balão aleatoriamente, jogassem de um lado pra o outro enquanto ouviam uma música divertida e, encerrada a melodia, deveriam estourar seus balões. Cada um realizava a leitura da proposta e levantávamos outros questionamentos contemplados no conteúdo programático. Ao final elegemos uma proposta para ser planejada e executada.
-----------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

5.6 AMPLIANDO E APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE A VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO COM AS CRIANÇAS: A VIVÊNCIA NOS SEMINÁRIOS TEMÁTICOS.

Partindo desta programação, os seminários temáticos permitiram reflexões que nos ajudaram a esquematizar e sistematizar com as crianças uma ação educativa possível de ser operacionalizada com elas.

Os seminários temáticos aconteceram no período de novembro a dezembro de 2019 com encontros semanais. O número de grupos e participantes variou conforme o número de crianças disponíveis em cada dia, ficando da seguinte maneira:

Tabela 2 – Número de grupos e participantes em cada seminário temático

TEMA DO SEMINÁRIO	NÚMERO DE GRUPOS REALIZADOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES EM CADA GRUPO
1.Compreendendo as relações de poder	03	10/11/06
2.Adultocentrismo	01	12

3.Os direitos da criança e a igualdade de Gênero	02	8/8
4.Desigualdade de gênero	01	12
5.Como enfrentar a VBG?	01	12

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nos seminários verificamos que algumas questões discutidas no decorrer de toda a trajetória precisavam ser melhor esclarecidas. Iniciamos a discussão em torno da problematização do conceito de relações de poder. Neste momento o principal objetivo era conceituar e caracterizar as relações de poder para que as crianças pudessem reconhecê-las em seu contexto, questioná-las e, possivelmente, desnaturalizá-las.

Também consideramos importante discutir com as crianças sobre as distintas configurações de poder. A proposta era debater o quanto estas relações hierarquizadas entre adultos e crianças estão tão naturalizadas que, muitas vezes, nem as percebemos. Debater sobre estas formas de se relacionar foi imprescindível para compreendermos, enquanto grupo, o que são as relações de poder, como se constituem e como identificá-las, uma vez que é uma característica bem marcante de toda forma de violência.

Avaliando estas questões, problematizamos com os três grupos sobre o poder moral, político e físico e como eles podem estar presentes nas relações cotidianas também, muitas vezes veladamente, podendo ocorrer na escola, em casa entre pais/mães e filhos(as) ou entre casais o que pode dificultar o reconhecimento desta situação enquanto uma opressão e violência, como observado no trecho da conversa disparada por esta charge:

Figura 13 – Charge da Mafalda



Fonte: Google imagens, 2020.

Fizemos a leitura da charge acima em conjunto com as crianças por duas vezes seguidas em todos os três grupos. Em comum, os(as) participantes identificaram um

comportamento autoritário da mãe com a filha e criticaram esta atitude caracterizando-a como excessiva, conforme ilustra o trecho da discussão com um dos grupos:

Pesquisadora: E o que vocês acharam disso?

Menina Y.: Ela não manda na filha...tem que conversar.

Pesquisadora: E isso pode ser considerado uma relação de poder?

Menino 8: É...abusiva...

[As crianças começam a relatar um caso sobre relações de poder, exemplificando o acontecimento da novela das 21h com a digital influencer Vivi que sofre num relacionamento abusivo com o namorado]

[Trecho do seminário temático um – Relações de Poder]

As crianças compreenderam as relações de poder como situações nas quais alguém tem uma vantagem sobre a outra, posicionando-as em uma hierarquia, seja em relação à força ou autoridade, por exemplo, e até se reconheceram como oprimidos em algumas delas:

Pesquisadora: O que é poder pra vocês?

Menino 6: É um homem forte!

Menina 18: É aquilo que o super-herói tem...

Menina 9: O poder é quando uma pessoa quer ser mais do que a outra pessoa.

Menino 5: É quando uma pessoa manda na outra...e a outra tem que obedecer.
[...]

Pesquisadora: Quem tá sendo oprimido e quem tá oprimindo aí nessa relação de poder?[Em relação à uma imagem de uma pessoa apanhando]

Menina 17: É... o opressor é quem tá batendo.

Pesquisadora: E o oprimido?

Menina 18: O oprimido é quem tá apanhando.

Pesquisadora: Quem tem essa situação de opressão aí?

Menina 18: Eu!

Pesquisadora: Por quê?

Menina 18: Porque eu vivo apanhando...

[Trecho do seminário temático um – Relações de Poder]

O reconhecimento da menina 18 de si mesma vivendo em uma situação opressora expressou a sua tomada de consciência acerca de sua realidade. Este movimento crítico foi instigado pelas imagens trazidas propositalmente pela pesquisadora, as quais ilustravam pessoas sofrendo violência (o tema em foco). A intenção era que, ao visualizarem concretamente as situações de violências em suas distintas manifestações, as crianças conseguissem associá-las àquelas que nos relataram na leitura da realidade e decodificações e, assim, iniciassem um processo reflexivo de negá-las, repudiá-las e, consequentemente, desnaturalizá-las.

Alguns encontros dos seminários temáticos precisaram acontecer aos sábados ou até mesmo feriado e, mesmo assim, contamos com a presença das crianças. Este fato nos revela o

nível de comprometimento delas com a ação e demonstra seu interesse em fazer parte de tudo até o final.

Este engajamento e comprometimento identificados aqui podem ser considerados os primeiros indícios de que elas estavam, aos poucos, encontrando o seu lugar na ação educativa e, possivelmente, reconhecendo-se como capazes de estarem ali na busca para pensar, planejar e implementar uma ação educativa para enfrentar a VBG na comunidade. Isso demonstra também que a vivência do diálogo contribuiu para reivindicar o lugar de fala da criança em discussões complexas como as que propomos nesta tese.

Enquanto mediadoras nos empenhamos em assumir uma postura problematizadora nos círculos, buscando estimular o grupo a refletir sobre as situações-limites ali codificadas. Nesta etapa, a partir das problematizações realizadas ao longo do processo de codificação-descodificação, as diferenças entre violência e VBG na perspectiva das crianças tornaram-se mais perceptíveis.

A vigilância, enquanto pesquisadora participante, na postura de facilitadora durante os encontros, foi um desafio ao longo de todo o processo. Este óbice refletiu na dificuldade de favorecer a problematização, além da postura reflexiva e crítica entre os(as) participantes, principalmente os mais tímidos. Em um dos momentos mais difíceis de colocar em prática estes aspectos registrei no diário de campo.

Tenho sentido muita dificuldade em ser facilitadora das discussões nos grupos. Isto tem dificultado às crianças participarem mais ativamente das problematizações e alcançarem uma postura mais crítica diante dos fatos, especialmente aquelas que são bem tímidas.

[Trecho de diário de campo do Seminário temático um – Relações de Poder]

Somando-se a essas dificuldades, é importante destacar que, enquanto pesquisadores - e seres humanos - somos inacabados e estamos em constante aprendizado. Para nós foi difícil também manter o silêncio necessário para o diálogo, na escuta, na própria organização das crianças e na vigilância constante em cumprir com os objetivos da problematização.

Nesses momentos de maior dificuldade onde as crianças não conseguiam ainda posicionar-se, usamos diferentes recursos audiovisuais nos seminários para deixar o momento mais lúdico e descontraído. Num deles apresentamos um vídeo sobre abelhas operárias que estavam sendo exploradas pela abelha rainha e, ao se perceberem nesta situação, se reuniram para reivindicar seus direitos e negociarem formas de trabalho mais dignas democraticamente. Em um dos grupos enveredamos na seguinte discussão:

Ao final do vídeo a pesquisadora pergunta: O que vocês acharam do vídeo e de como as abelhas resolveram o problema delas?

Menino 8: As abelhas eram oprimidas...

Pesquisadora: Isso... e como elas se libertaram dessa opressão?

Menino 8: Elas se reuniram e disseram que não queriam mais ficar naquela situação...

Menina 9: Elas falaram dos direitos delas!

Pesquisadora: Isso mesmo! Mas elas falaram isso brigando, fazendo violência contra a abelha rainha?

[Crianças respondem que não]

Pesquisadora: E como foi que elas conseguiram então?

Menino 8: Conversando... fizeram um acordo!

Pesquisadora: Exatamente! Elas dialogaram, elas viram que pra lutar pelos seus direitos não precisavam brigar, nem usar a violência, poderiam fazer isso com diálogo, com democracia, não foi? E elas também usaram a humildade e amorosidade, vocês sabem o que é isso?

Menina 9: É ser humilde e gentil.

Menino 8: É ajudar o outro!

[Trecho do seminário temático um – Relações de poder]

O trecho acima representa um consenso das discussões com os três grupos nas quais identificamos que as crianças começaram a se apropriar de uma compreensão complexa e crítica sobre o processo o enfrentamento da violência, compreendendo que é possível utilizar diversos recursos para combatê-la como o diálogo, a amorosidade, a gentileza, a ajuda, negociação, além da própria reflexão sobre a situação de opressão vivida. Ao identificarem esses recursos, paralelamente, conseguiram perceber que podem participar desse enfrentamento também, pois são atributos que reconhecem em si mesmas.

As crianças fizeram a assunção de uma posição crítica ao reconhecerem que, em alguns casos, podem ser capazes de identificar uma situação de opressão/violência em que vivem/presenciam, porém não são legitimadas pela a sociedade por serem crianças.

Pesquisadora: E vocês acham que a criança percebe quando está numa relação de poder sendo oprimida?

Menina 18: Às vezes não.

Menino 6: Sim! Sabe por quê? Porque as pessoas não acreditam. Acham que porque é criança, só fala babozeira.

[Trecho do seminário temático dois – Adultocentrismo]

A afirmativa do menino 6 reforça o estereótipo construído socialmente em torno da criança como um ser imaturo e, por isso, muitas vezes não são levadas a sério devido à falta de confiança, sugerindo que as relações entre elas e os adultos também são marcadas hierarquicamente por distintas formas de poder e opressão.

Avaliando este seminário junto com as crianças percebemos que, para os próximos encontros, seria melhor trazer outras formas de comunicação, pois os slides se assemelharam muito às aulas na escola (apesar dos vídeos, charges, desenhos e questionamentos trazidos, além da postura da pesquisadora incentivando sempre) o que dificultou a participação tão

ativa delas quanto gostaríamos. Também avaliamos que um ponto negativo neste dia foi a elevada quantidade de conteúdo e informação discutidos, o que pode ter influenciado negativamente no envolvimento delas e reduzido o interesse no decorrer do encontro. Diante disto, retomamos a utilização dos jogos e dinâmicas para os encontros subsequentes.

Adicionalmente nos seminários foi discutido sobre o adultocentrismo e suas imbricações nas relações de poder. É importante destacar que este seminário aconteceu em um feriado nacional, pois as crianças estavam ensaiando durante todos os dias da semana para uma apresentação natalina no mês seguinte. Neste seminário as crianças reivindicaram seu lugar nas apresentações e pediram para manusear os bonecos numa atividade de teatralização sobre adultocentrismo e decidimos que a pesquisadora seria a narradora.

Figura 14 – Seminário temático sobre adultocentrismo



Fonte: Banco de imagens da autora, 2020.

Essa estratégia deixou as crianças eufóricas e entusiasmadas a ponto de se organizarem para distribuir os fantoches entre si. As crianças tímidas ajudaram com as ideias e as extrovertidas assumiram o papel de destaque falando e comandando os fantoches.

Nos seminários temáticos que realizamos com as crianças sobre esta temática as discussões suscitadas sugerem uma naturalização das formas de se relacionar entre elas e os adultos que repercutem em distintas formas de violência denunciadas e que – muitas vezes – podem ser minimizadas ou banalizadas. Além disso, uma contradição foi criticada: em algumas ocasiões ou atribuições elas são vistas como imaturas para assumir aquela responsabilidade (como usar o celular ou participar de uma discussão sobre a violência), mas em outras podem se responsabilizar por elas (um exemplo, as tarefas domésticas como cozinhar e varrer).

Menina 16: Isso é muito comum aqui [diz o nome da comunidade] e ninguém faz nada, nem pode fazer nada que é a mãe, né?[referindo-se às disciplinas rígidas que alguns pais dão aos filhos]

Menina 16: Eu mesmo quando ela [se referindo à mãe] vem me bater eu digo que vou dizer ao conselho tutelar, aí ela fica mais brava e bate com mais força. [fala em tom de riso]

Pesquisadora; E isso é engraçado por quê?

Menina 16: É não, tia, é eu brincando...

[...]

Menino 8: Agora é engraçado tia porque os nossos pais, as pessoas....os adultos, eles dizem que as crianças não podem isso ou aquilo, não pode mexer no celular, nem fazer coisas que dizem que são de adultos. Mas varre a casa a gente pode, né? Pra isso a gente não é criança!

Menina 13: É verdade...é assim mesmo! Minha mãe não deixa eu brincar sozinha com o celular, mas fica mandando eu lavar os pratos!Aí eu digo que sou criança.

[crianças riem]

[Trecho do Seminário temático dois – Adultocentrismo]

Partindo desta perspectiva questionamos às crianças como podemos desconstruir e ressignificar estes pensamentos, atitudes e valores, especialmente na comunidade em que vivem. Em um dos exemplos trazidos, algumas crianças pontuaram a relevância dos estudos e do cuidado entre as pessoas como ferramentas promissoras nesta direção:

Menino 8: Estudando tia...sendo mais inteligente!

Menina 9: Cuidando dos outros...

Menina 18: tendo uma profissão.

[Trecho do seminário temático dois – Adultocentrismo]

Dando continuidade aos seminários conversamos sobre os direitos das crianças e como eles se relacionam com a (des)igualdade entre os gêneros. Neste debate enfatizamos toda forma de VBG como uma violação dos direitos humanos que, pelo seu processo de naturalização nas relações de poder, não estavam tão esclarecidas para alguns(algumas) participantes.

Para alcançar estes objetivos desenvolvemos um jogo de mímicas, no qual as crianças - divididas em duplas ou individualmente - escolhiam uma placa (Figura 15) com perguntas sobre os direitos das crianças e igualdade entre os gêneros para responder sem o uso de palavras.

Figura 15 – Exemplos das placas utilizadas no jogo de



mímicas

Fonte: Banco de dados da autora, 2020.

Nesta proposta o principal objetivo era conversar com as crianças sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, já conhecido pela maioria. Essa reflexão sobre o significado de ter direitos e quais são eles no contexto da infância nos ajudaria a construir as possíveis associações entre as situações existenciais e situações-limite problematizadas nos círculos de IT com a violação de direitos.

Esse nível de discussão contribui com uma nova perspectiva das crianças como cidadãos que compõem uma sociedade e, assim como os adultos, têm direitos e deveres respaldados por políticas públicas. Esta concepção mais crítica sobre a criança contribuiria para o fortalecimento de sua percepção sobre si mesma, proporcionando a ela agora enxergar-se enquanto protagonista neste processo.

No decorrer da dinâmica questionamos as crianças sobre quais os principais direitos elencados no ECA e discutimos os direitos à Educação, à moradia, à segurança e de conviver livre da violência, que devem ser garantidos pelo Estado e pela família. Sobre este último, aprofundamos especificamente a VBG, foco deste trabalho, e como ela se relaciona à (des)igualdade entre meninos e meninas.

[Uma dupla simula uma cena de violência e as crianças acertam]

Pesquisadora: E o que será que a violência tem a ver com os nossos direitos?

Menina 17: Porque é um direito da criança não sofrer violência!

Pesquisadora: Isso mesmo Y! Toda criança tem direito a se sentir segura e estar em segurança, não é mesmo?

[Crianças concordam]

[...]

Professora: E quais são os outros direitos que as crianças têm também?

Menina 18: De ter comida, uma casa, de ir pra escola...

Menina 9: De brincar do que ela quiser!

Pesquisadora: Verdade Menina 9! Importante você trazer esse assunto. O que vocês acham sobre os direitos das crianças brincarem?

Menina 12: Eu concordo com menina 9. A gente deve ser livre pra brincar de qualquer coisa!

Pesquisadora: Mas tem pessoas que não deixam seus filhos brincarem de algumas coisas, por exemplo, o menino brincar de boneca ou a menina de carrinho.

Menina 9: Isso é injusto!

Pesquisadora: Por quê?

Menina 9: Porque todos têm direitos iguais!

[Trecho do seminário temático três – Direitos da criança e igualdade de gênero]

No intuito de articular os conteúdos dos seminários entre si refletimos sobre o que é ser criança/ser adulto, como estas concepções estão imbricadas em relações de poder e as mudanças sócio-históricas que delimitaram o conceito sobre a criança na sociedade.

Essa evolução histórica sobre a visão da criança enquanto sujeito de direito foi problematizada por nós. Porém – na perspectiva coletiva construída a partir das discussões com as crianças nos grupos – ainda é preciso progredir em outros aspectos. Por exemplo, as crianças expressaram espontaneamente a necessidade de ter espaço e liberdade para decidirem o que querem ou não fazer, pois – muitas vezes – os adultos apenas impõem suas vontades e só lhes resta a obediência.

Menino 8: Os adultos mandam na gente...mandam a gente fazer o que eles querem...

Fantoche Júlia: Tipo o quê? Me explica melhor...

Menina 18: varrer a casa, lavar os pratos... não deixa mexer no celular. E a gente só pode fazer o que eles deixam.

Menina 18: Pois é!A gente devia poder ser livre pra escolher fazer o que quisesse e não fazer o que não quisesse!

Pesquisadora: E os demais, o que pensam disso?

Menina 13: Eu concordo!

Pesquisadora: E como seria possível mudar estas situações e vocês poderem fazer essas escolhas?

Menina 18: Se deixassem a gente falar, né?Se ouvissem a gente, perguntassem o que a gente quer ou não...

[As crianças dizem que também concordam]

[Trecho do seminário temático dois – Adultocentrismo]

Dando continuidade aos seminários temáticos, buscamos aprofundar as discussões sobre as desigualdades de gênero. Nestes momentos identificamos que o machismo veio à tona novamente em diversos momentos ao longo dos debates entre as crianças. Entretanto, agora ele emergiu de forma mais contextualizada e caracterizando-se como causa e manifestação da VBG.

Menina 9: Tia meu pai batia muito na minha mãe...uma vez ele pegou ela pelo pescoço e começou a apertar e jogou ela no chão...

Pesquisadora: Nossa...e o que vocês acham disso?

Menino 9: Isso é machismo!

Pesquisadora: E o que é machismo?

Menina 13: É o homem fazer o que quer com a mulher, se acha o poderoso! Se sente superior...

Menina 9: Mas ela provocava ele...

Pesquisadora: Mas e isso justifica o que ele fez?

[Crianças dizem que não]

Pesquisadora: E o que aconteceu depois?

Menina 9: Chamaram a polícia, mas quando eles chegaram ela disse que já tinha resolvido...

[Trecho do seminário três – Direitos da criança e igualdade de gênero]

Hoje no grupo mais uma vez o machismo veio à tona bem forte. A menina 9 compartilhou conosco uma VBG que sua mãe sofreu (na verdade deu a entender que ainda sofre) no seu casamento. Foi interessante porque algumas crianças já pontuaram como sendo machismo (isso vem aparecendo com frequência nas nossas discussões) e o quanto que ele é apontado como uma causa, um estopim para a VBG, mas é também a própria VBG em si materializada.

[Trecho do diário de campo do seminário temático três – Direitos da criança e igualdade de gênero]

A história da menina 9 é semelhante a de muitas crianças do instituto, assim como o “final” que nos contou: o silêncio imposto pela situação opressora em que vivia. E essa “ausência de voz” em forma de medo, característica destas formas de opressão e desumanização, era recorrente em algumas narrativas das crianças quando denunciavam os fatos em sua vizinhança, mas confidenciavam suas experiências apenas à pesquisadora principal.

Neste contexto, ficou evidente para nós enquanto pesquisadoras e mediadoras, que era preciso trazer novamente, agora de forma mais aprofundada, o debate sobre o quanto essas desigualdades entre os gêneros e suas diversas manifestações começam a ser naturalizadas ainda na infância e que – muitas vezes – perduram até a vida adulta.

Buscando aprofundar essa discussão fizemos uma dinâmica com o objetivo de construir cartazes sobre as estatísticas destas desigualdades (Figura 18). Este seminário também precisou ser realizado durante um sábado pela manhã, devido à incompatibilidade de horários das crianças durante a semana.

A discussão sobre este tema envolveu um longo debate em relação ao conceito, características e manifestações da desigualdade de gênero no cotidiano que podem normalizá-las a partir das diferenças sexuais e desencadear situações de humilhação, dominação e opressão que caracterizam a VBG.

Essas problematizações contribuem para desmistificar as normas sociais convencionadas para os meninos e meninas em brincadeiras, comportamentos, objetos e vestimentas que segregam e reforçam um pensamento reducionista em relação aos seres humanos. Além disso, a intenção era conversar sobre a responsabilidade e o papel de cada um

de nós (adultos e crianças) no combate a toda forma de violência, especificamente a VBG, foco deste trabalho.

Dividimos as crianças em dois grupos, onde cada um usaria um menino e uma menina como molde para desenhar, escrever e colar imagens/frases sobre as diferenças entre eles (física, mental, social e emocionalmente) e como estas diferenças poderiam se traduzir em desigualdades no dia a dia.

Figura 16 – Seminário temático IV: Desigualdade de gênero e VBG



Fonte: Banco de imagens da autora, 2020.

É importante destacar que, apesar da ideia inicial para a confecção dos cartazes ser voltada para informações colhidas em distintas fontes formais (tais como recortes de jornais, revistas, sites confiáveis, etc.), o conhecimento prévio das crianças foi validado e acrescentado nesta construção, como também informações adquiridas por elas em reportagens ou aulas passadas. Ao final da atividade, à medida que cada grupo apresentava seu cartaz discutimos um pouco sobre os resultados e o que produzimos:

Pesquisadora: Vamos lá começar as apresentações gente? Vamos ouvir a colega...

Menina 17: Em 2018, 53,8% das vítimas [referindo-se à violência sexual, dados da ONU] eram meninas de até 13 anos. Nos últimos 6 anos, 614 meninas e adolescentes em 7 países da América Latina foram mortas por serem meninas!

Pesquisadora: Ouviram gente... o que isso significa?

Menina 19: Que as meninas sofrem mais violência...o estupro!

[...]

Pesquisadora: Agora o segundo grupo, o que vocês trouxeram?

Menino 8: 70% dos meninos sofrem violência física no Brasil.

Pesquisadora: Então os meninos sofrem mais violência física e as meninas a sexual, né isso?

[Crianças concordam]

[Trecho do seminário temático quatro – Desigualdade de gênero e VBG]

As crianças do grupo oposto (que estavam ouvindo os dados pela primeira vez) demonstraram surpresa com aquelas informações e, inclusive, uma delas comentou: “*são crianças da nossa idade!*” (Menina E, 10 anos). Neste momento os(as) participantes, principalmente algumas meninas, ficaram bem chocados(as) com o conteúdo trazido, esboçando em suas faces que estavam refletindo sobre tudo aquilo que discutíamos ali.

Debatemos bastante hoje sobre os dados da VBG, apesar de ser um conteúdo pesado, tivemos o cuidado de deixar a discussão leve. Entretanto, percebemos que a discussão provocou grandes reflexões, principalmente entre as meninas ao descobrirem que a maior forma de agressão contra meninas/mulheres no mundo é a violência sexual e, principalmente, crianças com idades bem próximas a elas o que, talvez, tenha repercutido em medo nelas.

[Trecho do diário de campo do seminário IV – Desigualdade de gênero e VBG]

A reação das crianças sugere uma tomada de consciência da complexidade e gravidade do problema. Interessante pontuar que, na leitura da realidade, muitas delas enfatizaram ter visto nas mídias e redes sociais casos e/ou relatos sobre a violência (e VBG), mas ao se depararem com os números naquele momento ficaram surpresas e pensativas.

Além dos dados da violência em si, o objetivo da dinâmica era discutir sobre as desigualdades em relação ao que meninos e meninas pensam e sentem. Sobre este assunto, as crianças trouxeram alguns exemplos: na opinião delas, os meninos pensam mais em namorar, beijar e viajar e as meninas em estudar, brincar ou se divertir. Portanto, sob esta perspectiva, aquela criança que não se interessar ou não se encaixar nesses padrões pode sofrer represálias dos seus pares e da sociedade como um todo, o que se configura enquanto uma VBG.

Pesquisadora: Então vamos lá...O que vocês acham que os meninos pensam ou sentem diferente das meninas?

Menino 7: Meninos gostar de curtir, paquerar, namorar, beijar e viajar o mundo.

[...]

Menina 16: As meninas gostam de estudar e brincar.

Pesquisadora: E o que essas diferenças têm a ver com a violência que meninos e meninas sofrem?

Menina 15: Porque, às vezes, a pessoa não concorda com isso, não respeita a vontade do outro e faz bullying.

Menino 8: É! Ficam dizendo que “não é macho” se não namorar.

Menina 18: Ou “maria homem”.

[Trecho de conversa do seminário temático IV – Desigualdade de gênero e VBG]

As narrativas acima nos revelam uma relação que as próprias crianças estabeleceram, a partir das discussões e problematizações realizadas até aqui, entre as desigualdades de

gênero e a VBG de uma forma objetiva, sugerindo um movimento crítico delas a partir da disponibilidade para o diálogo, ação-reflexão e pensar certo trabalhados ao longo de todo este trabalho.

Para finalizar os seminários temáticos estruturamos um seminário temático com o objetivo de focar nas possibilidades para o enfrentamento da VBG enquanto grupo. O objetivo era construir, coletivamente, propostas possíveis de serem colocadas em prática, por nós, na comunidade.

Neste seminário desenvolvemos a dinâmica “A árvore do enfrentamento” (Figura 19). Nela cada criança escrevia em um papel a sua sugestão de como enfrentar a VBG na comunidade, colocava dentro de um balão que era fixado numa árvore confeccionada com cartolina colorida e colada na parede. Em seguida, cada uma escolhia um balão aleatório para estourar e compartilhar o que tinha escrito nele.

Nesta proposta o objetivo era reforçar, na construção de inéditos viáveis, o que podemos fazer coletivamente para tentar mudar, ou pelo menos, começar pequenas transformações para a desnaturalização da VBG na realidade investigada nesta tese.

Figura 17 – Seminário temático V: Árvore do enfrentamento



Fonte: Banco de imagens da autora, 2020.

Foi importante esta conversa para construirmos, com as crianças, os inéditos viáveis esperando na direção do enfrentamento da VBG. Entretanto, à medida que avançamos na discussão percebemos que, na perspectiva das crianças, este enfrentamento pode ser realizado

da mesma forma seja qual for a violência. Então, concluímos que a nossa ação seria voltada para todas as violências, incluindo a VBG, foco desta tese.

Pesquisadora: Gente hoje vamos conversar sobre o enfrentamento da violência, de forma geral, e daquela que a gente vem conversando que é contra meninos e meninas por serem meninos e meninas, lembram? Que chamamos de VBG?

[Crianças]

Menina 14: É tem que denunciar! respondem que sim]

Pesquisadora: Como é possível enfrentar essas formas de violência? Vamos começar pela VBG?

Menino 8: Com respeito, sem fazer bullying...

Menina 12.: Conversando...

Pesquisadora: Certo... E o que mais?

Menina 18: Eu acho que é do mesmo jeito... porque elas são parecidas...

Qualquer uma tem que denunciar... não importa qual foi...

Pesquisadora: Mas além de denunciar, o que podemos fazer, vamos pensar?

[Trecho do seminário temático cinco – Como enfrentar a VBG?]

Foi nesse movimento de pensar, de refletir que conduzimos o encontro. Trouxemos, enquanto mediadoras, algumas questões para serem novamente discutidas com as crianças, tais como: Quais seriam as possibilidades para o enfrentamento da VBG em nosso contexto? O que poderíamos, concretamente, fazer?

Partindo destes questionamentos as crianças compartilhavam, aos poucos, suas ideias para, enquanto grupo, verificarmos a viabilidade de cada proposta. E assim, paulatinamente, fomos dando forma à etapa seguinte de planejamento da ação. Este último momento, apesar de ter um objetivo diferente do planejamento em si, apresentou características deste. Na verdade, fomos evoluindo na discussão e construindo o entendimento de que dali sairiam algumas propostas que teriam a capacidade de se transformarem em ações concretas.

Pesquisadora: E aí, pessoal? O que vocês estão conversando?

Menino 8: Estamos pensando tia...

Pesquisadora: E vocês meninas, pensaram em algo já?

Menina 9: A gente pensou em colocar cartaz nos mercadinhos, padarias e paredes das casas...

Pesquisadora: Cartazes? E o que teria nesses cartazes?

Menina 9: Hmm...coisas sobre a violência.

Pesquisadora: Entendi.... Mas como vamos distribuir eles? Como colar nas paredes? Será que não precisa pedir autorização pra fazer isso? Porque são lugares públicos ou nos muros das pessoas... Mas é uma ideia bem diferente, meninas! Obrigada! Vamos pensar mais!

[Crianças ficam pensativas]

Menino 14: A gente pode perguntar pra os donos das casas se eles deixam...e dos outros lugares também.

Pesquisadora: Verdade! Podemos sim...Vamos anotando todas essas ideias.

[Trecho do seminário temático cinco – Como enfrentar a VBG?]

Este momento foi crucial para a implementação da ação, afinal, precisamos enquanto grupo, encontrar uma proposta exequível dentro das possibilidades, considerando o tempo, orçamento e disponibilidade de todos.

Nesta tese, especialmente ao longo destes seminários temáticos, problematizamos o lugar da criança em discussões e diversas práticas, como as de enfrentamento da VBG, por exemplo, mas que – muitas vezes - são podadas ou excluídas por serem crianças. Este debate foi importante para a ressignificação destas relações sob a perspectiva das próprias crianças e na reflexão sobre a presença de distintas formas de VBG veladas cotidianamente que podem ser sutilmente naturalizadas.

Esta ressignificação possibilitou também um amadurecimento na compreensão da criança sobre si mesma e de sua habilidade em participar de discussões sobre o assunto, bem como no planejamento de ações e estratégias para o enfrentamento da VBG.

Isso implica dizer que uma ação educativa pautada nos princípios dialógicos freireanos tem potencial de contribuir para uma (re)leitura que o sujeito faz de si mesmo, por meio da qual será capaz de construir uma consciência crítica que lhe proporcionará um novo olhar sobre suas potencialidades, sua forma de ser e estar no mundo. Finalizada a discussão as crianças elencaram 8 propostas de ação, organizadas no quadro 8.

Quadro 8 – Sugestões das crianças para a ação educativa de enfrentamento da violência na comunidade .

Distribuir panfletos na comunidade com conteúdo sobre a violência
Colocar cartazes nos principais pontos da comunidade com ideias sobre o enfrentamento da violência
Usar as redes sociais do instituto para compartilhar com as pessoas como é possível fazer o enfrentamento da violência
Fazer uma passeata na comunidade com cartazes e carro de som com conteúdo sobre o enfrentamento da violência
Fazer um evento com apresentações sobre o enfrentamento da violência
Construir um vídeo com conteúdo sobre o enfrentamento da violência
Fazer uma aula com os demais colegas sobre o enfrentamento da violência
Fazer uma reunião com os pais e todos da comunidade sobre o enfrentamento da violência

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As sugestões anteriores foram elencadas pelas próprias crianças, sendo apenas coordenada pela pesquisadora principal. Somente nas etapas de planejamento e execução da ação, essas sugestões foram mescladas com ideias das pesquisadoras.

Discutimos também sobre as legislações que podem facilitar ou dificultar a implementação de estratégias de enfrentamento desta forma de violência. As crianças trouxeram espontaneamente, por exemplo, a Lei Maria da Penha enquanto uma ferramenta de proteção das mulheres, como também o cumprimento de normas sociais que se refletem no respeito e na tolerância com o próximo, como atitudes que favorecem o enfrentamento da VBG.

Pesquisadora: E vocês acham que só a gente pode enfrentar a violência? Quem mais pode nos ajudar nisso?

Menina 14: As leis! E os governadores!

Pesquisadora: Verdade... Me explica melhor...

Menina 6: A Lei Maria da Penha protege as mulheres dos homens.

Pesquisadora: Entendi... e o que mais ela diz?

[Criança ficam pensativas]

Menina 21: É que um homem quis espancar uma mulher, ele foi preso e criou a Lei Maria da Penha.... E tem homem que que botar medo na mulher.

Pesquisadora continua: E só tem essa lei que protege contra a VBG?

Menino 8: Eu acho que não...tem contra homossexuais também.

Menina 9.: E também respeitar as regras tia...de cada lugar. As pessoas...

[Trecho do seminário temático cinco – Como enfrentar a VBG?]

Enquanto mediadoras das discussões incentivamos as crianças a expressarem todas as suas ideias de enfrentamento da VBG para, em seguida, delinear uma ação possível de realizar na comunidade coletivamente. E, assim, seguimos com a prática, cada um pensando (em duplas ou trios) à sua maneira para contribuir com o grupo.

Pesquisadora: Gente hoje a ideia é a gente pensar como podemos enfrentar a violência, tá certo? Cada um pega a sua bola e tenta pensar em tudo o que a gente já conversou... Vocês podem se ajudar, não precisa ser sozinho.

[Após algum tempo as crianças começam a sugerir]

*Menino 8: **A gente** podia fazer uma apresentação sobre como combater a violência!*

Pesquisadora: Boa ideia! Anota aí no papel e na hora você explica melhor pra gente como seria isso.

[...]

*Menina 9: **A gente** pode colar cartazes nas paredes aqui do instituto.*

Pesquisadora: Mas só do instituto? Como as pessoas vão ver?

Menina 9: Não tia, tem que colocar em cantos que são muito movimentados...Colocar vários cartazes ao longo do ano e tal. Eles vão ler, é claro né? Letra e papel com as letras grandes, aí eles vão passar e vão ler...

[Trecho do seminário temático cinco – Como enfrentar a VBG?, grifo nosso]

Ao utilizarem o termo “a gente”, as narrativas do menino 8 e da menina 9 nos revelam uma noção de pertencimento e (co)responsabilização na proposta a ser planejada e executada.

O uso desse termo foi um movimento iniciado propositalmente pela pesquisadora para disparar nas crianças o sentimento de inclusão, culminando na autopercepção enquanto sujeito protagonista na ação que estava por vir.

É importante destacar um grande desafio para nós ao longo desta etapa de seminários temáticos, enquanto pesquisadoras participantes, que diz respeito à harmonia entre os seguintes aspectos: 1) o posicionamento crítico enquanto pesquisadoras trazendo novos conteúdos de maior complexidade sem inibir a participação das crianças e 2) utilizar a linguagem técnica necessária à ação educativa adequando à faixa etária delas. Em uma avaliação breve, feita por mim em um dos momentos, registrei esta observação no diário de campo.

Hoje foi difícil, mais uma vez, conversar sobre alguns pontos devido à complexidade deles. Usamos, novamente, algumas estratégias mais lúdicas, dicas e adaptação da linguagem para que as crianças continuassem com o interesse em participar.

[Trecho do Seminário dois – Adultocentrismo]

Ponderar a mediação nos grupos, buscando o equilíbrio entre estimular a participação e trazer novos conteúdos, identificando o momento no qual o grupo alcançou a saturação de um determinado conteúdo. Essa dificuldade pode ser justificada por alguns motivos: as crianças ficavam inseguras em participar e tinham medo de “errar” e serem chacoteadas pelo grupo, então, preferiam não se posicionar; realmente não conheciam sobre o assunto; algumas eram tímidas e sentiam vergonha em verbalizar as respostas.

Outra dificuldade relevante para destacar diz respeito ao processo de reflexão crítica e problematização enquanto pesquisadora participante. Isto porque apesar de ser também sujeito da pesquisa, precisava proporcionar às crianças um espaço para expressão, para que pudessem falar por si mesmas e irem, paulatinamente, encontrando seu espaço na ação educativa e – futuramente – no enfrentamento da VBG.

5.7 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA PARA O ENFRENTAMENTO DA VBG COM AS CRIANÇAS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA.

Chegamos à etapa de planejamento da ação com 12 crianças que nos acompanharam desde a leitura da realidade. Este momento aconteceu em dois encontros: no primeiro reapresentamos as propostas apresentadas no último círculo de cultura (Quadro 6) para, democraticamente, escolhermos qual seria colocada em prática posteriormente.

O planejamento foi realizado em roda de conversa na qual cada um poderia apresentar novamente sua sugestão, já apresentada no círculo de cultura, e os demais tiravam dúvidas e sugeriam modificações ou complementações. Neste momento, percebemos que as crianças se interessaram por algumas destas sugestões apresentadas no último seminário temático e decidimos, então, juntar as ideias pertinentes ao grupo para estruturar a nossa prática.

Menino 1: A gente podia publicar informações sobre a violência nas redes sociais do instituto...

Pesquisadora: E quais informações seriam essas? Como a gente poderia contribuir com isso?

[Crianças ficam pensativas]

[...]

Menina 4: Eu acho que a gente podia fazer um vídeo sobre o enfrentamento da violência...

[Algumas crianças concordam e expressam excitação com a ideia]

Menino 1: E a gente vai aparecer na TV?

[Crianças riem]

Pesquisadora: E como seria esse vídeo?

Menina 2: Cada um falava alguma coisa...

Menina 3.: É! E a gente podia fingir que tava todo mundo conversando aqui, por exemplo, e chegava uma turma pra brigar.

Pesquisadora: E o que vocês acham disso?

Menina 4: Seria legal! E poderia chegar alguém pra salvar todo mundo!

Pesquisadora: E pra que serviria esse vídeo?

Menina 2: Pra publicar nas redes sociais, né? [Fala em tom de trivialidade]

[Trecho do planejamento da Ação Educativa]

Esse trecho é rico em exemplos que expressam a colaboração e união das crianças em prol da organização da ação final, demonstrando o engajamento delas na proposta. Foi a partir deste diálogo que unimos as duas ideias aprovadas pelo grupo: construir um vídeo sobre o enfrentamento da violência e usar as redes sociais¹³ do próprio instituto para divulgá-lo. Neste movimento vislumbramos alguns possíveis inéditos viáveis. Uma grande potência do diálogo é provocar este debate coletivo e instigar novas maneiras de se relacionar, como ali materializamos.

A escolha pelo vídeo se deu por dois motivos discutidos coletivamente: 1) sua capacidade de reunir as sugestões mais interessantes para o grupo (cartazes, materiais que pesquisamos na internet, teatralização, etc.) e 2) a possibilidade de ampla divulgação dentro

¹³ Para não entrarmos em contradição em relação à divulgação das imagens das crianças apenas para questões da pesquisa, entendemos que este foi um produto construído com as próprias crianças, cujo destino também foi democraticamente escolhido. Sendo assim, contactamos novamente os pais para explicar a situação e tivemos autorização para prosseguir. Além disso, apenas as crianças que desejassem teriam sua imagem exposta no vídeo, afinal, poderiam participar de outras formas, como nos bastidores da produção, por exemplo. Entretanto, ao final, tanto as tímidas como as extrovertidas quiseram estar na frente das câmeras.

da própria comunidade. A inauguração do vídeo aconteceria em um evento do próprio instituto de reunião de pais, mas foi cancelado devido à Pandemia da Covid – 19¹⁴.

O vídeo abordou toda forma de violência, pois, na perspectiva das crianças, elas acontecem com a mesma frequência e seu enfrentamento pode ser realizado com estratégias similares.

Pesquisadora: Então vamos fazer um vídeo só sobre a violência? E não sobre a VBG?

Menina 14: Mas tia... é quase igual...acontece em lugar parecido e pode combater todas de uma vez!

Menina 9: É verdade tia!

Pesquisadora: Como assim de uma vez?

Menino 8:Fazendo tudo igual, do mesmo jeito com todas!

Pesquisadora: Ah.... vocês acham que pode enfrentar todas as violências de uma única forma?

Menina 14: É! Tem que denunciar todas elas!

Pesquisadora: Ótimo pessoal! Parabéns e obrigada pela participação de todos vocês. Tenho certeza que será maravilhoso!

Menina 20: Tia, eu posso pedir pra minha mãe me ajudar?

Pesquisadora: Claro que sim! Vocês podem pedir ajuda a qualquer pessoa. Mas lembra que é só uma ajudinha, você consegue fazer!

[Trecho do segundo dia de planejamento da ação]

Novamente flagramos uma generalização do conhecimento construído coletivamente. O principal foco desta pesquisa sempre foi a VBG, mas as crianças identificaram congruências e interseções entre todas as formas de violência e resolvemos sintetizá-las na proposta.

Durante o planejamento da gravação do vídeo distribuímos coletiva e democraticamente as funções de cada um de nós (pesquisadoras e crianças). Essa divisão foi realizada voluntariamente e cada criança pensava qual seria a sua disponibilidade/função na participação do vídeo. Finalizada esta divisão, combinamos quais materiais seriam necessários para a elaboração da ação, conforme ilustra o quadro 9.

Quadro 9 – Organização do planejamento para a elaboração do vídeo

RESPONSÁVEL	FUNÇÃO
-------------	--------

¹⁴ O evento estava previamente agendado para acontecer na primeira semana do mês de abril/2020; mas o governo da Paraíba decretou distanciamento social ainda no mês de março, impossibilitando qualquer aglomeração. Com isso, modificamos a estratégia e apresentamos uma prévia dos resultados à comunidade através de uma Live compartilhada pelo aplicativo do *Instagram*, na qual a pesquisadora informou a todos que o vídeo seria postado nas redes sociais sem inauguração prévia. É importante destacar que obtivemos autorização dos pais e das crianças para esta publicação, em caráter excepcional, diante das circunstâncias.

Menina 10 e Menino 8	Trazerem conteúdo sobre a violência de forma geral (alguma frase, dados ou estatísticas que gostariam de falar no vídeo)
Meninas 3; 6; 8 e 13	Estruturaram os quatro passos para combater a violência
Meninas 4; 7 e 2	Trazerem conteúdo sobre a VBG (alguma frase, dados ou estatísticas que gostariam de falar no vídeo)
Meninas 9 e 11	Elaborar um cartaz com os locais nos quais a violência é recorrente
Pesquisadoras principal e auxiliar	Levar a câmera, tripé, construir slides com conteúdo sobre a violência e VBG e algumas ideias de encenação.
Meninas 1 e 5 e menino 3.	Pensar em algumas ideias de encenação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As atribuições descritas acima foram escolhidas por cada criança no decorrer do planejamento da ação educativa. As escolhas nos revelam o nível de envolvimento e comprometimento delas neste processo. É importante observar que, neste momento, nenhuma criança ficou sem função, comprovando que alcançamos 100% de participação nesta etapa. Um destaque adicional refere-se ao tipo de contribuição que se assemelha ao perfil de cada criança: as mais tímidas contribuíram com aspectos de organização e produção nos bastidores, por exemplo, a confecção de cartazes. As mais extrovertidas, o oposto, como realizar encenações diante das câmeras.

Este engajamento, alcançado paulatinamente ao longo dos encontros, nos revela que cada uma reconheceu em si o seu potencial em contribuir para este enfrentamento de forma participativa e colaborativa, o que ainda não era visto na leitura da realidade. Esse resultado foi proporcionado pela potencialidade do diálogo em contribuir para a criança se reconhecer e se assumir como protagonista no enfrentamento da VBG.

Considerando estas reflexões legitimamos que uma ação educativa freireana se configura enquanto um espaço formativo que possibilita aos seres humanos nela envolvidos se reconhecerem enquanto sujeitos vocacionados a ser mais.

Ao final do planejamento, organizamos, junto com as crianças, a ordem em que o vídeo seria produzido com base num roteiro breve elaborado coletivamente neste momento e descrito no quadro 10.

Quadro 10 – Roteiro construído coletivamente com as crianças para a construção do vídeo

ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DO VÍDEO
1.Dividir as crianças em dois grupos democraticamente;
2. Iniciar com as cenas em grupo sobre o conceito da violência;
3. As crianças vão simular agressões e desentendimentos entre si;
4. As crianças vão se abraçar simulando uma pacificação e trabalho em grupo;
5. As crianças vão apresentar/encenar suas contribuições para o vídeo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Concluído o planejamento, iniciamos o processo de gravação do vídeo (implementação da ação) que foi dividido em dois momentos. Primeiro registramos todas as ideias e encenações grupais (cenas 1, 4, 5, 6 e 9). Em seguida separamos as crianças em dois grupos: um ficou na sala principal, onde a gravação estava acontecendo com a pesquisadora principal, e o outro na segunda sala sob supervisão da pesquisadora auxiliar. Esta estratégia foi utilizada para otimizar o tempo e sistematizar a proposta numa sequência lógica e congruente com os objetivos deste trabalho. A produção do vídeo foi sistematizada conforme descrito seguir:

O vídeo começa apresentando o título, sugerido por uma das crianças e acatado pelo grupo: “As crianças contra a violência”. Em seguida aparece a pergunta: O que é violência? E o vídeo segue a sequência abaixo.

Cena 1 – As crianças simulam uma situação de violência na qual uma delas tenta mediar. Enquanto isso palavras-chave, que representam a violência na perspectiva delas, aparecem na imagem: bullying, agressões, desrespeito, ameaça, assédio, intolerância.

Figura 18 - Cena 1



Fonte: Banco de imagens da autora, 2020.

Cena 2 – A pergunta “Onde a violência acontece?” surge. Em seguida, uma menina apresenta o cartaz que construiu com os principais lugares onde a violência acontece, na perspectiva do que dialogamos em grupo.

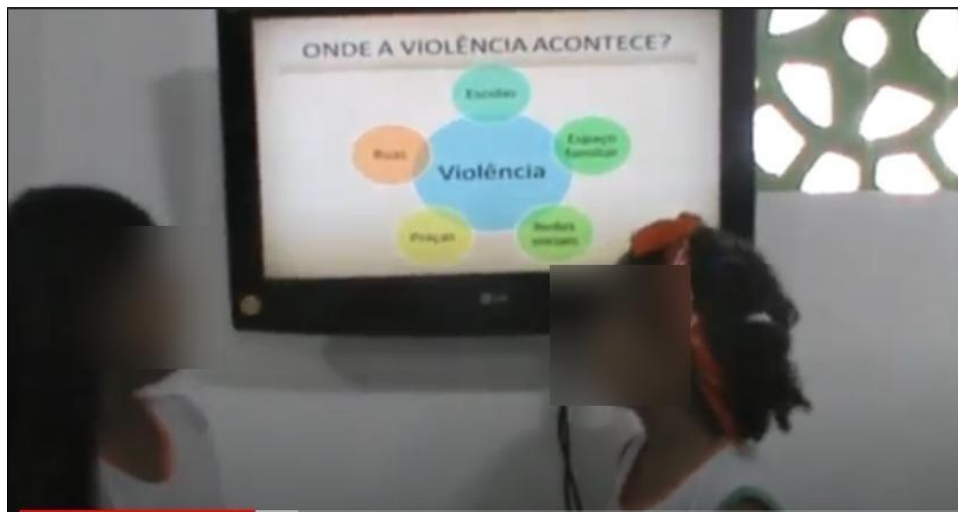
Figura 19 - Cena 2



Fonte: Banco de imagens da autora, 2020.

Cena 3 – Duas crianças complementam a informação anterior afirmando que conversaram e aprenderam sobre isso no instituto.

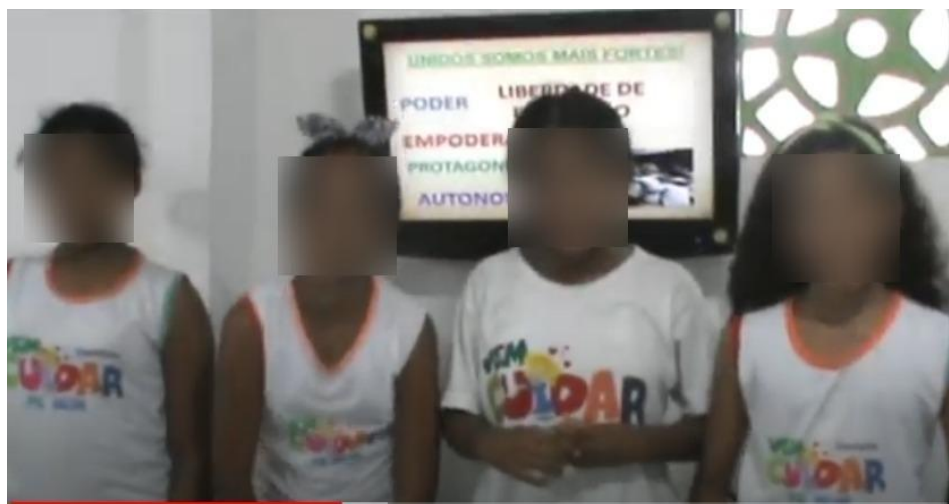
Figura 20 - Cena 3



Fonte: Bando de imagens da autora, 2020.

Cena 4 – Quatro meninas explicam, nas palavras delas, porque é importante conversar sobre a violência com as crianças;

Figura 21 - Cena 4



Fonte: Bando de imagens da autora, 2020.

Cena 5 – Este mesmo quarteto explica quatro passos para combater a violência (ideia delas no planejamento e construíram em grupo para apresentar no vídeo);

Figura 22 - Cena 5



Fonte: Bando de imagens da autora, 2020.

Cenas 6 – Crianças falam uma frase sugerida por uma delas que foi discutida e reajustada com o grupo, chegando à seguinte: “*Para enfrentar a violência... empodere uma criança!*”

Figura 23 - Cena 6



Fonte: Bando de imagens da autora, 2020

Cena 7 - Uma menina fala que homens e mulheres devem ter direitos iguais;

Figura 24 - Cena 7



Fonte: Bando de imagens da autora, 2020

Cena 8 – Uma menina fala sobre respeitar os meninos, independente da roupa que eles vestem;

Figura 25 - Cena 8



Fonte: Bando de imagens da autora, 2020.

Cena 9 (final) – Crianças se abraçam reforçando a ideia de que, para enfrentar a violência, é necessário um trabalho coletivo, em equipe.

Figura 26 - Cena 9



Fonte: Bando de imagens da autora, 2020.

O cartaz apresentado na cena 2 foi construído pela Menina 20 com a ajuda de sua mãe. Ela havia se disponibilizado durante o encontro de planejamento a cumprir com esta tarefa para ajudar na construção do vídeo. Esta menina é uma criança que participava com poucas colocações verbais nas atividades, mas sempre concluía as propostas com êxito e dedicação. Entretanto, especificamente neste momento ela fez questão de compartilhar qual seria a sua função no processo, demonstrando sua evolução, amadurecimento e segurança diante do grupo. Devido à sua timidez, solicitou ajuda da pesquisadora para apresentar seu cartaz, que incentivou duas colegas a participarem do momento e colaborarem com a colega.

Pesquisadora: Quem fez esse cartaz?

Menina 20: Eu e minha mãe.

E como foi que vocês fizeram?

Menina 20: Eu procurei os lugares onde mais acontece a violência e minha mãe me ajudou a recortar e colar.

Pesquisadora: Que legal [diz o nome da menina]! Parabéns!

Ficou excelente seu cartaz, muito obrigada!

[Menina sorri timidamente]

Pesquisadora continua: Então vamos mostrar pra todo mundo o que você fez? Posso começar a gravar?

[Menina balança a cabeça em sinal de afirmação]

Pesquisadora: Então vamos lá... [Faz sinal com a mão indicando à criança que iniciou a gravação] O que tem nesse cartaz?

Menina 20: Vários lugares... [criança fala em tom de voz bem baixo]

Pesquisadora: Ah.... E porque você escolheu esses lugares?

Menina 20: Porque é os locais onde mais a pessoa sofre violência... E quais são? Fala pra gente....

Menina 20: Nas ruas, nas praças, na escola, em casa...

Pesquisadora: Muito bem! Adorei [fala o nome da criança]! Muito obrigada por sua participação!

[Trecho da Ação Educativa]

O exemplo ilustrado pela menina 20 demonstra que ela conseguiu apreender o conhecimento construído coletivamente sobre a VBG a ponto de desejar superar a sua timidez e sentir-se confiante em compartilhá-lo com o grupo e apresentá-lo no vídeo à comunidade. Essa autoconfiança foi estimulada de forma persistente por nós, enquanto mediadoras, pois seria imprescindível para elas reconhecerem que estavam preparadas para finalizar a ação educativa conosco.

Na cena 4, as crianças são questionadas pela pesquisadora sobre a importância de conversar com as crianças sobre a violência e destacam a relevância deste processo pelo acesso à informação sobre o assunto, auxiliando a criança a reconhecer uma situação semelhante e, assim, conseguir se proteger ou enfrentar sozinha:

Pesquisadora: Por que é importante conversar com a criança sobre a violência?

Menina 1: Pra ela saber como e onde denunciar.

Menina 2: Pra ela saber enfrentar a violência.

Menina 3: Pra ela conseguir se proteger.

Pesquisadora: E de que forma ela pode se proteger? Porque que a gente conversando ela vai saber se proteger?

Menina 1: Que ela vai saber que tem que contar pra os pais, pra os professores...

Menina 3: Porque ela vai aprender sobre o que é a violência.

[Trecho da Ação Educativa]

Ao ampliarem seu repertório de conhecimento diante da VBG, ao longo das discussões, as crianças demonstraram segurança em contribuir, aos poucos, com estratégias para o seu enfrentamento. Isso foi proporcionado pela vivência do diálogo durante nossa ação educativa que permitiu à criança ressignificar o seu papel como protagonista neste processo.

O passo a passo de combate à violência, citado na cena 5, foi uma ideia sugerida por um grupo de quatro meninas, liderado pela Menina 18. O grupo se reuniu, em dia e local combinado entre as participantes em um dos encontros de planejamento da ação, para pensarem e sistematizarem estas etapas que foram encenadas no vídeo, como apresentado neste trecho:

O quarteto fala em conjunto: Hoje nós vamos falar quatro passos para combater a violência!

Menina 1: Primeiro passo – Ligue para a polícia e denuncie!

Menina 2: Segundo passo -Seja criança ou um adulto mesmo, fale para uma pessoa que você confia.

Menina 3 – Terceiro passo – Não reaja nunca a uma violência.

Menina 4 – Em algum tipo de ameaça, vá a uma agência de polícia ou disque para o número 190 ou Disque 100!”
[Trecho da Ação Educativa]

A líder desse grupo foi uma das crianças que, no desvelamento da realidade, não conseguia vislumbrar a participação das crianças no enfrentamento na VBG na comunidade devido a uma visão fatalista e determinista que tinha dela. Essa visão gerou um clima de desesperança na transformação que foi trabalhado ao longo dos encontros, o que proporcionou a emergência de uma nova perspectiva sobre esta questão, culminando nesta compreensão mais crítica e evoluída, como sugerem as narrativas. Isso demonstra um salto reflexivo alcançado por ela, característico de um aumento da criticidade conquistada ao longo da nossa ação. Esta criticidade foi potencializada pela vivência do diálogo que proporcionou incentivo à proatividade, curiosidade e interesse dos(as) participantes para discutirem sobre a VBG.

Exemplificando um trecho do vídeo (cena 8), a menina 13 nos contou que realizou uma pesquisa na internet, com a ajuda de sua mãe através de uma plataforma de busca, especificamente numa página de notícias sobre a violência contra a mulher e meninas. Ela nos apresentou sua pesquisa em um caderno com informações escritas à mão. Dentre elas, a menina escolheu compartilhar a porcentagem de mulheres mortas por feminicídio no Brasil no ano anterior (2018). Além disso, escreveu várias frases sobre a VBG, finalizando com um trecho que ela mesma escolheu para falar no vídeo:

“O meu respeito por um menino ou um homem não depende da roupa que ele veste”.
[Trecho da Ação Educativa]

Ao final de todo este processo, durante a implementação da ação educativa, ficou evidente que essa progressão não foi pontual ou restrita a algumas crianças. Todas as que permaneceram até o último encontro evoluíram em algum aspecto, seja na questão de participação, interesse, envolvimento ou mesmo capacidade de interação e organização.

Hoje o que ficou mais evidente foi a curiosidade delas... Além da disponibilidade para ajudar a construir tudo. Demonstravam em vários detalhes grande interesse em contribuir, participar, colaborar para que tudo desse certo e o vídeo ficasse conforme o planejado. Combinamos até de fazer uma sessão de pipoca com as crianças que ajudaram a elaborar a ação para que pudessem validar¹⁵ o vídeo. [...] Utilizaram até algumas estratégias para registrarem suas responsabilidades como anotar na agenda ou no caderno a sua atribuição. Foi perceptível o

¹⁵ A intenção era que elas pudessem ver o vídeo primeiro para propor sugestões e, só então, ele ser divulgado nas redes sociais. Isto não foi possível, pois, devido ao isolamento social necessário, muitas crianças ficaram sem acesso à internet em casa.

amadurecimento delas em relação ao compromisso e responsabilidade para que esta ação se concretize.

[Trecho do diário de campo da implementação da Ação Educativa]

Os detalhes que nos referimos no registro do diário são as atitudes e comportamentos das crianças que participavam ativamente com chuva de ideias, distribuição de tarefas em duplas ou trios, além de palavras de incentivo e euforia com aquele momento.

Agora algumas crianças se viam como possíveis protagonistas no enfrentamento da VBG, não apenas reproduzindo o que o adulto faz ou fala, mas com suas próprias ideias e capacidades de engajamento nesta luta. Este último termo, inclusive, foi utilizado por uma das crianças, remetendo-se à persistência, força e coragem que elas tiveram para chegar até aqui, além de serem características importantes no enfrentamento da VBG, na perspectiva delas.

Esse amadurecimento, tanto das crianças individualmente quanto do grupo em si, se concretizou gradativamente ao longo da pesquisa e ficou mais evidente na implementação da ação educativa (gravação do vídeo), refletindo numa organização, dedicação e afinho por parte delas principalmente nesta última etapa.

As contribuições das crianças durante a implementação da ação concretizaram a potencialidade do diálogo para construir um conhecimento coletivo e crítico sobre a VBG nesta realidade. Diante destes resultados percebemos ainda a materialização da fé, humildade, pensar certo e organização, princípios dialógicos da teoria freireana.

Durante a avaliação da implementação da ação educativa, abrimos um espaço para que as crianças pudessem expressar seus sentimentos, opiniões e sugestões. Neste processo elas elencaram aspectos importantes, tais como a relevância da discussão com o público infantil e a consciência da necessidade de o enfrentamento ser feito de forma coletiva.

Pesquisadora: O que vocês acharam de tudo o que fizemos aqui no instituto? Pensando, principalmente, neste nosso último encontro?

Menino 8: Foi demais! Muito divertido!

Menina 4.: Foi muito legal tia! Me senti uma artista de tv! [Todos riem]

Pesquisadora: Ah que bacana! [Fala em tom de riso] E o que mais? E o que vocês aprenderam durante todo esse tempo e, especialmente, hoje?

[crianças falam ao mesmo tempo e pesquisadora media]

Menina 11: Que a gente pode combater a violência!

Pesquisadora: A gente quem?

Menina 11: A gente! Nós, crianças!

Pesquisadora: Isso mesmo! Eu não disse que a gente ia conseguir? Vocês são demais! E o que mais vocês aprenderam?

Menino 6: Que é importante conversar com as crianças sobre a violência....

Menina 5: Que a violência está em todo lugar...

Pesquisadora: Por que é importante conversar com as crianças sobre isso?

Menina 13: Pra ela aprender a se proteger...e denunciar!

Pesquisadora: E o que aprendemos sobre como enfrentar a VBG?

Menina 10: É um trabalho de formiguinha, tem que juntar todo mundo!

Menino 8: É, tem que trabalhar em equipe! Se organizar.

Menina 2: E também aprendemos sobre o passo a passo pra combater a violência!

Pesquisadora: Verdade, foi muito bom, né?

[Trecho da implementação da ação]

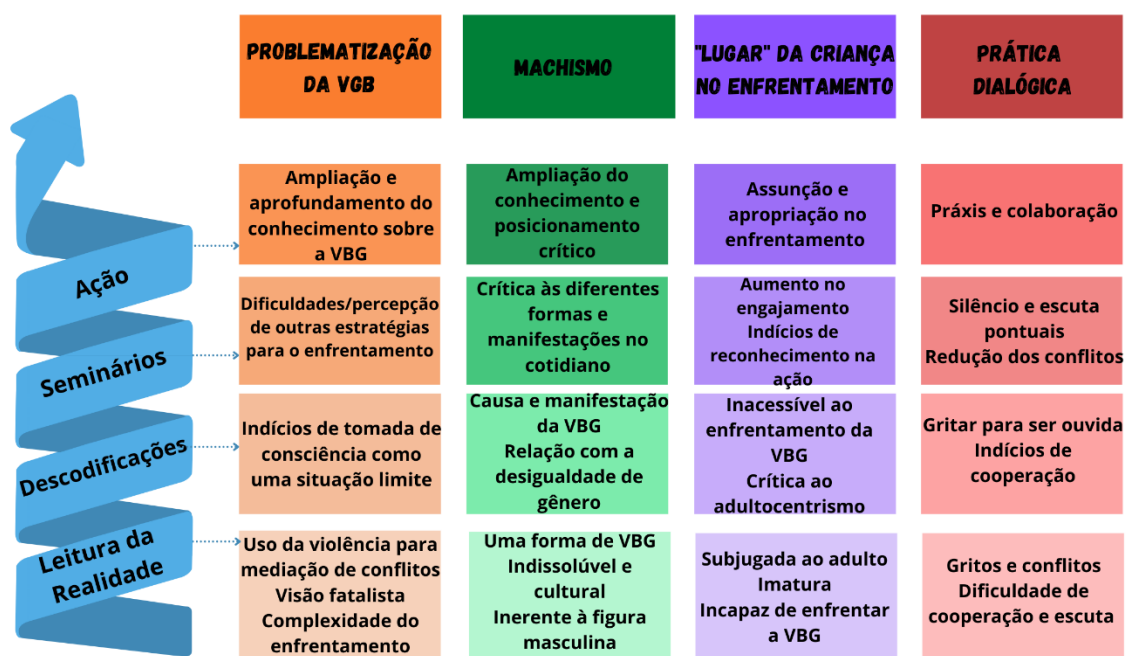
As narrativas reforçam ainda que é possível debater com as crianças sobre qualquer tema, por mais complexo que seja, desde que se consiga alcançá-las em suas especificidades e singularidades. Foi o que fizemos ao longo desta pesquisa, buscamos sempre priorizar a criança e, dialogicamente, reconhecer seu papel e potencial na participação do enfrentamento da VBG.

6 DISCUSSÃO

As irrefutáveis potencialidades do diálogo apresentadas nesta tese materializaram suas contribuições para problematização, planejamento, elaboração de estratégias e vivência de uma ação educativa visando ao enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças.

Ao longo deste processo deflagramos nuances, evidências e movimentos críticos que refletem a evolução e amadurecimento das crianças – tanto em grupo quanto individualmente - em relação a alguns aspectos que dividimos, didaticamente, em 4 eixos de discussão: 1) Problematização da VBG: apropriação e aprofundamento crítico do conhecimento; 2) Machismo: das primeiras impressões à ampliação do conhecimento; 3) O “lugar” da criança no enfrentamento da VBG: reconhecendo-se e assumindo-se como sujeitos de direitos e 4) Prática Dialógica: um processo de construção da práxis. Esses eixos são sintetizados na figura 18 considerando a progressão em cada uma das etapas de leitura da realidade; decodificação; seminários e implementação da ação.

Figura 27 – Síntese dos eixos de discussão



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

6.1 PROBLEMATIZAÇÃO DA VBG: APROPRIAÇÃO E APROFUNDAMENTO CRÍTICO DO CONHECIMENTO.

A compreensão sobre a VBG foi sendo construída e ampliada ao longo desta pesquisa a partir das concepções e experiências das crianças e dos adultos elencadas na leitura da realidade. Percebemos que, para esta construção, os(as) participantes utilizaram seus conhecimentos prévios sobre a violência em geral e iniciaram movimentos de analogias e aproximações com a VBG, especificamente, mediados pela pesquisadora principal a partir das descodificações.

Esta incompreensão, a priori, sobre as especificidades da VBG estava atrelada ao desconhecimento do termo gênero e suas relações com as mais distintas formas de ser no mundo independente do sexo biológico. De forma similar, existem muitos tabus que envolvem esta discussão e são responsáveis pelo seu desconhecimento entre as crianças, que – por sua vez – são proibidas de falar sobre o assunto, caracterizado como adulto e inacessível à infância.

Contribuindo com esta discussão autores reforçam que a violência sexual contra a criança e o adolescente é um tema camuflado que deixa lacunas e demanda atenção e vigilância do poder público e de profissionais de diversas áreas que lidam com este público (CARVALHO, 2021; SILVA *et al.*, 2021; MOREIRA; CUSTÓDIO, 2019). Diante deste cenário defendemos, com base em estudos que abordam o enfrentamento desta forma de violência no contexto infantil, que uma estratégia promissora é envolver os pais ou responsáveis e todos os profissionais que trabalham neste contexto, destacando o papel de cada um nesta luta, além de enfatizar a importância das políticas públicas e da educação sexual como importantes ferramentas de proteção (TOMAZ; RITTI, 2020; CARVALHO, 2021; LESSA; MAYOR, 2019).

A compreensão dos(as) participantes sobre a VBG caracterizada, predominantemente, por uma visão simplista e superficial dos fatos, revelada na leitura da realidade, expressa pouca criticidade e uma consciência ainda ingênua destes sujeitos.

Para Freire (1981; 1999) a consciência ingênua concebe a realidade como imutável, apresenta um debate frágil em relação aos problemas, pois se compreende como superior e ciente de tudo, tende à massificação, podendo até tornar-se irracional ou fanática. Este nível de consciência dificulta aos sujeitos alcançarem níveis mais aprofundados de discussão dos problemas de sua realidade, o que só é possível – para o autor – a partir do processo de conscientização, característico de uma educação libertadora.

Entretanto, cabe ressaltar que a concepção sobre violência em geral dos sujeitos assemelha-se à do pensamento freireano, constituindo-se como uma relação que impede a vocação para a humanização, presente nas relações de opressão (a mais citada e criticada em suas obras é entre educando e educador, na educação bancária) que reforçam as injustiças e desigualdades, impossibilitam o diálogo e ceifam do ser humano sua capacidade e vocação de ser mais (FREIRE, 1999; 2002). Nas palavras de Freire (2002, p.23), a violência é exercida pelos “que oprimem, os que exploram, os que não se nos reconhecem outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro”.

Estudos que se debruçaram a analisar as obras freireanas e suas aproximações com o conceito de violência ratificaram a militância do autor contra toda manifestação violenta, enxergando-a em situações cotidianas de humilhação, negação da condição de sujeito e seu lugar (de direito) de fala, desvalorização das capacidades humanas, discriminação e preconceito (YAMAZAKI, 2007; ANDREOLI, 2016, SILVA, 2018).

Tomando como base o conceito genérico de violência e as experiências vividas neste contexto, as crianças conseguiram identificar a violência contra a mulher como uma das manifestações da VBG mais comuns na sociedade, justificada tanto pela visibilidade e divulgação deste fenômeno nas mídias quanto pela frequência com que acontece na comunidade. Elas reconheceram ainda que a menina/mulher é a principal vítima dessa forma de violência por alguns aspectos que lhe tornam mais vulneráveis, como, por exemplo, a fragilidade, desigualdade de gênero e o machismo.

Essa compreensão da menina/mulher como o maior alvo da VBG pode ser justificada pelo aumento progressivo de casos amplamente difundidos nas mídias que são de livre e fácil acesso às crianças. Ademais, é a realidade de muitas delas, que já sofreram e/ou ainda sofrem algum tipo de violência.

Essa situação, quando comparada à dos meninos, logo se percebe a disparidade. Estudos apontam que as meninas e mulheres são as maiores vítimas deste tipo de violência (TAVARES, 2016; BARUFALDI, 2017). A vitimização da menina precocemente traz prejuízos em vários aspectos de sua vida que podem se perpetuar até a vida adulta, como, por exemplo, os impactos na escolarização e inserção no mercado de trabalho (TAVARES, 2016). No entanto, enfatizamos que a VBG não se restringe a este público, uma vez que está relacionada diretamente aos padrões, estereótipos e papéis sociais relacionados ao gênero e pode ser perpetrada até mesmo entre gêneros iguais (TAVARES, 2016; BARUFALDI, 2017; SALEIRO, 2017; MARTINS, 2019).

Além disso, as narrativas das crianças indicavam uma familiaridade com esta forma de violência, com exemplos e detalhes de quem vive esta realidade em seu cotidiano, que denunciavam a sua banalização naquele contexto.

A análise dos dados da violência no Brasil, numa perspectiva de gênero, evidencia que mulheres e homens são afetados de formas distintas pela violência no país. Com base nos dados do Mapa da Violência (2017) o Sinan (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) registrou que 89% das vítimas de estupro eram mulheres, com o maior percentual concentrando-se no Acre (99%) e o menor em São Paulo e Rio Grande do Sul (86%) que ainda registraram números alarmantes. Elas também foram maioria entre as vítimas de violência física, representando 67%, com maiores taxas no Distrito Federal (65%) e menores no Amazonas (54%). Em contrapartida, os homens representam a maioria dos assassinatos no Brasil chegando a 92% dos casos (MAPA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO, 2017). O Atlas da violência publicado em 2019 ratifica que os homens jovens com idades entre 15 e 29 anos são as maiores vítimas de homicídios no país (IPEA, 2019).

Na literatura da área, autores que debatem sobre a violência doméstica contra a mulher, identificam que o principal agressor é o próprio companheiro e as agressões acontecem dentro de casa (AZEVEDO, BAZON, 2021; FARAJ, SCOT, SIQUEIRA, 2020; FERREIRA, CORTÊS, WERNEK, 2020; PIEDRAHITA, SOLARTE, 2021; MACHA, MOQUILLAZA, ALCÂNTARA, TINOCO, 2020). Somando-se a este aspecto, muitas mulheres não conseguem se libertar do ciclo opressor por diferentes motivos, dentre eles a dependência financeira, o medo e o sentimento de culpa (GONZALES, 2017; CECCON, MENEGHEL, 2019; NUNES, CARVALHO, DE RESENDE, 2020). Estas questões acabam construindo um ideário de que a vítima consente as agressões e, por isso, a sociedade não se sente responsável por esse ciclo de opressão e se omite (EINHARDT, SAMPAIO, 2020; GEMELLI, ALVES, 2020; DUARTE, FILHA, 2020).

No contexto da infância, essa realidade é similar, uma vez que as estatísticas comprovam que há uma maior incidência da violência contra a criança no ambiente doméstico, sendo perpetrada – na maioria das vezes – por familiares ou conhecidos da vítima (GUILLEN, 2020; SILVA *et al.*, 2021; ÚRPIŮ-HADŽAGIŮ, 2020).

Considerando estas questões, é imprescindível pensar em estratégias que favoreçam a denúncia de opressões não só por parte do oprimido, como também daqueles que têm conhecimento da situação, mas se omitem, para que se sensibilizem e questionem estas situações tão desumanizantes e se sintam livres e encorajados a se posicionar. Aliado a isto, é imperativo questionar e fiscalizar a aplicação das políticas públicas nestes casos específicos,

tendo em vista que é responsabilidade do Estado outorgar os direitos de todo cidadão (MENDOZA-GONZALEZ et al., 2020; SOUZA, 2020; CAMACHO, CABRERA, 2018). Além da denúncia, acreditamos ser relevante discutir as relações humanas na perspectiva do respeito e diálogo, tal como nesta tese, destacando o seu potencial para produzir mudanças a partir da sensibilização e enfrentamento por crianças que estão imersas em um contexto complexo de violência.

Nesta direção, destacamos a relevância de ações educativas sustentadas em concepções ampliadas sobre a VBG, compreendendo-a em sua complexidade. Este enfrentamento deve considerar a maior vitimização das meninas e mulheres, mas é necessário refletir sobre o perfil de outras vítimas e até mesmo sobre o próprio agressor, a partir de estratégias mais abrangentes que ampliam a problematização sobre este fenômeno, reconhecendo suas múltiplas faces para alcançar resultados mais eficientes a longo prazo (MACEDO, 2017; PINHEIRO, 2018; ROSSI, 2019; SAMPAIO, 2019).

Considerando essas questões, congruente ao vivenciado nesta pesquisa, autores defendem o uso de metodologias que estimulem a criticidade, protagonismo, liberdade de expressão, respeito à diversidade, colaboração e práticas de incentivo ao protagonismo e empoderamento desde a infância (SAKATA SO et al., 2016; BOTTON; STREY, 2018; FELIPE, 2019).

A naturalização da violência na própria comunidade dificultava que as crianças reconhecessem a proibição em brincar em certos contextos como uma VBG, além de pensar e acreditar em uma transformação. Tal era esta banalização que as crianças chegaram a utilizar o termo “normal” para referir-se à violência física. Esta colocação pode estar atrelada ao fato de esta forma de violência ser utilizada com frequência (e legitimada pela sociedade) como forma de disciplina e educação, uma punição para corrigir um erro ou uma desobediência. Dessa forma, a criança incorpora a noção de que é merecido por sua culpa e faz parte do seu processo educativo ser violentada.

Essa compreensão equivocada a respeito do processo educativo na infância levava, também, as crianças a fazerem uso da violência como estratégia para se posicionar e impor ordem ao grupo. Tal concepção fundamenta-se na obediência e no autoritarismo para organizar e ensinar as crianças. Com isso é possível inferir que as crianças utilizavam a violência como uma forma de comunicação entre si.

Esta realidade também é encontrada em pesquisas que se propõem a discutir sobre violência e infância. Estes estudos encontraram que o uso de violência física, moral e psicológica contra a criança é frequentemente usada como punição, repressão e disciplina

(CARRILLO-URREGO, 2018; SOUZA, 2019; MIRANDA; RESENDE, 2020; AZEVEDO; BAZON, 2021; LIMA *et al.*, 2021; MAGALHAES *et al.*, 2021).

Numa revisão da literatura realizada no México por Carrilo-Urrego (2018) identificou que a violência contra a criança usada como estratégia educativa é uma prática ainda aceita por alguns pais e algumas mães devido a uma transmissão intergeracional da violência, através da qual há uma maior prevalência para a reprodução das agressões sofridas na infância que legitima esta forma de educação de seus filhos e filhas.

Ampliando este debate um estudo realizado por Zequinao *et al.* (2021) com crianças e adolescentes buscou analisar a participação de 409 estudantes em situações de bullying e suas experiências com castigos físicos em casa e reprovação escolar. Os autores apontaram que a punição física utilizada como estratégia de disciplina pelos pais e a reprovação escolar aumentam a vulnerabilidade dos estudantes em relação à prática do bullying ou à vitimização. Estes resultados reforçam que o uso da violência como estratégia educativa, além de não ter eficácia, gera mais violência e retroalimenta o seu ciclo, como já sinalizamos nesta tese.

Uma estratégia para superação desta problemática, pautando-nos no pensamento freireano, é defender a substituição destes castigos violentos por uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhos e filhas (FREIRE, 1997b). Corroborando com esta discussão autores que problematizam o enfrentamento da violência contra a criança alertam para a necessidade de pensar em intervenções intersetoriais (não restritas ao campo da educação) que envolvam as famílias para repensar formas de educar a partir de ações não punitivas e dialógicas (LIMA *et al.*, 2021; ZEQUINAO *et al.*, 2021).

Bussinger (2020, p.250) destaca ainda que o ECA e a Lei 13.010/2014 (que altera o ECA e estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante) “são importantes dispositivos de desnaturalização dessa violência, contudo, o enfrentamento de tal realidade ainda permanece como um desafio para as políticas públicas de saúde, educação e assistência social”.

Diante destas constatações seria contraditório e antidialógico continuarmos nossa ação sem problematizar estas questões. A teoria freireana nos convida a ressignificar o conceito da educação através da vivência de uma prática educativa libertadora. É uma nova forma de enxergar e experienciar este processo formativo que transcende a simples transferência de conhecimento.

Esta distorção em torno do que é a educação e sua relação com a formação da criança enquanto cidadã no mundo, de uma forma mais respeitosa também, faz parte de todas as ações que utilizam o referencial freireano, como a vivenciado nesta pesquisa, e começou a ser

problematizada desde os círculos de investigação temática diante das inquietações que suscitaram em nós, como mediadoras. Outrossim, estava clara a necessidade de ressignificar o conceito e o processo educativo na realidade em questão a partir da vivência de práticas democráticas, inclusivas e críticas que só seriam possíveis por meio da vivência do diálogo.

Estes conteúdos evidenciam ainda a urgência de problematizar com as crianças a violência enquanto uma violação de direitos que não deve, sob hipótese alguma, ser relacionada ou utilizada como sinônimo de educação. Muito pelo contrário, encontramos no referencial freireano um caminho promissor para repudiar toda forma de violência que aprisiona os seres humanos na desumanização, na desesperança e no fatalismo da realidade em que vivem, ressignificando as relações e atitudes que se intitulam como “educativas”, mas que domesticam, humilham e negam ao ser humano sua vocação para ser mais.

A Educação, como um ato gnosiológico e um processo formativo, é também uma forma de intervenção no mundo, cujo papel principal é humanizar os homens (FREIRE, 2002, 2011a). Este processo educativo – defendido por Freire – implica “na superação da contradição educador educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2002, p. 37).

Nesta linha de raciocínio, a problematização em torno da educação envolve também discutir com as crianças sobre a importância de não se calar, nem se omitir e denunciar toda forma de violência. Isto porque, diante de tudo o que testemunhamos nas conversas e interações com as crianças e os adultos, percebemos que o medo era o principal fator para o silenciamento das vítimas e que ele se relacionava à violência como um todo por ser um tema polêmico que gera bastante divergência de opiniões, principalmente quando se trata de violência doméstica e VBG. Esta omissão vincula-se à construção social de que não se deve intervir em relacionamentos abusivos, tanto pela vulnerabilidade de quem denuncia quanto pela noção de que aquela situação é uma opção da vítima.

O medo gera pânico que, aliado a uma visão determinista e fatalista de uma dada realidade, configura-se como mola propulsora para os processos de opressão, além de um grande obstáculo à superação de situações desumanizantes.

O medo impede o oprimido de lutar para se libertar da opressão e dificulta o caminho para a sua transformação. Entretanto, é preciso impor limites ao medo, torná-lo racional e não deixá-lo dominar a ponto de paralisar (FREIRE, 1987; 1997b).

Essa cultura do silêncio foi alvo de críticas nas obras freireanas, a qual condiciona as formas de “estar sendo” dos sujeitos e os caracteriza como “quase-coisas” por ser gerada numa realidade opressora (FREIRE, 2002).

No contexto da infância a omissão em relação à violência contra a criança se deve à autoridade concedida aos pais, através da qual a sociedade não se sente responsável em se posicionar, apenas em casos extremos. Além disso, a sociedade outorga o uso da punição pelos pais para impor limites aos filhos, numa disciplina rígida que transcende gerações e é difícil problematizar (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2018; SOUZA, 2019; MIRANDA; RESENDE, 2020; AZEVEDO; BAZON, 2021). Esta percepção exigiu da pesquisadora, enquanto educadora da ação, uma vigilância constante de mediação nas discussões para a ressignificação destas concepções e de estímulo à esperança na transformação da realidade investigada.

A naturalização e banalização dos atos violentos em uma dada realidade pode dificultar seu reconhecimento como um problema a ser resolvido (TAVARES, 2016). Esta naturalização da violência não é uma realidade encontrada apenas neste estudo. Autores que discutem sobre a violência contra a criança reconhecem que este fenômeno, muitas vezes, é valorizado na educação deste público o que minimiza e invisibiliza seus impactos negativos para o desenvolvimento infantil (ARAGÃO; SAMPAIO; ALMEIDA, 2017; CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2018; ROSA; FELIPE, 2019).

Esta banalização está presente em todas as classes sociais, faixas etárias e até em instituições e precisa ser problematizada em vários aspectos junto a diferentes grupos etários (MACEDO, 2017; PINHEIRO, 2018; ROSSI, 2019; SAMPAIO, 2019).

Em situações opressoras é bastante comum o oprimido desejar se tornar o opressor. Geralmente, quando os comportamentos agressivos afluíam, eram protagonizados pelas crianças consideradas mais “difíceis” por alguns(algumas) funcionários(as) do instituto e taxadas de desobedientes e chatas pelo grupo. Durante o período de imersão, realizado anteriormente, tivemos a oportunidade de conhecer a história dessas mesmas crianças e identificamos que elas viviam em contextos extremamente rígidos e violentos, no qual só lhe restavam a obediência e o silêncio. Para Freire (2002), quanto mais naturalizado um problema está, mais difícil é percebê-lo. Assim, o autor destaca a importância da problematização como ferramenta para desnaturalizar situações opressoras e desumanizantes.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, o autor enfatiza que a violência imposta pelo silêncio e usada para proibir que as pessoas pensem é uma das características mais marcantes de uma relação opressora (2002). Ao longo da leitura da realidade ficou clara a necessidade de discutir o processo de naturalização da VBG e seus impactos para a problematização, porém era preciso – primeiro – uma tomada de consciência pelos sujeitos – de que havia ali um problema instaurado que precisava ser mudado.

Num recorte de gênero, algumas pesquisas que abordam especificamente a violência sexual na infância, identificaram uma menor incidência de denúncias quando a vítima é do sexo masculino. Os autores relacionaram este baixo índice ao estereótipo construído socialmente acerca da masculinidade que caracteriza o menino/homem como alguém forte, valente e corajoso e que, portanto, deve suportar tudo em silêncio (KATAGUIRI et al., 2019).

Especificamente em relação ao enfrentamento da VBG, algumas crianças e adultos elencaram possibilidades que lhes eximem desta responsabilidade, delegando-a as autoridades, além da efetivação das políticas públicas. Estes achados podem estar atrelados a pouca criticidade diante desta realidade, além do sentimento de impotência e inércia provocado pela naturalização deste problema.

Em contrapartida, uma minoria identifica a possibilidade deste enfrentamento a partir de ações coletivas partindo da própria sociedade de forma organizada, além de estratégias dialógicas. Este fato sugere uma consciência, mesmo que incipiente, da dimensão e complexidade deste problema direcionada à ruptura do ciclo da violência. Esta percepção foi de extrema importância para iniciar a problematização da VBG e revela a potencialidade da leitura da realidade para o processo de tomada de consciência dos sujeitos, caracterizando-se também como a inaguração do diálogo em si mesma.

Estas concepções sobre a necessidade de agir coletivamente no enfrentamento da VBG coadunam com a perspectiva teórica freireana segundo a qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2002, p.4). Diante da complexidade da VBG o seu enfrentamento deve ser estruturado de forma coletiva, somando-se diferentes atores e estratégias, tendo em vista também a sua multicausalidade, já discutida anteriormente.

Cabe salientar que esta libertação, anunciada por Freire (2002), é produto de uma pedagogia na qual os oprimidos vão “desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação” (p. 23). Sob esta égide, o enfrentamento da VBG na realidade investigada nesta tese partiu do seu desvelamento crítico, numa ação dialógica através da qual buscamos, conjuntamente com os sujeitos, compreender suas situações-limite a fim de ressignificar a VBG.

No discurso das crianças e dos adultos percebemos que elas ampliam a discussão e responsabilização do enfrentamento da VBG legitimando a família, a escola e rede de apoio como os principais protagonistas neste processo. O ECA (1990) delega ao Estado, família e comunidade a responsabilidade da efetivação de direitos, dentre eles o de viver livre de qualquer tipo de violência. Além disso, a rede de proteção é fundamental no combate à

violência e o seu fortalecimento deve considerar a articulação com diferentes áreas, priorizando ações que visam à proteção das crianças contra as discriminações e violências de gênero (SOUZA, 2019).

Importante destacar que as crianças identificaram a organização e o trabalho em equipe como possibilidades para enfrentar a VBG, reforçando a ideia de complexidade e necessidade de diferentes protagonistas para combatê-la, como já discutido. Além disso, a noção de trabalho em equipe trazida reflete a concepção de cooperação citada por Freire que se constrói nas ações dialógicas (FREIRE, 2002). A literatura da área problematiza esses achados salientando a importância de envolver ações complementares, com diferentes públicos e espaços para enfrentar a VBG (SHARDOSIM, 2016).

Fazendo uma aproximação desta percepção das crianças acerca do enfrentamento da violência ao pensamento freireano, podemos apreender que os inéditos viáveis para a superação da VBG (e todas as formas de violência) se concretizam por meio da vivência de novas relações baseadas no respeito, democracia e tolerância. Esta abordagem prioriza e legitima o próprio sujeito como protagonista do enfrentamento de toda forma de violência¹³.

Ao longo das descodificações problematizamos as situações-limites identificadas e, mais uma vez, a naturalização da violência emergiu de forma significativa no grupo. Entretanto, agora nas descodificações, era possível e necessário problematizar este contexto: o que era engraçado nestas situações de violência? O que poderíamos e deveríamos conversar para mudar a realidade em questão? E as crianças gostariam de mudar estas situações? Mas como poderíamos fazer? E por onde poderíamos começar?

Uma ação educativa freireana precisa ser constantemente crítica e problematizadora. Acreditamos, ainda, que era possível sim modificar, se não as situações a priori, mas a forma com que as crianças lidavam e encaravam esta naturalização da violência de forma geral, especificamente da VBG, foco desta tese. Esperançamos na busca por estas sutis transformações ao longo dos encontros e, sempre que pertinente, retomamos essas tensões, almejando criar um clima de reflexão entre nós sobre o quanto a violência – em suas diversas formas – se fazia presente em nossas vidas e era preciso repudiá-la, questioná-la.

A fé e esperança na transformação da realidade foram imprescindíveis para que pudéssemos chegar ao resultado que obtivemos ao final da ação educativa. Para Freire (2002), esses são dois fundamentos do diálogo inseparáveis, pois a fé no homem e na sua capacidade de transformar a si mesmo e a sua realidade edifica e renova a esperança para esta mudança. A esperança freireana, que buscamos materializar nesta tese, não se acomoda, move-se e luta em busca de uma nova realidade. Assim, uma ação educativa para o enfrentamento da VBG

pautada no diálogo freireano “não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (p. 47).

No processo de análise crítica da realidade as crianças descreveram as estruturas de superfície e profunda das codificações, evidenciando que elas [as codificações] alcançaram seus objetivos de representar a realidade de forma mais fidedigna possível para que as próprias crianças pudessem se reconhecer nelas e a si mesmas. Esses achados nos revelam a importância da codificação para realizar uma análise crítica da realidade, proporcionando a evolução e o amadurecimento do conhecimento produzido coletivamente sobre a VBG.

O processo de codificação deve ser realizado com rigorosidade metodológica para garantir que os objetivos, na descodificação, sejam alcançados. Para isso é imprescindível compreender seu objetivo, suas características e seu público-alvo.

Sobre esses aspectos, Freire (1999) explica que as codificações atuam como um desafio para quem às descodifica, pois devem encontrar um equilíbrio entre explicitar facilmente e ocultar demasiadamente a sua interpretação. Assim, as codificações são situações-problemas constituídas de elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador.

Outrossim, ainda durante as descodificações, as crianças realizaram um movimento de cisão da codificação (descrevemos e debatemos as partes) para a totalidade (um pensamento amplo de conexão das partes com o todo). Ao detalhar as partes da codificação (onde estavam, o que estavam fazendo, etc.) fizemos o deslocamento reflexivo para uma visão macro do problema, refulgindo o nível de complexidade atingido durante as discussões. Essa discussão em torno da dimensão desse fenômeno implica reconhecer que esse problema não se restringe à realidade que desvelamos. Por outro lado, não significa que devemos – enquanto sociedade – aceitar e pensar apenas em alternativas de proteção, mas sim analisar estratégias que, coletivamente, sejam capazes de gerar pequenas mudanças.

Esta complexidade, alcançada nas descodificações, foi possível tanto pela dialogicidade do processo quanto pela rigorosidade alcançada nas codificações, rica em detalhes que possibilitaram o debate das situações-limite para além do que estava representado. Esses achados nos indicam que uma ação educativa freireana não acontece sem a tomada de consciência, uma atitude crítica e de reflexão segundo as quais foi possível construir e esclarecer, com as crianças, as diferenças entre a violência e a VBG.

A análise crítica da realidade é a principal estratégia para a conscientização dos oprimidos e “se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção

crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada” (FREIRE, 2002, p. 55). Essa análise com as crianças buscou problematizar a realidade para, coletivamente, identificarmos e compreendermos quais os principais empecilhos para o enfrentamento da VBG, com vistas à sua superação.

Entretanto, cabe salientar que:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 2002, p.20).

Um grande obstáculo para a superação da VBG na realidade investigada nesta tese era o sentimento de desesperança por parte das crianças que os condicionava a aceitá-la e adaptar-se a ela. Entretanto isto não significa que os(as) participantes não se reconheciam enquanto oprimidos. Na análise crítica da realidade algumas crianças se reconheceram em situações opressoras e desumanizantes, porém, é importante salientar que “o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Re conhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição” (FREIRE, 2002, p. 18). É por isso que, para superar a situação opressora, se faz imprescindível compreender criticamente as suas raízes instaurando uma ação transformadora que possibilite a busca do ser mais (FREIRE, 2002).

Na elaboração do planejamento da ação educativa foi necessário nos posicionarmos crítica e politicamente sobre o assunto e adentrarmos profundamente nos significados trazidos pelas crianças em cada narrativa, enfatizando a intencionalidade de contribuir para a transformação da percepção (ainda) ingênua que os(as) participantes tinham sobre o enfrentamento da VBG e as possibilidades de participação da criança neste processo.

Nesta direção, Monteiro (2015) destaca que não há como ser imparcial ou neutro numa ação educativa. Nas palavras da autora, só há dois caminhos “ou o processo educativo intenciona reproduzir a submissão e dependência ou ele visa à autonomia e ao empoderamento do sujeito no processo” (MONTEIRO, 2015, p. 18).

Essa afirmativa reforça o pensamento de Freire (2002), de que não há imparcialidade na ação educativa, ou seja, qual o seu objetivo com aquela ação? De nada adianta ser “inovador”, utilizar metodologias diferentes e atuais se sua intenção é apenas reproduzir

conteúdo. Da mesma forma, não é preciso tecnologia de ponta para trabalhar com o sujeito visando à transformação, à educação em sua essência.

Partindo dessas concepções os seminários temáticos expressaram um amadurecimento e progresso das crianças no que tange a compreensão frente às dificuldades e potencialidades do enfrentamento da VBG, além da percepção de outras possibilidades nesta direção.

Nessa linha foi possível reconhecer, em algumas narrativas, deslocamentos críticos alcançados pontualmente por determinadas crianças, denotando que houve um aumento da criticidade quando comparadas à leitura da realidade, por exemplo. Fizemos, novamente, a cinesia de ampliar a discussão de um nível micro (comunidade) para um macro (legislações, governantes). Estes movimentos demonstram uma evolução na construção do conhecimento sobre o enfrentamento da violência, agora amadurecido. Este amadurecimento pode contribuir para a implementação da ação por todos nós como protagonistas.

Ao longo deste processo de ampliação do conhecimento sobre a VBG buscamos problematizar com as crianças algumas naturalizações que são desumanizantes e impedem o ser humano de ser mais (por exemplo, as relações opressoras e hierarquizadas, de violência, etc.) enfatizando o quanto elas se relacionam à cultura de um lugar que normatiza determinados padrões, estereótipos, crenças e valores. A partir daí, retomamos os exemplos de comportamentos violentos que são “culturalmente aceitos”, como, por exemplo, o castigo físico contra as crianças - já discutido anteriormente - e o assédio contra meninas e mulheres.

Para Freire (1981), cultura, dentre outros significados, tem relação também com a forma de se expressar do indivíduo, seus gestos e atitudes, seu jeito de falar e olhar. Todas essas são caracterização dos padrões de comportamento e se constituem como uma manifestação cultural (FREIRE, 2011b).

Nesta direção Cruz (2007, p. 13) ressalta que “a convivência com a pluralidade, com a diferença, o exercício da alteridade, da tolerância e do respeito, no processo de aprendizagem tem gerado grandes desafios no campo educacional”. A autora enfatiza que a educação deve se articular com a cultura numa perspectiva crítica capaz de desconstruir pensamentos hegemônicos. Respaldados por estas questões advogamos que uma intervenção educativa pautada na Teoria Dialógica é capaz de desmistificar e desnaturalizar o uso da violência contra crianças em nossa cultura como sinônimo de formação de caráter e disciplina.

No contexto da infância, a naturalização da VBG acontece de forma mais sutil, velada em situações nas quais a criança é tolhida no seu poder de decisão e escolha nas brincadeiras, onde o comportamento, a criatividade e imaginação dão lugar às imposições da sociedade de acordo com o seu sexo (ANZOLIN, 2019; BRITO, 2018; GIANCHINI; LEÃO, 2016;

MACEDO, 2017; MOREIRA, 2019; SILVA, 2018; RAMOS; GONÇALVES, 2019; ROSSI, 2019; SAMPAIO, 2019).

Esta discussão é realizada na literatura da área por estudos que abordam as questões de gênero na infância. Estes trabalhos identificam que existe uma cultura patriarcal na qual a dominação e opressão contra as crianças, especificamente as do sexo feminino, se naturalizam através de comportamentos e pensamentos engessados que estereotipam e restringem suas potencialidades, prejudicando o seu desenvolvimento pleno (DUARTE; FILHA, 2020; GUIMARAES; CABRAL, 2019; MALTA, 2019; ORTEGA; ALVAREZ, 2018).

Autores que se dedicaram a estudar sobre a importância de discutir o combate à desigualdade de gênero e toda forma de violência, o mais precoce possível, defendem estratégias desenvolvidas em locais formais e não formais de educação que trabalhem os direitos e deveres de cada ser humano. Essas práticas contribuem para a cooperação e participação dos sujeitos, o que pode influenciar na ressignificação de comportamentos e atitudes discriminatórias (TEIXEIRA, 2015; GOMES, 2016; SCHARDOSIM, 2016).

Aprofundando este debate sobre as relações entre desigualdade e violência baseada em gênero, chegamos à conclusão, enquanto grupo, de que a igualdade entre homens/meninos e mulheres/meninas é um direito do ser humano e, se violado, constitui-se enquanto uma violência também, aqui especificamente a VBG.

Essa discussão encontra respaldo na literatura da área onde os estudos advogam uma prática mais eficaz no que diz respeito à aplicação de políticas públicas numa perspectiva de gênero que sigam nos princípios da equidade para transformar as relações marcadas pela desigualdade e minimizar práticas discriminatórias movidas por questões de gênero (MENDOZA-GONZALEZ; NIETO; MANDUJANO; 2020; GOMES; MENEZES, 2018; NUNES; CARVALHO; DE RESENDE, 2020; SOUZA, 2020; SOUSA; FIALHO, 2020; VIGANO; LAFFIN, 2019).

Da mesma forma cabe ressaltar que o atual cenário político no qual vivemos no Brasil é marcado por violações de direitos humanos, levando o país a um retrocesso em relação a estas políticas públicas. A este respeito Silva; Brabo; Shimizu (2019) fazem uma crítica veemente ao analisarem os retrocessos que as políticas educacionais têm sofrido em relação às temáticas de gênero e diversidade sexual. Segundo os autores

A cada proposta progressista feita, elaborou-se uma contraproposta, articulou-se um empecilho para a possível falha e sabotagem dessa nova política, anulando-a ou, até mesmo, censurando-a explicitamente, reiterando antigos estigmas e, propositalmente, viabilizando confusões e deturpações de temas para manutenção do

desprestígio popular hegemônico (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019, p.106).

Sobre esse assunto, autores defendem que existe uma lacuna entre a teoria e prática dessas políticas, as quais precisam ser repensadas e exercidas de forma apartidária, sem atender a desejos e projetos de determinados grupos sociais conservadores, garantindo, assim, uma efetiva inclusão de todos (CATRINK; MAGALHAES; CARDOSO, 2020; SOUSA, GRAUPS; LOCKS, 2018). Rosemberg (2001) faz esta análise no contexto educacional e enfatiza que:

A inclusão de gênero na escola está associada à possibilidade de redução das desigualdades de gênero, do combate ao machismo, sexismo, racismo, homofobia. Para que isso ocorra, é essencial o investimento em pesquisas e na formação inicial e continuada de profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino (ROSEMBERG, 2001, p. 16).

Embora esta discussão, na literatura, seja mais voltada ao contexto escolar, defendemos – considerando a perspectiva freireana de Educação – que este debate não deve restringir-se a estes espaços, mas sim acontecer em todos os contextos formativos.

A problematização em torno da VBG e seu enfrentamento, com as crianças, envolveu uma ênfase à informação, ao aprendizado e ao conhecimento construído para ressignificar relações potencialmente destrutivas e desumanizantes. Estes dados sugerem que as crianças entenderam a importância da educação (formal e/ou informal) para uma melhor compreensão sobre este assunto e o desenvolvimento de maior habilidade para engajar-se na luta contra a VBG. Estes indícios expressam as contribuições do diálogo para incentivar a postura reflexiva e crítica das crianças, fortalecendo a fundamentação teórica da ação educativa que estava por vir, conforme discutiremos posteriormente.

Este momento dos seminários é fundamental para ampliar e aprofundar a problematização sobre um determinado tema, pois se caracteriza pela troca de conhecimentos entre os sujeitos e especialistas. Embora na nossa proposta não tenha sido possível a presença destes especialistas, a pesquisadora principal realizou consultorias com diferentes profissionais para elaborar as atividades desta etapa.

Apesar de destacar a importância destes especialistas nesta etapa de seminários Freire (2002) reforça que - em todo o processo educativo - é fundamental aos participantes sentirem-se “sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

Um exemplo marcante deste movimento crítico de apropriação do conhecimento sobre a VBG, alcançado nesta pesquisa, pode ser verificado quando comparamos o levantamento das possibilidades de enfrentamento da violência realizado na IT ao realizado no planejamento/implementação da ação educativa, no qual percebemos que as crianças não apresentaram dificuldades em trazer suas sugestões. Com a mediação da pesquisadora principal, conseguiram ainda mesclar algumas ideias para estruturar uma única proposta de ação concreta e contextualizada.

Este conhecimento crítico pode servir como motor da libertação dos oprimidos, como pontua Freire (2002). Nesta tese, as crianças precisavam se apropriar mais do conhecimento sobre a VBG para romper com os pensamentos, valores e crenças em torno que as impedia de vislumbrar os inéditos viáveis na realidade em que viviam. Ao proporcionar momentos de reflexão onde pudemos problematizar diferentes aspectos deste fenômeno, desconstruímos alguns preconceitos e planejamos possibilidades concretas para ressignificar a percepção presente na leitura da realidade.

Uma questão adicional relevante para discussão refere-se ao conteúdo trazido pelas crianças na ação educativa que ratifica a ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre a VBG alcançado pelos(as) participantes. Foram conteúdos ricos em detalhes relacionados a tudo o que discutimos ao longo desta pesquisa e outros que vieram para somar e nos ajudar na construção do vídeo. Estes elementos são importantes, pois agregam valor ao produto final e demonstram que conseguimos construir, coletivamente, um novo conhecimento sobre a VBG.

Uma das principais características da educação crítica e libertadora é a convicção de que o ato de ensinar não se resume a repassar o conhecimento, mas dar oportunidades para que este conhecimento seja produzido ou construído (FREIRE, 2016). Ademais, este processo de ensino e aprendizagem acontece em um “ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2016, p. 15). Foi partindo desta concepção que conseguimos ampliar o repertório de conhecimento sobre a VBG na realidade em questão.

6.2 MACHISMO: DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES À AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Ao longo da problematização sobre a VBG, um eixo de discussão que emergiu de forma significativa em todas as etapas foi o machismo. Desde a leitura da realidade ele foi identificado pelas crianças e pelos adultos, como uma forma de VBG também naturalizada na

sociedade e, portanto, culturalmente aceita pelas pessoas. Essas concepções fazem com que – para os(as) participantes - o machismo seja tão difícil de desconstruir, resistindo ao longo das gerações.

Esta realidade foi encontrada em outros estudos na literatura da área cuja discussão ressalta que o comportamento sexista deriva de uma visão conservadora que ainda é legitimada e naturalizada na sociedade patriarcal, o que dificulta a sua problematização entre os sujeitos para desconstruir os mecanismos de controle inerentes a esta estrutura social (BEIRAS, 2020; CARDOSO *et al.*, 2020; GONZALES, 2017; SONETTI; GARCIA, 2020).

Essas questões, identificadas na leitura da realidade, revelam a descrença inicial dos(as) participantes na superação do machismo na realidade em que vivem, o que gera imobilismo e desesperança frente ao problema a ser enfrentado. Ao discutir sobre a desesperança em sua obra *Pedagogia da Esperança* Freire (1997b, p. 10) nos alerta que ela “nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo”. Este sentimento dificultou o aprofundamento das problematizações, a priori, uma vez que as crianças não conseguiam fazer uma análise crítica sobre o assunto.

Caminhando nesta lógica da naturalização os(as) participantes relataram que o machismo é indissolúvel e está presente na forma de pensar e agir da maioria das pessoas, mas, principalmente, as do sexo masculino que – na percepção deles(as) – são todos machistas. Esta percepção reflete uma visão fatalista, generalista e determinista do ser humano, especificamente os do sexo masculino. Esta visão coisifica o homem e nega sua capacidade de humanizar-se, de ser mais. Diante desses resultados evidenciamos a necessidade de conversar com o grupo algumas questões relacionadas direta e indiretamente à VBG. Um exemplo são estes estereótipos engessados que universalizam as características do homem agressor e reforçam as desigualdades de gênero.

Freire (1997b, p. 114) refuta toda visão determinista do ser humano e provoca uma reflexão importante sobre a sua capacidade de (re)construção do seu conhecimento afirmando que “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”. Do mesmo modo podemos depreender que este movimento não é restrito ao saber, mas envolve também a sua permanente busca de ser mais, de se transformar enquanto sujeito. Assim, precisamos problematizar estas concepções com os grupos para tentar ressignificar estas crenças, valores e pensamentos limitantes.

Apesar de a maior vitimização - em casos de VBG - ser contra a pessoa do sexo feminino, o sexo masculino também é oprimido por essa visão sexista da sociedade. A

exemplo disto identificamos situações nas quais existe uma repressão desde a infância da forma de se expressar e dos sentimentos, estimulando comportamentos que caracterizam uma masculinidade hegemônica (SANTANA *et al.*, 2016; BRITO, 2018; KATAGUIRI *et al.*, 2019). Estes comportamentos são reforçados desde a infância por diferentes indivíduos do convívio próximo da criança (pais e professores, por exemplo) que – geralmente – as educam numa perspectiva segregacionista de gênero (DIAS, 2015; LAMAS, 2016; BOURNE, 2016; FERREIRA, 2016; BANDEIRA; DA COSTA, 2019).

A partir dessas considerações, defendemos a necessidade e urgência de desenvolver intervenções visando à desconstrução das desigualdades de gênero e do machismo que envolvam também pessoas (de diferente grupos etários) do sexo masculino - tanto as que sofrem, quanto as que oprimem. Do mesmo modo, é imperativo promover estes debates o quanto antes com as crianças de ambos os sexos, como já apontamos aqui nesta tese.

Outra discussão relevante refere-se à culpabilização da vítima de VBG (principalmente no caso de meninas e mulheres) apontadas por algumas crianças ao longo das problematizações sobre as possíveis causas desta problemática. Contrariando esta lógica, algumas crianças questionaram este pensamento identificando-o como machista. Essa noção trazida por estes participantes sugere o indício de uma tomada de consciência do machismo como uma possível situação-limite da realidade em questão que precisava ser problematizada.

A culpabilização do oprimido pela opressão sofrida é uma característica marcante da dominação presente em situações opressoras para manter o *status quo*. Ao pensarem dessa forma, os indivíduos desresponsabilizam o estado e a si mesmos (enquanto sociedade) e se desobrigam da intervenção contra a violência, munindo o agressor e tornando a vítima mais vulnerável às novas agressões. Isso alimenta o ciclo perigoso de toda forma de violência.

A realidade opressora, de acordo com Freire (2002, p. 20) funciona como um mecanismo de “imersão das consciências” através do qual “esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emergência dela, a volta sobre ela”. Manter este estado de alienação favorece a ação opressora sobre os oprimidos, pois sem a consciência da realidade em que se encontra o oprimido não consegue – ainda – perceber sua força e capacidade para lutar pela sua libertação. No contexto desta tese, culpar a vítima pela VBG faz com ela se subestime, o que gera vergonha, medo e silêncio diante das agressões sofridas.

Essa consciência de si mesmo vivendo numa situação opressora não é fácil de alcançar, muito menos sair do estado de oprimido, tendo em vista os mecanismos de opressão que tentam – a todo custo – perpetuar o poder. É por isso que Freire (2002) defende a

existência de um único caminho para a superação desta realidade: o da educação crítica e libertadora. Esta que se pauta na valorização das singularidades de cada um, no reconhecimento de suas potencialidades e valorização de suas experiências prévias, numa abordagem sem hierarquias para a construção de novos homens e mulheres, meninos e meninas em processo de libertação. Para o autor:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, p. 19).

Diante dessa realidade é preciso repensar as relações de gênero e colocar em prática estratégias mais contundentes de problematização das gêneses da VBG em diferentes contextos e com diferentes públicos. Neste sentido, é necessário criar um novo tipo de cultura direcionado para uma identidade de não violência, para que jovens inseridos numa sociedade de modelo ainda patriarcal não carreguem para o futuro características opressoras quanto às questões de gênero (PAULINO-PEREIRA; SANTOS; MENDES, 2016).

Essa cultura de não violência precisa ser construída desde a infância a partir do estímulo de relações dialógicas e democráticas baseadas, acima de tudo, no respeito independente do gênero, raça ou etnia. Uma relação dialógica baseia-se no querer bem ao outro, na oportunidade de falar e ser ouvido, na humildade em construir novos saberes a partir de uma troca horizontal, na rejeição de todo tipo de discriminação, na tolerância, na crença de que o ser humano é capaz de modificar a si e ao mundo ao seu redor e por isso mesmo, capaz de amar (FREIRE, 2002; 1997b; 2011a).

Ante o exposto, defendemos que o diálogo freireano é um caminho favorável para problematizar as principais gêneses da VBG, como é o caso do machismo, almejando discutir com as crianças sobre possibilidades concretas para o seu enfrentamento. Peloso²⁹ enfatiza que a pedagogia freireana pode ser utilizada com diferentes grupos geracionais e em qualquer contexto marcado pela opressão, exclusão e discriminação que impeça a vocação do ser humano de ser mais.

As problematizações realizadas nas descodificações sobre as desigualdades de gênero produziram interessantes tensões e reflexões no grupo. Dentre elas, concluímos, enquanto grupo, que estas desigualdades têm relação direta com o machismo que, por sua vez, além de ser uma manifestação da VBG, caracteriza-se também como uma de suas principais causas. Esta relação é um fator que legitima as diferenças entre os sexos e impede a promoção das igualdades entre os gêneros como um valor democrático e de justiça social. Isso dificulta a

implementação de políticas e a atuação de forma articulada das demais instâncias de governo (PINHEIRO, 2018).

Estudos apontam uma estreita relação entre o machismo e a VBG destacando que a imagem, o discurso e o estereótipo machistas são carregados de preconceitos e desigualdades naturalizadas no cotidiano em todos os espaços que podem legitimar as situações de violência e desafiar a sua superação (BALBINOTTI, 2018; OLIVEIRA, 2019). Sustentamos que esta realidade não se restringe aos adultos, pois é apresentada à criança precocemente em seu cotidiano.

Estes dados são problematizados por outros autores que reconhecem a gênese multicausal da VBG diante da sua complexidade, mas apontam a intolerância aos desvios das normas e padrões de gênero convencionados na sociedade, além da desigualdade de gênero como as principais causas deste fenômeno (CARVALHO, 2016).

Ainda durante as descodificações os momentos de tensão entre as crianças, quando discutimos sobre as diferentes percepções de cada uma sobre o machismo, podem estar associados às distintas experiências das crianças com ele. Provavelmente os meninos não conseguem apreender a gravidade e os impactos negativos do machismo na vida das meninas/mulheres, apesar de também serem vítimas dele e sofrerem com isso, porém é mais sutil e, por isso, difícil de perceber.

Ao analisar a contradição entre opressores e oprimidos Freire (2002, p. 17) contribui para esta discussão com a seguinte reflexão:

[...] quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca.

Numa cultura machista como a que vivemos, as meninas/mulheres são mais tolhidas de diversas formas, mas uma delas é extremamente valiosa para o ser humano: a liberdade, o direito de ir e vir, como mencionaram as meninas. E só quem já foi oprimido pelo machismo consegue dimensionar a sua tirania.

Estudos nacionais e internacionais realizados com crianças debatem os resultados positivos de práticas educativas baseadas na criticidade, problematização das desigualdades de gênero e reflexão sobre a desconstrução de padrões e estereótipos de gênero discriminatórios. Concordamos com estes trabalhos que destacam o potencial de tais ações para empoderar seus(suas) participantes e ressignificar as relações de gênero desde a infância(OLIVEIRA, 2016; FELIPE, 2019; ROSSI, 2019; SAMPAIO, 2019;).

Uma ideia recorrente nos debates com os grupos que precisa ser discutida foi a fragilidade atrelada à menina/mulher. Esta concepção deriva de um pensamento cartesiano que define o ser humano exclusivamente por suas características biológicas. Apesar disso, algumas crianças que se opuseram a estas opiniões, reconheceram neste posicionamento um cunho machista que desvaloriza a força e a coragem que a menina/mulher tem para enfrentar seus problemas sozinha. Este tipo de reflexão revela o prelúdio de um deslocamento crítico frente à realidade, realizado ainda no seu desvelamento. Isso implica afirmar que a própria IT é, por si só, uma ação dialógica em si mesma.

Sobre a discriminação contra a mulher Freire (1997b) afirma que é uma prática colonial, reflexo de um discurso machista e, portanto, incompatível com qualquer posição progressista. Neste sentido, é preciso transformar não só o discurso, mas essencialmente, a forma como a mulher é tratada no cotidiano através da demonstração de exemplos diários às crianças.

Estudos nacionais e internacionais apontam que esta percepção limitante e subestimada em relação à mulher/menina ainda persiste em diferentes países e culturas, apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos (GONZALES, 2017; MUARA, 2020; SILVA *et al.*, 2020, FREIRAS *et al.*, 2021). Acreditamos que esta situação pode ser ressignificada a partir do diálogo numa perspectiva emancipatória e problematizadora entre meninos e meninas, homens e mulheres em diferentes contextos formativos e idades para que, coletivamente, seja possível construir uma nova cultura baseada na equidade, respeito e tolerância ao próximo.

Nesta linha de pensamento, estudos que trabalham com crianças e/ou adolescentes no intuito de romper com estas construções sociais apontam diferentes caminhos, tais como práticas que questionam estas estruturas dominantes e estimulam a participação e problematização; ações de empoderamento feminino e valorização da menina/mulher; formação de professores com base em perspectivas críticas, além do fortalecimento das políticas públicas (MARINHO; GONÇALVES, 2016; ESPEJO, 2018; ORTEGA, 2018; NASCIMENTO *et al.*, 2020; SILVA, 2019; SILVA; DA LUZ; MACHADO, 2019). Essas abordagens são capazes de formar diferentes perfis de multiplicadores que poderão auxiliar na ampliação e propagação do conhecimento sobre a VBG na sociedade.

As diferenças entre os sexos que repercutem em desigualdades - construídas socialmente - já são demarcadas antes do nascimento da criança que é imersa num campo simbólico por seus pais (imposto pela sociedade e cultura) enquadrando-a em um estereótipo padrão de acordo com seu sexo biológico, o que muitas vezes reforçam a

cisheteronormatividade¹⁶ na sociedade (TEIXEIRA, 2015). Esses pensamentos produzem modelos que determinam formas padronizadas de ser no mundo, hierarquizando as relações de gênero e negando a pluralidade que existe nas feminilidades e masculinidades.

Todos esses aspectos constituem o simbolismo que se constrói em torno da criança e que repercute em diversas áreas do seu desenvolvimento, dentre elas o brincar. Os estudos que relacionam gênero e o brincar observam que – geralmete – as crianças reproduzem nas brincadeiras as convenções sociais aprendidas que reiteram as diferenças nas brincadeiras a partir das características sexuais (PINTO, 2015; LOPES, 2016; SHARDOSIM, 2016; ANZOLIN, 2019; DORNELLES *et al.*, 2019). Entretanto, há também as crianças que protagonizam outras maneiras diferentes de ser menino ou menina nas brincadeiras a partir da sua curiosidade e criatividade, rompendo com os padrões de gênero (SHIITZ, 2020).

Estudos que discutem sobre as relações de gênero na infância ratificam a necessidade de dialogar para a desconstrução de padrões e estereótipos machistas que segregam e alimentam a VBG na sociedade (SCHARDOSIM, 2016; VEDOVATO, 2015; FELIPE, 2019). Este diálogo deve acontecer a partir da perspectiva da criança para proporcionar a elas uma discussão crítica capaz de lhes ajudar a reconhecer e problematizar situações de desigualdade ou VBG (MORA; DEBIQUE, 2016; ANZOLIN, 2019; BOTTOM; STREY; COSTA, 2020; BOTTON; STREY, 2017; ROSSI; BABINSKI, 2020; SANTOS; SHIITZ, 2020).

6.3 O LUGAR DAS CRIANÇAS NO ENFRENTAMENTO DA VBG: RECONHECENDO-SE E ASSUMINDO-SE COMO SUJEITOS DE DIREITOS.

No processo de problematização sobre a VBG percebemos que o desconhecimento das crianças dificultava um aprofundamento nas discussões e refletia nelas um desânimo e desinteresse sobre o assunto, como se não fizesse parte (ou não pudesse fazer) de seu repertório de conhecimento. Ao sucumbirem a este aprendizado, distanciavam-se também do compromisso com a causa e de reconhecerem ali o seu lugar de dever e direito.

Para além da insciência sobre o tema, as crianças não se sentiam aptas a discutir este assunto devido à concepção da criança – de forma geral - como imatura e incapaz de se envolver em debates de temas tão complexos quanto esse, presente na leitura da realidade.

¹⁶ É um termo que se refere à normatização de práticas sexuais, afetivas e de gênero do sujeito direcionadas à heterossexualidade e cisgeneridade (diz respeito à condição da pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao seu sexo biológico). Assim, aquele(a) que se desvia destas normas tende a ser marginalizado(a) e excluído(a) (VERGUEIRO, 2015; ROSA, 2020).

Esta inocência vinculada à criança/infância alimentava a ideia do não pertencimento ao enfrentamento da VBG e gerava um sentimento de impotência, o que dificultava o engajamento delas na proposta, a princípio.

Esta percepção refletia uma forma de discriminação contra as crianças. O pensamento freireano defende que o educador que pratica e estimula em seus educandos o pensar certo deve rejeitar todo tipo de discriminação (2011a). Para além das questões de gênero, enfatizamos aqui também a discriminação geracional que hierarquiza os conhecimentos e capacidades dos seres humanos considerando apenas a sua idade cronológica.

Sob essa égide a teoria dialógica nos convida a romper com este paradigma e reconhecer em todo ser humano – independente da idade – uma pessoa capaz de transformar a si mesma e à sua realidade devido à sua vocação para ser mais (FREIRE, 2002). Essa vocação significa, dentre algumas especificidades, que os seres humanos são "Programados para aprender" e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. (FREIRE, 2011 a, p.51).

Arelado a esta vocação para ser mais a Teoria Dialógica no faz refletir sobre a fé nos seres humanos, essencial para auxiliar no processo de transformação do sujeito, uma vez que é através dela que se persiste nesta mudança e se instaura a confiança entre educandos e educadores (FREIRE, 2002). Esta fé nas crianças nos ajudou a incentivar em cada uma o seu potencial, o que refletiu no fortalecimento do grupo em determinados aspectos como trabalho em equipe, participação e colaboração. Esses aspectos foram, inicialmente, identificados pontualmente em poucos encontros, mas evoluíram gradativamente no decorrer do processo, aumentando sua frequência e intensidade.

Sustentados pelos pressupostos da Teoria Dialógica construímos, neste estudo, um olhar sobre a infância *com* a criança e não *para* ou *sobre* ela. Contribuindo para este debate, Freire (2011a, p.22) nos lembra que “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. A transformação destas concepções que as crianças tinham de si mesmas – reforçadas pelos adultos – exigia uma vivência delas em todo o processo para que pudessem vislumbrar a possibilidade de tornarem-se sujeitos ativos no enfrentamento da VBG.

Autores que têm desenvolvido pesquisas com crianças com este tipo de abordagem sobre diversas temáticas defendem, em comum, a participação ativa destes sujeitos através de práticas dialógicas que proporcionem momentos de reflexão e conscientização. Tal ponto de

vista se pauta na ideia de que utilizar estas estratégias estimulam o pensamento crítico, a liberdade, a autonomia e o empoderamento (BATISTA, 2020; VICENTE; SILVA, 2020).

A própria leitura da realidade tem o potencial de deflagrar nos sujeitos esta tomada de consciência, uma vez que se caracteriza essencialmente pelo pensar sobre a realidade em busca de contradições que constituem situações-problema (FREIRE, 2002). Por outro lado, é importante destacar que pode acontecer uma imposição dessa conscientização por parte do educador, neste caso há uma manipulação que coisifica e domestica o sujeito, colocando-o numa situação de opressão similar (FREIRE, 2013).

O desvelamento da realidade nos proporcionou ir além das narrativas das crianças e dos adultos. No momento de imersão, enquanto pesquisadoras participantes, para além do que observamos e conversamos com os coordenadores(as), professores(as) e voluntários(as) do instituto, as crianças começaram a nos revelar que a violência de uma forma geral se fazia presente no comportamento das crianças que, ao naturalizá-la reproduziam-na em seu cotidiano.

Esta situação, muitas vezes, está associada à inabilidade e inexperiência dessas crianças em utilizar estratégias dialógicas e democráticas para resolver confrontos no seu cotidiano, o que pode ser reflexo de condutas autoritárias e verticais as quais são submetidas, como já discutidas anteriormente. Assim, torna-se difícil para elas reconhecer que este tipo de comportamento reproduz um ciclo de violência que pode (e deve) ser rompido.

Ao fazer uma análise contundente acerca das relações de poder Freire (2002) nos ajuda a compreender estes comportamentos das crianças como um reflexo das situações opressoras em que vivem. O autor enfatiza que:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres (FREIRE, 2002, p. 18).

A discussão sobre a violência sofrida na infância, a partir de estudos na literatura da área, revela que a criança que vive sob disciplinas autoritárias e violentas tendem a reroduzi-la em seu cotidiano e em suas relações (FARAJ; SCOTT; SIQUEIRA, 2020). Apesar disso,

acreditamos que esta não é uma regra, uma vez que a criança tem o potencial para mudar esta reprodutibilidade através da sua vocação para ser mais.

Freire (2011a) nos alerta que os seres humanos podem estar condicionados, mas nunca determinados. Assim, as crianças ao vivenciarem a sua realidade podem estar condicionadas a reproduzir não só a VBG, mas toda forma de violência que sofrem ou presenciam, além de limitadas em suas percepções de si mesmas, mas seria contraditório de nossa parte determiná-las a este futuro inexorável diante dos fatos.

Da mesma forma partilhamos do pensamento que “seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 2002, p. 43). Neste sentido, encontramos no referencial freireano a fundamentação para acreditar na possibilidade de mudança e, junto com as crianças, outorgar seu direito e lugar de fala nesta discussão.

Este aspecto é problematizado, na literatura da área, por meio de autores que defendem uma mudança de paradigma na forma de estudar e fazer pesquisa com crianças e reivindicam o lugar dela como sujeito ativo na construção de sua própria história (CANAVIEIRA, 2017; VOLTARELLI, 2018; CRUZ; SCHRAMM, 2019).

Além do comportamento das crianças o desvelamento da realidade nos possibilitou identificar um discurso muito forte entre elas que as caracterizava como bagunceiras, um perfil reconhecido por elas e legitimado pelos adultos daquele contexto. Esta noção reforçava a ideia de culpabilização da criança pela violência sofrida nos mais distintos contextos e de que esta violência poderia ser usada – em certa medida – contra ela para educá-la.

Através do exemplo e de soluções democráticas, comprovamos para o grupo que era possível liderar, coordenar, ser ouvido e respeitado sem fazer uso de ameaças, gritos, poder ou opressão. Também verificamos a urgência de começar a problematizar outras concepções: O que elas compreendiam por participação? Quais as experiências que elas tinham de participação ativa e negociação na escola, em casa e ali no instituto?

De acordo com Freire (2013, p. 39) esta dificuldade em dialogar justifica-se pela “estrutura social, enquanto “fechada” e opressora”. Assim, quando os seres humanos não vivenciam experiências dialógicas ou de participação podem se tornar “inseguros de si mesmos” e:

Apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada com relação àqueles que pretendem dialogar com eles. No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefiram não dialogar.

Fundamentando-se na perspectiva freireana buscamos incentivar as crianças a reivindicarem sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais, especificamente nas que discutimos com ela e se relacionavam às problemáticas da realidade. Nesta perspectiva, ao discutir sobre o processo de participação comunitária em sua obra intitulada *Política e Educação*, Freire (2001, p. 34) ressalta que quando fazemos a:

Educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo.

Outro aspecto que influenciava o engajamento das crianças, a priori, era a sua caracterização como um sujeito “vir a ser”, subjugada ao adulto e, portanto, dependente dele para participar do enfrentamento da VBG. A realidade que estava sendo desvelada expressava, ainda, a limitação na autonomia e in experiência de participação das crianças. Essa conjuntura esboçava uma reflexão importante sobre as relações de poder entre adultos e crianças ali estabelecidas.

Essa percepção é discutida, de forma similar, por Freire (2002) quando descreve as características do oprimido na relação com o opressor. Dentre estas peculiaridades cita a coisificação predominante nas relações de poder, que torna o oprimido um “ser para o outro”, subserviente, servil. Destaca ainda que:

Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento da sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais (FREIRE, 2002, p. 29).

A maioria dos relatos das crianças reforça a descrença, um pensamento reducionista e ingênuo, a priori, que elas tinham de si mesmas que as impossibilitavam de acreditar na capacidade de cada uma em participar deste enfrentamento ativamente, não só com ideias, mas com atitudes concretas idealizadas e executadas por elas mesmas.

Esta concepção em torno da criança/infância justificava – para os(as) participantes – a ideia de que determinados conteúdos não são acessíveis a elas, como a violência sexual, por exemplo. As suas narrativas nos inquietavam: Por que criança não pode conversar sobre violência, especificamente a sexual? Por que somente esta forma de violência foi vista como algo sujo e nojento? Entretanto, aquele momento era apenas de escuta, por enquanto, mas já

registramos tais indagações para serem retomadas no momento oportuno: as descodificações, descritas mais adiante.

Considerando que uma das finalidades da educação crítica é propiciar condições em que os educandos experienciem conhecimentos e vivências com vistas à humanização, compreendemos que esta concepção inferioriza e delimita a criança, além de ser perigosa, pois a educação – de forma geral, mas neste caso especialmente a sexual – atua como fator de proteção contra diferentes formas de violência, incluindo a VBG. Nesta linha, Freire (2011a) defendia que o conhecimento é um direito do ser humano. Conhecer melhor o que já conhece ou de outra maneira.

Esse conhecimento deve ser problematizado “em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2013, p. 41). Portanto, o conhecimento contruído a partir de uma educação crítica pode agir como uma ferramenta importante de transformação de concepções conservadoras, discriminatórias e desumanizantes.

Sobre a violência sexual no contexto da infância é verdade que ainda existem muitos tabus velados sob forma de sentimentos de inabilidade e/ou incapacidade da família e da escola em discutir sobre o assunto. O fato é que a violência sexual é uma das formas de violências mais frequentes e, por isso precisa ser problematizada com as crianças, atuando como um fator de proteção importante.

Nesta linha concordamos com autores que discutem especificamente sobre o enfrentamento da violência sexual no contexto infantil que é urgente e necessário o debate com as próprias crianças e adolescentes sobre as diversas formas de violência sexual que acontecem cotidianamente, pois o conhecimento pode atuar como uma ferramenta de proteção. Além disso, é imprescindível pensar em outras ações de proteção eficazes e duradouras e construir coletivamente uma sociedade mais protetiva e menos violenta contra as crianças e adolescentes (BORGONOV *et al.*, 2017; PEDERSEN *et al.*, 2019; VITORINO; FUCHS, 2020).

Apesar da visão subjugada da criança por parte de alguns adultos da comunidade, duas professoras demonstraram um sentimento de esperança e fé, acreditando no potencial delas para mudar esta realidade através da educação. Ao evidenciarem que esta educação deve ser bem utilizada, com um objetivo bem esclarecido, ou seja, com finalidade para as crianças (de combater a violência), sugeriam a necessidade de um posicionamento político e uma intencionalidade nesta ação por parte do educador. O que buscamos, então, a partir desta

compreensão, foi problematizar e reivindicar o espaço da criança no enfrentamento da VBG na realidade investigada nesta tese.

Enquanto um ato político, a prática educativa não pode ser neutra, como lembra Freire (2011a). É dever de o educador crítico posicionar-se e deixar clara sua intenção aos seus educandos. Numa análise sobre esta característica inerente ao ato de educar Freire (2011a, p. 46) faz uma reflexão importante:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Na verdade, para Freire (1999) não existe uma prática neutra, porém a que assim se declara, resume-se à transmissão de conteúdos (também neutros) e, portanto, não exige muito do(a) educador(a). Ao contrário, uma prática educativa política exige eticidade e decência, respeito aos educandos sem jamais manipulá-los em favor de seus ideais (FREIRE, 1999).

Fundamentada neste referencial, enquanto pesquisadora participante, tentei mobilizá-las sobre a importância de serem questionadoras e buscarem soluções, sem que isso as caracterizassem como "bagunceiras". O objetivo era deixá-las à vontade para se colocar, mediando apenas em situações de conflitos. Este movimento foi fundamental para proporcionar um sentimento de liberdade, autonomia e responsabilidade durante o processo desde o início.

Estes elementos, em interação, foram fundamentais para a assunção das crianças na ação educativa. A liberdade se afirma através da educação e é concebida, por Freire (1999), como um modo de ser do homem, sendo conquistada num ambiente acolhedor e democrático e caracterizada como uma prática verdadeiramente favorável à vocação do ser mais. Na perspectiva freireana o aprendizado “só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador” (p. 14). É também uma alusão que autor faz à libertação dos seres humanos que se encontram em situações desumanizantes. Assim, buscamos junto com as crianças, nos libertar dos pré-conceitos sobre a infância e o ser criança, das concepções e construções sociais que a cerceia e subestima em nossa sociedade e a impede de ser mais.

Ao exercitar a sua liberdade o sujeito “ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 2011a, p. 57). Essa responsabilidade,

gradativamente, auxilia o indivíduo a edificar sua autonomia no processo educativo e na sua história. O processo de construção da autonomia se dá, segundo Freire (2011a, p. 67), a partir das experiências cotidianas de decisão e:

Enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade.

Em um ensaio teórico produzido por Gontijo e Santiago (2020) as autoras tecem uma análise profícua sobre a autonomia freireana e contribuem para esta discussão caracterizando-a como um ato de ser para si, de inserção crítica neste mundo. Salientam ainda que o exercício da autonomia acontece em uma dada realidade social e pode ser influenciado tanto por questões subjetivas de cada um quanto pelo contexto em que o indivíduo vive.

Autores que discutem sobre a VBG na infância destacam as contribuições de ações educativas que abordem criticamente as relações de gênero, pois se configuram instrumentos imprescindíveis para prevenir toda forma de opressão e ressignificação de padrões normativos de gênero, com potencial para contribuir na formação e no desenvolvimento da consciência crítica do ser humano, incentivando estimulando a organização para a ação coletiva e a busca de soluções eficientes (VEDOVATO, 2015; OLIVEIRA, 2016; SILVA *et al.*, 2017).

Partindo destas considerações compreendemos que as codificações precisavam apreender todas estas nuances para deflagrar as discussões necessárias à análise crítica da realidade. Compreendendo a complexidade da codificação, já discutida no eixo anterior, é importante destacar sua especificidade no contexto de onde falamos: a infância.

Direcionadas às crianças, as codificações nesta tese foram elaboradas considerando a faixa etária delas, garantindo sua peculiaridade. Nelas, buscamos utilizar uma linguagem lúdica para estimular a participação e interesse, além de proporcionar o reconhecimento de si mesmas nas representações.

A ludicidade é problematizada, no contexto infantil, sob diversos aspectos, mas a discussão é vasta principalmente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Autores que se baseiam em perspectivas críticas para fazer esta reflexão identificam diversas potencialidades do lúdico para as ações educativas com crianças, dentre elas destacamos aqui o estímulo à produção de conhecimento de forma significativa e ao desempenho de habilidades físicas, cognitivas e psicossociais, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança (MARTINS, 2019; SILVA;LIMA, 2019; PORTO, 2021).

O lúdico desperta curiosidade e o interesse da criança para participar de uma determinada atividade/tarefa e isso favorece consideravelmente o seu engajamento no processo. Entretanto, ao propor uma atividade lúdica à criança é importante atentar-se à sua faixa etária para que o nível de exigência desta atividade/tarefa esteja adequado ao desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que isto pode comprometer o seu engajamento. Uma proposta aquém de suas habilidades pode levar a um desinteresse precoce, do mesmo modo que uma ação de alta complexidade pode gerar frustração e fazê-la desistir precipitadamente. Além disso, outros fatores podem comprometer o engajamento da criança em uma determinada atividade/tarefa, tais como o ambiente e o seu significado, por exemplo.

Durante a análise crítica da realidade as crianças iniciaram ainda, de forma pontual, uma problematização contra o adultocentrismo e as relações de poder estabelecidas entre elas e os adultos na comunidade. Esta problematização foi sendo aprofundada e, à medida que avançamos para os seminários temáticos, identificamos um posicionamento crítico diante destas duas questões. As crianças conseguiram problematizar a naturalização do adultocentrismo e das relações de poder entre adultos e crianças que repercutem em distintas manifestações da violência denunciadas por elas e que – muitas vezes – podem ser minimizadas ou banalizadas na sociedade.

O adultocentrismo age como um mecanismo obstatante ao exercício do direito que a criança tem à participação (RAMOS; MIRANDA, 2020). Nessa direção, Silva; Lima (2018, p. 197) afirmam que estas concepções assistencialistas e adultocêntricas só serão superadas quando:

Deixarmos de decidir pelas crianças, por suas necessidades fisiológicas e tomá-las como ponto de partida para a experimentação, para a vivência significativa, a exploração, a investigação, a descoberta.

Em pesquisas com crianças é importante lembrar que, na sociedade ocidental, existe uma hierarquia entre as idades, na qual o adulto encontra-se no ápice, caracterizando uma relação de dominação (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Assim, as relações entre adultos e crianças, bem como o conhecimento acadêmico, carregam esta marca do adultocentrismo (PRADO, VICENTIM, ROSEMBERG, 2018).

Com base nestas considerações podemos inferir que a Teoria Dialógica repudia o adultocentrismo tendo em vista seus pressupostos (FREIRE, 1997b; 1999; 2002). Dentre eles, destacamos alguns para fundamentar esta inferência, como a humildade (reconhece que a criança também tem potencial para ensinar e contribuir com o mudo); a fé (acredita que a

criança é capaz de modificar a si mesma e à sua realidade) e a confiança (na capacidade que a criança tem de se organizar, ser responsável e se engajar).

Esta problematização em torno do adultocentrismo, iniciada pelas crianças, sugere uma tomada de consciência de que é necessário mudar esta realidade, construindo relações mais dialógicas entre crianças e adultos. Estas relações opressoras ceifam na criança sua criatividade e imaginação, influenciando negativamente a sua autoestima, poder de decisão e autonomia diante de situações-problema.

Autores que desenvolveram pesquisas sobre o protagonismo infantil sobre diferentes temas, encontraram, em comum, que as crianças têm um conhecimento de mundo que ultrapassa o senso popular e conseguem posicionar-se diante das problemáticas de suas respectivas realidades porque são participantes ativas em suas comunidades e, por isso, têm a habilidade de discutir e manifestar as contradições sociais (SARMENTO, 2015; MELO; GUIMARÃES, 2020).

Neste sentido Menezes; Santiago (2014) fazem uma problematização sobre o currículo na perspectiva crítico-emancipatória que pode ser provocada também no contexto desta pesquisa. As autoras enfatizam que “os sujeitos são agentes da práxis curricular e o ponto de partida das situações reais para problematizá-las e avançar na construção de um conhecimento crítico que contribua com uma educação comprometida com democracia” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 55). Apesar de as autoras se referirem à construção do currículo, podemos compreender que a práxis – no sentido freireano – envolve ação e reflexão e, portanto, pode ser realocada em diferentes contextos. Na realidade investigada nesta tese, a práxis agenciada pelas crianças relaciona-se ao processo de (re)pensar a concepção de infância/criança no enfrentamento da VBG e agir em busca de reconhecer-se neste lugar como sujeito de direito.

Ainda durante os seminários temáticos, direcionamos as discussões com o intuito de auxiliar as crianças na identificação de possíveis relações abusivas vividas ou presenciadas por elas. Foi um momento que exigiu cautela por parte da pesquisadora no sentido de ponderar as denúncias trazidas pelas crianças até então para que elas identificassem possíveis opressões sem que isso as colocasse em risco, afinal muitas conviviam com o próprio opressor.

Freire (2002, p. 69) faz uma discussão significativa sobre a relevância do conhecimento do educador para o processo educativo, ressaltando que este deve ajudar o educando a perceber a realidade de uma outra maneira, ampliando este horizonte de percepção. Entretanto, destaca que o educador não deve se portar como um transmissor de

conhecimento, mas sim estimular que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

Nesta linha Freire (2013, p. 37) reforça que o educador deve se preparar para a produção de conhecimento com seus educandos ciente de que o seu conhecimento ainda não é suficiente o bastante, pois “é sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo”. Sob essa égide concordamos com o autor quando afirma que somente através do diálogo é possível realizar “a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2013, p. 41).

No contexto dessa tese, o conhecimento da pesquisadora foi utilizado de forma cautelosa, buscando sempre equilibrar a quantidade, densidade e complexidade do conteúdo compartilhado ao mesmo tempo em que incentivava a participação das crianças com perguntas norteadoras. Este conhecimento contribuiu para aprofundar a problematização sobre a VBG, além de trocar e compartilhar com o grupo informações relevantes e ainda desconhecidas. Foi um processo que possibilitou a ampliação do repertório de conhecimento das crianças acerca deste tema e um estímulo a posicionamentos críticos sobre o assunto.

Nesta direção, a Teoria Dialógica advoga que “a denúncia do “regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria” seja feita com suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em colaboração com eles [...] pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2002, p. 44/99). Além disso, é também responsabilidade do educador “cujo sonho político é a favor da libertação, denunciar a ideologia dominante e sua reprodução” (FREIRE, 1986, p. 29). Dentre as denúncias mais graves procuramos compreender melhor cada situação junto aos funcionários do instituto em busca de soluções possíveis de serem colocadas em prática na comunidade.

Essas denúncias, feitas pelas crianças, anunciavam ainda que havia ali uma confiança (tanto em si mesmas como participantes ativas na discussão como também no grupo como um todo) que as encorajava a se posicionarem diante destas injustiças. Dessa forma podemos inferir que elas estavam se constituindo – gradativamente – sujeitos críticos frente às situações desumanizantes.

É importante lembrar que esta confiança se instaura com o diálogo e proporciona aos envolvidos a liberdade necessária para se posicionar e denunciar x anunciar com o objetivo de

questionar e problematizar a realidade visando à sua transformação. Partindo de suas experiências educativas Freire (1997, p. 44) enfatiza que “a confiança em si mesma é tão indispensável à sua luta por um mundo melhor”. Se a criança não confia na sua capacidade e potencial, como ela vai se comprometer com a luta pelo enfrentamento da VBG?

A denúncia contra toda forma de violência auxilia a romper com o seu ciclo, responsabilizar o agressor e fortalecer as políticas públicas de proteção (VIEIRA; COSTA; OLIVEIRA, 2020). Apesar disso, estudos apontam que as denúncias de violência contra as crianças ainda constituem um grande desafio para a saúde pública, o que dificulta problematizar estratégias de enfrentamento. Por isso, torna-se imperativo pensar em mudanças que incentivem as denúncias e notificações, tornando-as mais acessíveis e eficazes (CEZAR; ARPINI; GOETZ, 2017; PLATT *et al.*, 2020).

Nos seminários resistia ainda a ideia – entre os(as) participantes – de que o enfrentamento da VBG é inacessível à criança devido à sua imaturidade e inocência, sendo – por isso – um conteúdo exclusivo dos adultos. Entretanto, apesar de, no discurso, as crianças verbalizarem este distanciamento do enfrentamento, na prática, percebemos um aumento gradativo no engajamento durante as atividades. Além disso, começaram a surgir indícios de que elas estavam se reconhecendo como possíveis participantes da proposta que estava por vir, através da ampliação na participação ativa de algumas durante as discussões, além de colocações e proposições mais pontuais. E este engajamento foi se intensificando ao ponto de participarem de propostas que aconteceram em finais de semana e um feriado nacional.

Sobre essa questão Freire (2002, grifo nosso) lembra que uma pedagogia do oprimido precisa ser forjada com ele e não para ele. Nesse sentido, o autor ratifica que esta precisa ser uma pedagogia “que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2002, p. 17).

Sob a ótica freireana, a presença dos oprimidos na luta por sua libertação deve ir além do que ele denomina de “pseudo-participação”, envolve o engajamento. Esse engajamento das crianças refletiu o compromisso do grupo em problematizar a VBG em toda a sua complexidade e ajudá-las a se reconhecerem como corresponsáveis no seu enfrentamento. Isto porque precisavam problematizar e ressignificar a percepção naturalizada sobre diversas formas de violências naquele contexto, para além da própria VBG, também aquela que subestimava a criança e negava os seus direitos.

O aumento na participação das crianças, ao longo dos seminários, foi proporcionado pela natureza das atividades propostas a elas nos encontros. Por exemplo, no seminário

temático sobre as desigualdades de gênero fizemos uma tarefa que exigiu delas uma reflexão, um posicionamento crítico diante dos fatos que demandava não só uma leitura dinâmica ou recepção da informação passivamente, mas sim uma problematização com seus pares sobre o assunto.

Estes tipos de atividades [colaborativas] foram usadas propositalmente nesta pesquisa porque exigem que as crianças dialoguem entre si e, democraticamente, encontrem uma solução para determinada problemática ou cheguem a um consenso sobre um assunto. Desta forma incentivam a proatividade, colaboração entre os(as) participantes e participação coletiva.

A própria pedagogia crítica e libertadora exige que o educador saia da sua zona de conforto e se liberte de seus preconceitos, valores e crenças e se permita imergir na realidade junto com os sujeitos que dela fazem parte. Somando-se a estas características o público infantil demanda uma postura dinâmica, versátil e flexível do educador para estimular a curiosidade e o interesse característicos da criança, principalmente a da faixa etária que contemplamos.

Do mesmo modo Freire (2011a) afirma que o ato de ensinar possui em si mesmo várias exigências, dentre elas destacamos aqui a curiosidade, o respeito à autonomia do ser do educando e rejeição à discriminação. A curiosidade, quando exercida livremente, incentiva a produção do conhecimento. O educador autoritário afoga a curiosidade do educando e transgride os princípios éticos da nossa existência como seres humanos. Em relação ao respeito à autonomia e dignidade do sujeito – seja ele criança, jovem, adulto ou idoso, Freire reforça que não é um favor que pode – ou não - ser concedido, é um direito do educando e dever do educador.

Os resultados observados nesta tese evidenciam que todo o processo dialógico realizado com as crianças permitiu mobilizá-las na luta para a superação da percepção ingênua que tinham de si mesmas. Este movimento, proporcionado pelo diálogo no decorrer desta pesquisa, possibilitou que as crianças fortalecessem suas qualidades tanto individualmente quanto em grupo. Assim, o engajamento e participação ativa, alcançados paulatinamente por alguns(algumas) participantes, culminaram no seu reconhecimento e assunção como sujeitos da nossa ação educativa.

Uma prática educativo-crítica tem o objetivo primordial de proporcionar:

[...] as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se

como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 2011a, p. 24)

Essa assunção das crianças no enfrentamento da VBG diante da comunidade reflete o empenho do grupo em vivenciar uma prática democrática e dialógica para superar – com elas – a problemática que as limitava e subestimava. Não é possível assumir-se como sujeito num contexto violento, ditador e tecnicista. Como afirma Freire (2011a, p. 24) “a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”.

Sob esta perspectiva Voltarelli (2018, p. 12) enfatiza que a participação faz com que as crianças tenham a oportunidade de exercer controle, engajar-se no que têm maior interesse, e aumentar sua autoestima, “porque quanto mais conhecimento eles adquirem com esta prática, maiores serão as transformações nos ambientes em que vivem”. Para a autora defender a participação das crianças nas pesquisas com o público infantil é garantir o exercício dos seus direitos e promover experiências participativas e democráticas.

Ao assumirem-se como sujeitos da proposta educativa que construímos, as crianças iniciaram o movimento de envolver seus pais/responsáveis na execução da ação, direta ou indiretamente. Além disso, elas propuseram uma ideia de grande alcance em número de pessoas. Estas questões nos fazem inferir dois movimentos importantes: o primeiro deles diz respeito à necessidade e importância do engajamento da família no enfrentamento da VBG, fato que foi bastante discutido e problematizado nos grupos. O segundo refere-se ao compartilhamento do conhecimento que construímos coletivamente. Ao desejarem divulgar para o mundo o que fizemos, elas não tinham só o intuito de serem valorizadas e parabenizadas, mas essencialmente, de anunciarem a concretização do inédito viável e contribuir para que outras pessoas pudessem ter acesso ao que vivemos ali.

Freire (2011a; 2002) argumenta que o sujeito tem o direito e o dever de dizer a sua palavra, de expressá-la e isso corresponde à sua assunção como sujeito de sua história. Entretanto, lembra que, para assumir esta responsabilidade:

Há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2002, p. 8).

Fazendo uma analogia de nossa trajetória ao processo de libertação ao qual Freire (2002) se refere em sua teoria consideramos que, ao se libertarem do que as depreciava e cerceava, as crianças assumiram a responsabilidade e liderança na execução da ação educativa

– junto à pesquisadora principal – e compreenderam, na prática, a importância de engajar todos os atores envolvidos nas situações opressoras para, juntos, conseguirem superá-las. Do contrário Freire (2002, p. 94) ressalta que:

Sem crerem em si mesmos, destruídas, desesperançadas, estas massas, dificilmente, buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino. Daí, a necessidade, que tanto enfatizamos, de problematizá-las em torno dos mitos de que a opressão as nutre.

Ao analisar a prática educativa em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2011a) faz uma reflexão importante sobre acreditar na mudança da realidade (e do sujeito) através de um processo dialético de denúncia/anúncio. Nas palavras do autor “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2011a, p.47). No decorrer desta pesquisa vivenciamos estes movimentos dialéticos de denúncia/anúncio para conseguir finalizar e concretizar o objetivo de problematizar a VBG com as crianças.

6.4 DIÁLOGO: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS.

No eixo anterior iniciamos a discussão sobre o Diálogo quando abordamos o processo de tornar-se sujeito no decorrer da prática educativa proposta. Entretanto, existem outros aspectos que precisam explorados.

O primeiro ponto a considerar refere-se ao fato de que uma intervenção educativa pautada no Diálogo freireano exige do educador o reconhecimento de que pesquisar e ensinar são indicotomizáveis. De acordo com Freire (2011a, p. 15-16) não há como separar estas duas ações, uma vez que:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011a).

Complementando este raciocínio Freire (2011a, p. 17) destaca que ensinar, aprender e pesquisar atendem dois momentos do ciclo gnosiológico: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Nesta pesquisa, por exemplo, este ciclo se repetiu a cada novo

aprendizado/ensino/pesquisa sobre a VBG, machismo, desigualdade de gênero e percepção do lugar/papel da criança no enfrentamento da VBG.

Outro ponto de discussão importante diz respeito à Investigação Temática (IT). A análise em relação às estratégias utilizadas e conduta dialógica por parte da pesquisadora principal nos dois encontros da leitura da realidade (confeção de fantoche e teatralização) evidenciou que elas favoreceram a participação das crianças de um modo geral, pois além de lúdicas, estimulavam a criatividade e a imaginação de cada uma, respeitando suas individualidades. Mesmo as mais tímidas que não conseguiam expressar verbalmente suas opiniões e sentimentos, demonstravam em atitudes e/ou comportamentos o envolvimento e encantamento pela proposta. Assim, foi possível identificar os obstáculos que se interpõem ao enfrentamento da VBG a serem problematizados em busca de estratégias para sua superação, como já apresentado nos resultados.

O respeito à faixa etária das crianças, às suas especificidades como crianças, suas características individuais e seus conhecimentos prévios foi fundamental para construir um clima favorável à exequibilidade da proposta educativa e conquistar os avanços apresentados nos resultados desta tese. Somando-se a estas questões Freire (2011a) reforça que uma ação educativa pautada na ética exige respeito à dignidade, curiosidade, autonomia e à capacidade criadora dos educandos.

A análise crítica de nossa prática nos permitiu identificar os pontos fortes e frágeis daqueles momentos e nos ajudou no planejamento das etapas seguintes. O processo avaliativo em pesquisas como esta precisa ser realizado de forma processual e gradativa para contemplar as nuances e sutilezas inerentes à pesquisa-ação. Ademais, condizente com o nosso referencial teórico-metodológico, é importante lembrar que uma ação educativa freireana precisa ser constantemente crítica e problematizadora.

Esta análise do processo da investigação auxilia também na identificação de possíveis transformações na percepção da realidade observadas durante o processo, como aponta Freire (2002). Isto foi particularmente importante para deflagarmos as pequenas mudanças em torno do conhecimento sobre a VBG, machismo e em relação à assunção das crianças como sujeitos de direitos na ação educativa, como já discutimos nos eixos um, dois e três, respectivamente.

Ademais o processo avaliativo é inerente à pesquisa-ação, tendo em vista o seu movimento cíclico no qual cada etapa depende dos resultados alcançados na anterior e, por isso, necessita de constantes ajustes. Autores que desenvolvem pesquisa-ação sob diferentes perspectivas e com diferentes públicos, reforçam, em comum, sua potência metodológica para problematização, ação coletiva, intervenção social, estímulo à proatividade e interação, além

da sua capacidade de gerar mudanças efetivas (CORRÊA; CAMPOS; ALMAGRO, 2018; OTANI *et al.*, 2018; FONTANA, 2020; RIBEIRO; SANTOS, 2020)

Outra questão importante a ser ponderada é o fato de que a própria IT é uma intervenção em si mesma e, por isso, capaz de deflagrar reflexões importantes e necessárias ao(s) processo(s) subsequente(s). A metodologia conscientizadora vivenciada na IT além de possibilitar apreensão da realidade, faz com que os seres humanos sejam introduzidos ou iniciem a introdução numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2002). Assim, pode-se afirmar que:

Desde o começo, a investigação temática se vai expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural [...] Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo (FREIRE, 2002, p. 65-66).

Fundamentando-se nestas questões e nos princípios do Diálogo freireano acreditamos que era possível sim modificar, se não as situações a priori da realidade que vivenciamos, mas a forma como as crianças lidavam e encaravam a VBG e os temas adjacentes como o machismo, por exemplo, para que pudessem desconstruir alguns valores e crenças que naturalizam as desigualdades de gênero e alimentam o ciclo desta violência, foco desta tese. Esperançamos na busca por estas sutis transformações ao longo dos nossos encontros desde a IT, buscando criar um clima de reflexão entre nós sobre o quanto a VBG se fazia presente em nossas vidas.

A fé e esperança na transformação da realidade que vivenciamos foram imprescindíveis para os resultados que obtivemos ao final. Materializamos estes princípios dialógicos freireanos conscientes de que a esperança é inerente ao ser humano, portanto, estas situações poderiam até piorar, mas através de uma intervenção - era possível melhorá-las, como lembra Freire (2011a). É importante lembrar que a esperança – no sentido freireano – não se faz na espera passiva, mas sim no movimento e na luta na direção do que se almeja (FREIRE, 2002). Enquanto alimentamos a esperança de alcançar pequenas mudanças destas concepções machistas entre os participantes, problematizamos diversos aspectos que fortalecem a cultura machista em nossa sociedade.

Apesar das potencialidades do Diálogo, já apresentadas nos eixos de discussão até aqui, percebemos - ainda no desvelamento da realidade - que a vivência do diálogo era difícil para as crianças, praticamente inexistente. Esta dificuldade, na maioria das vezes, era reflexo do perfil de muitas crianças do instituto: agitadas, com resistência em respeitar a vez do

colega de falar, se posicionar, se organizar e trabalhar em equipe. Provavelmente isto aconteceu porque as crianças não têm (ou têm pouco) espaço de fala em discussões de temas mais densos, tal oportunidade é direcionada, geralmente, a um adulto que coordena a atividade. Assim, quando o espaço é livre, pode ser difícil, a princípio, o entendimento da importância de escutar o outro e silenciar. Nestas ocasiões mediamos os conflitos através de negociações, sem fazer uso de autoritarismo ou ameaças, buscando encontrar o equilíbrio entre a autoridade e dialogicidade.

A teoria dialógica (FREIRE, 2002) nos lembra que ninguém nasce dialógico, a vivência do diálogo é um aprendizado contínuo através da relação com o outro e com o mundo. E para aprender a ser dialógico é imprescindível, antes de tudo, saber ouvir. Freire (2011a, p. 71) ressalta que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente”.

Esta escuta sensível é o que nos torna disponíveis para o diálogo porque “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2011a, p. 86). Entretanto, é uma tarefa complexa de colocar em prática

Manter a dialogicidade foi um dos primeiros desafios neste processo, que exigiu paciência, disciplina e prática constante dos princípios do Diálogo por parte das pesquisadoras. As relações entre as crianças eram marcadas por conflitos e xingamentos, que refletia no obstáculo para escuta e cooperação entre os(as) participantes. Estes conflitos eram difíceis de mediar e prolongavam o tempo de discussão, pois dispersavam o grupo. A dificuldade em silenciar se estendeu ao longo das descodificações, onde percebemos que as crianças aumentavam o tom de voz para se colocar diante do grupo ou interromper um(a) colega durante as problematizações. O uso da autoridade em forma de violência verbal pode ser reflexo de um comportamento de reproduzibilidade da opressão sofrida pelas crianças. A ausência ou escassez de oportunidades de participação e vivência democrática coisifica e desumaniza o sujeito que, por sua vez, não consegue enxergar outra forma de se relacionar e negociar com o outro.

É comum, numa situação de opressão, o oprimido agir como opressor contra o próprio colega também oprimido. Sobre esta questão Freire (2002, p. 27) relata que:

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência

horizontal com que agredem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também “hospedado” neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos.

A partir da oportunidade proporcionada às crianças de participação e estímulo à colaboração entre os pares, deflagramos momentos pontuais de silêncio e escuta entre elas ao longo dos seminários temáticos, além da redução dos conflitos quando comparados à leitura da realidade, por exemplo. Estes resultados evidenciam que este tipo de abordagem proporciona aos sujeitos envolvidos o exercício de uma prática educativa que vai além da simples coleta de dados, pois incetiva reflexões e inquietações que são capazes de promover mudanças inalcançáveis por outras metodologias.

O silêncio inaugura o diálogo, mas não o silêncio imposto e autoritário, mas aquele que se disponibiliza a ouvir o outro, compreendê-lo e ajudá-lo. Como podemos vivenciar o diálogo se só uma das partes falar? É preciso existir uma troca, partilha, onde ambos se comunicam e se compreendem. Sobre esta questão Freire (2011a, p. 72) reforça que “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental”.

Sob esta perspectiva é importante lembrar que os seres humanos são seres de relação e se fazem na ação-reflexão, no trabalho e não no silêncio, uma vez que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2002, p. 44).

Uma questão importante de pontuar adicionalmente em relação ao silêncio – muitas vezes imposto de forma persistente e autoritária entre as crianças - refere-se à questão da construção e produção do conhecimento coletivamente. Isto porque o nosso objetivo era atingir todas as crianças, sem exceção, de alguma forma, seja com um conhecimento mais amplo sobre a VBG ou a assunção de uma postura mais crítica frente às situações de opressão relacionadas a esta forma de violência. Entretanto, especialmente com as crianças tímidas este processo foi mais lento e exigiu um maior cuidado da pesquisadora para que – de alguma forma – elas conseguissem expressar suas dúvidas e se colocar no grupo. Estes aspectos remetem ao respeito e à ética em pesquisas com crianças, pois se pretendemos ouvi-las a partir de suas perspectivas precisamos repensar nossas condutas assistencialistas, adultocêntricas e tecnicistas.

Em uma revisão da literatura sobre aspectos éticos na pesquisa com crianças realizada por Prado; Vicentim; Rosemberg (2018) as autoras argumentam que é importante refletir sobre algumas questões neste contexto, tais como a dificuldade em romper com a lógica adultocêntrica nas pesquisas, a superação dos possíveis obstáculos em ouvir as crianças, a garantia do direito de decisão em participar (ou não) e como respeitar as crianças como atores sociais? O trabalho questiona ainda que a pesquisa deve considerar a participação das crianças como pesquisadoras, através de oportunidades, tempo dedicado a esta atividade na própria pesquisa e a mediação de um adulto para executá-la. Todas estas questões foram contempladas com as crianças participantes da pesquisa desenvolvida nesta tese, consonante com o referencial teórico-metodológico que adotamos.

Sobre esta questão é importante destacar algumas particularidades da infância, dentre elas a necessidade de adaptação da linguagem necessária à efetiva participação, de proporcionar momentos que oportunizem a liberdade de expressão, criatividade e fantasia, além de uma postura acolhedora e respeitosa por parte dos adultos, compreendendo-as em toda a sua complexidade. No contexto infantil o principal potencializador de todos estes aspectos é o brincar.

A brincadeira transcende o prazer e a diversão, ela proporciona à criança aprender, se expressar, imaginar, criar e recriar, construir soluções, conviver e interagir com outras crianças e, assim, agrega valores e regras sociais (BOURSHEID; TURCATTO, 20117; OLIVEIRA, 2017; SILVA; LIMA, 2019). Partindo destas considerações compreendemos que o brincar tem grande potencial para ser usado como uma ferramenta para discussão de temas complexos com as crianças, como o que propomos aqui, permitindo-lhes posicionar-se e expressar-se através da linguagem da própria infância.

Uma dissertação de mestrado desenvolvida por Moraes (2018) buscou compreender a perspectiva da criança sobre o brincar. Seus resultados identificaram que, para as crianças, o brincar significa bem-estar e felicidade, que lhe permite assumir diferentes papéis, fortalecer os laços com seus pares, resolver problemas, se comunicar e compartilhar suas ideias. Nesta direção a autora conclui que o brincar ocupa um espaço singular no desenvolvimento da criança e transcende a simples aquisição de novas habilidades.

Adentrando na discussão sobre a IT como uma proposta metodológica de pesquisa Gontijo; Santiago; Calheiros (2021, no prelo) trazem importantes contribuições ao discutirem algumas de suas especificidades e lembram que:

Os testemunhos de amorosidade, humildade, fé e esperança de que se consolidam ao longo do processo da pesquisa, se iniciam já na apresentação da proposta uma vez

que nesta ocasião os(as) pesquisadores(as) devem deixar claro não somente os procedimentos que serão realizados mas sobretudo a sua intencionalidade com a efetivação do estudo (p.?).

Desde o princípio – ainda na imersão na realidade – buscamos concretizar esta prática baseada no diálogo freireano de forma coerente aos seus pressupostos e, principalmente por se tratar de público infantil, isto se torna mais desafiador. Este comportamento foi sendo naturalizado entre nós à medida que avançamos nos encontros.

Dando continuidade ao que problematizamos na IT, a etapa seguinte – que denominamos nesta tese de Ação Educativa – possibilitou evidenciar a materialização dos princípios do diálogo em algumas situações, como a organização das crianças no planejamento para a elaboração do vídeo; a confiança e amorosidade da pesquisadora principal quando cada criança expunha situações confidenciais de opressão já (ou ainda) vividas por elas ao longo dos seminários temáticos, conforme apresentamos nos resultados. Estes momentos foram, gradativamente, ampliando em termos de frequência e envolvimento das crianças na proposta, culminando na práxis e colaboração identificados na maioria dos(as) participantes ao final desta intervenção.

De acordo com Freire (2002, p.21):

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.

A práxis se materializou nesta tese através da busca – pelas crianças - para transformar a realidade que apreendemos e analisamos criticamente. Elas trouxeram conteúdos complexos, envolveram a família, confeccionaram cartaz e um quarteto se reuniu para discutir e, juntas, elaborarem o passo a passo para combater a violência. Vale lembrar que estas propostas foram iniciativas das próprias crianças, cujo direcionamento para a ação final foi facilitado pela pesquisadora.

Como lembra Freire (p. 30:71) “o homem é um ser de práxis [...] práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando a teoria da qual não se separa, implica também uma postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe”. Esta busca pelo saber esteve presente ao longo de toda a ação

educativa que construímos, porém tornou-se mais evidente e explícita a partir dos seminários temáticos.

A partir destas questões compreendemos que a pesquisa que propomos nesta tese, coerente com os pressupostos freireanos, não se limitou à escuta dos seus participantes e suplantou em busca do “exercício de problematizar junto com os sujeitos para identificar seus níveis de percepção, suas formas de pensar e ser no e com o mundo e as temáticas relevantes em suas vidas” (GONTIJO; SANTIAGO; CALHEIROS, no prelo).

Em relação às especificidades da pesquisa com crianças os estudos encontrados na revisão de Prado; Vicentim; Rosenberg (2018) reforçam que a ludicidade, interação e fantasia devem ser considerados desde a formulação da pesquisa, legitimando a sensibilidade e imaginação como fonte de conhecimento. Ademais, as autoras chamam atenção para as distintas formas de comunicação da criança que devem ser reconhecidas e validadas pelo(a) pesquisador(a) para que seja possível ouvi-las.

Estas questões nos levam à reflexão de que, para realizar pesquisas sustentadas teoricamente por perspectivas críticas, como é o caso do referencial freireano, nas quais objetiva-se desenvolver os círculos de cultura como forma de intervenção, é necessário pensar em técnicas e abordagens que transcendam a simples aplicação de questionários ou entrevistas estruturadas com os sujeitos na etapa de IT para alcançar as nuances a que já nos referimos nesta discussão.

Um ponto de discussão adicional que se articula diretamente ao Diálogo freireano diz respeito à flexibilidade e gerenciamento da participação dos sujeitos na pesquisa, especialmente as crianças, que podem não se sentir atraídas por determinadas atividades. O Guia para princípios e práticas éticas em pesquisas (ICPHR, 2013) recomenda que este processo seja construído como escolhas positivas para que os participantes não se sintam excluídos por um lado ou obrigados a participar por outro. Nesta pesquisa isso foi negociado com as crianças utilizando a estratégia de antecipar a proposta do encontro seguinte associada à ordem de chegada das crianças em cada encontro. Assim, a heterogeneidade dos grupos refletiu o respeito à decisão de cada um(a) em participar (ou não) daquele momento.

Além desta contratualidade, o Guia supracitado fornece mais seis diretrizes ao pesquisador que correspondem a princípios éticos para estudos que se baseiam no paradigma da Pesquisa Participativa em Saúde (PHR – do inglês Participatory Health Research), totalizando sete orientações, são elas:

- 1 – Respeito mútuo;
- 2 – Igualdade e inclusão;

- 3 – Participação democrática;
- 4 - Aprendizagem ativa;
- 5 – Fazendo a diferença;
- 6 – Ação coletiva e
- 7 – Integridade pessoal (ICPHR, 2013).

Por outro lado, é importante enfatizar que este guia não deve ser interpretado como um checklist obrigatório em pesquisas qualitativas, mas serve como um direcionamento que auxilia o(a) pesquisador(a) a refletir sobre suas práticas, principalmente considerando públicos diferenciados, como é o caso das crianças. Analisando estas diretrizes verificamos que elas coadunam com os princípios do Diálogo freireano que foram concretizados nesta tese.

No que se refere à segunda etapa da pesquisa – que denominamos de ação educativa – os encontros foram construídos com base nas problematizações desenvolvidas anteriormente com as crianças em torno das situações-limites e do tema gerador identificados no desvelamento da realidade. Caracterizou-se, majoritariamente, pelo posicionamento da pesquisadora principal que agregou seus conhecimentos à discussão, somado ao de especialistas na área que foram consultados para a elaboração dos seminários temáticos. O intuito desses encontros era dissecar o tema gerador retomando o debate para preencher possíveis lacunas sobre o assunto, além de proporcionar um momento de aprofundamento teórico com as crianças. Esta sistematização nos permitiu refletir e pensar, em grupo, sobre os possíveis inéditos viáveis para o enfrentamento da VBG. A viabilidade dos inéditos viáveis só é percebida após a problematização das situações-limites, momentos nos quais os sujeitos começam um processo de ir além delas e enxergá-las como um obstáculo [agora] transponível (FREIRE, 2002).

Apesar destas orientações é possível encontrar, na literatura da área, pesquisas que utilizam os círculos de cultura como estratégia metodológica de forma pontual, similar aos grupos de atividades e/ou grupos focais, onde as discussões acontecem sem um momento anterior de desvelamento da realidade (NETO, 2015; NETO *et al.*, 2019; SOUZA *et al.*, 2021). Nesses casos há o risco de as problematizações não alcançarem o nível de amadurecimento e conscientização que permitam aos sujeitos refletir e planejar os inéditos viáveis condizentes com suas reais problemáticas e possíveis de serem concretizados diante das condições de vida de cada grupo. A sistematização proposta por Freire (2002) sugere um tempo entre as etapas para permitir aos envolvidos na ação uma apropriação gradativa no processo que é individual e singular a cada indivíduo, além de imprescindível para a conscientização.

Encontramos ainda estudos que buscam desvelar a realidade antes de propor os círculos de cultura como intervenção, entretanto, o fazem sem apresentar os procedimentos de produção destes dados ou utilizam instrumentos que não são capazes de perceber as suas nuances e sutilezas, como é o caso dos questionários, por exemplo (LABEGALINI, *et al.*, 2016; BRANDÃO *et al.*, 2017; NOGUEIRA *et al.*, 2017; CORREA; CASTELO-BRANCO, 2019). Apesar dos resultados positivos apresentados pelos trabalhos, estas formas de apreensão da realidade podem gerar intervenções superficiais e não condizentes com a realidade, o que possivelmente provoca uma baixa adesão da comunidade e um resultado com pequena probabilidade de produzir mudança.

Neste sentido compreendemos que a construção e desenvolvimento dos seminários temáticos deve ser pautada na apreensão e problematização da realidade de forma dialógica, com as crianças e não doado para elas a partir de nossas impressões pessoais como pesquisadoras participantes ou de questões fixadas previamente, conforme orienta Freire (2002). Partindo desta lógica, os resultados esperados são mais favoráveis à mudança de uma dada realidade, pois “a margem de acerto para a ação que se desenvolvesse a partir destes dados seria muito mais provável que a dos conteúdos resultantes das programações verticais” (FREIRE, 2002, p. 61).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese buscamos compreender as contribuições do diálogo freireano para a construção e implementação de uma ação educativa visando ao enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças. Respondendo aos objetivos específicos, construímos, implementamos e descrevemos as respectivas etapas de uma intervenção educativa pautada no diálogo freireano para o enfrentamento da violência baseada em gênero com crianças; identificamos como os fundamentos do diálogo freireano se materializaram nas diferentes etapas da intervenção educativa e investigamos as dificuldades e potencialidades desse diálogo ao longo da vivência desta intervenção educativa.

Com base no que construímos e produzimos de resultados, evidenciamos que a vivência do diálogo freireano promoveu reflexões sobre a VBG com as crianças que proporcionaram: 1) a ampliação do repertório de conhecimento e aprofundamento sobre a VBG problematizados sob a ótica da infância; 2) um clima de liberdade e confiança favoráveis às denúncias de situações opressoras e desumanizantes; 3) o anúncio de inéditos viáveis para o enfrentamento da VBG na comunidade; 4) inquietações e questionamentos frente às desigualdades de gênero e a própria VBG; 5) estímulo de movimentos críticos com vistas à desnaturalização da VBG; 6) reivindicação do lugar de fala da criança nesta e em outras discussões semelhantes; 7) ressignificação do seu papel no enfrentamento da VBG; 8) o reconhecimento de si mesmas como corresponsáveis e protagonistas neste processo a partir de sua assunção como sujeito de direito.

Entretanto, neste percurso encontramos alguns obstáculos na vivência do diálogo freireano de ordem individual e coletiva. As dificuldades individuais referem-se à postura vigilante de facilitadora da pesquisadora principal ao longo dos encontros para favorecer a problematização entre os participantes e incentivar a postura reflexiva e crítica das crianças mais tímidas, evitando também o monopólio da palavra por parte das mais extrovertidas. Outra questão importante para pontuar é que, para nós, foi difícil manter o silêncio necessário para o diálogo, na escuta, na própria organização das crianças, principalmente pelos resquícios de nossa formação bancária ao longo da vida. Essas dificuldades foram sendo trabalhadas gradativamente a partir do exercício de reflexão da própria prática, realizado diariamente após cada intervenção. Esse exercício envolveu uma análise minuciosa das filmagens e dos

registros do diário de campo, como também aprofundamento teórico na teoria freireana para que ela se fizesse presente entre nós em forma de exemplo também.

Essa dificuldade em silenciar também foi marcante entre as crianças, que refletiu numa desorganização coletiva e elevado número de conflitos que precisavam ser mediados a todo momento, o que dificultava a fluidez e dinâmica das propostas em alguns momentos. O processo de mediação foi construído e ressignificado por nós que, diariamente, utilizamos uma estratégia diferente no intuito de encontrar alguma que sensibilizasse o grupo.

Outra dificuldade de ordem coletiva relaciona-se ao fato de que a maioria das crianças ainda não sabia ler e escrever de forma fluida, sendo necessário ponderação na apresentação de novos conteúdos e no equilíbrio entre o uso das linguagens coloquial e formal necessárias à prática educativa. Buscamos superar esta dificuldade nas diferentes propostas de atividades apresentadas ao grupo, de forma lúdica e participativa, minimizando o uso destes elementos ou – quando extremamente necessários – auxiliamos as crianças com maiores dificuldades ou solicitamos a ajuda daquelas com mais facilidade, com o cuidado de não expor tais características.

A partir da superação dessas dificuldades, construímos um clima de confiança mútua e de disponibilidade para o diálogo que nos ajudaram a avançar da conversa para o diálogo como exercício de fala-escuta-intervenção. Isso também foi possível graças ao referencial teórico-metodológico que sustentou toda esta tese e possibilitou, a partir da rigorosidade metódica e análise crítica da própria prática que são inerentes a ela, uma experiência com o potencial e ineditismo que aqui apresentamos.

A partir da análise crítica da matriz teórica sobre o diálogo freireano, constatamos que, nesta tese, alguns elementos ficaram mais evidentes. O primeiro deles diz respeito à potência do diálogo para favorecer a consciência crítica dos sujeitos, uma vez que identificamos vários indícios de movimentos críticos iniciados espontaneamente pelas próprias crianças a partir das descodificações (momento em que iniciamos a análise crítica da realidade). Também destacamos a fé e a esperança que construímos mutuamente, materializadas no engajamento e participação coletivos, constituindo-se como elementos chave para que, junto ao constructo anterior, proporcionassem às crianças o início do processo de assunção como sujeitos na intervenção para o enfrentamento da VBG.

Considerando estas questões, conseguimos problematizar com as crianças conteúdos densos e cercados de tabus, como a desconstrução dos padrões e estereótipos de gênero, ainda tão arraigados em nossa sociedade. Contemplamos a discussão de temas complexos como as relações de poder e o adultocentrismo sob a ótica da própria infância, a qual teceu críticas

contundentes sobre as opressões sofridas pelas crianças por serem crianças numa sociedade construída e organizada para atender à expectativas e demandas dos adultos. Ressignificamos a percepção ingênua e reducionista em torno da criança, onde a partir de práticas dialógicas, lúdicas e participativas, incentivamos cada uma em seu potencial a iniciar o processo de construção de seu protagonismo diante da temática foco desta tese. Com isso, materializamos as evidências do diálogo como práxis político pedagógica.

Diante dos resultados apresentados constatamos que os nossos pressupostos – retomados a seguir - foram contemplados nesta tese. O primeiro deles diz respeito à importância e necessidade de debater com as crianças sobre as relações de gênero na infância para aprofundar alguns elementos e auxiliá-las na compreensão deste fenômeno em toda a sua complexidade. Isto porque estas desigualdades são ensinadas às crianças através de discursos, comportamentos e práticas convencionados socialmente alimentam o ciclo da VBG. Somente a partir desta discussão com elas será possível ampliar o conhecimento sobre o conceito, causas, consequências e possibilidades para seu enfrentamento sustentando a construção de uma prática mais efetiva e duradoura

Em segundo lugar constatamos que a construção e implementação de uma ação educativa com crianças pautada no Diálogo freireano traz contribuições significativas para o enfrentamento da VBG, destacando-se como um caminho eficaz e com grande potencial de promover mudanças de repercussão em curto, médio e longo prazos. Esta pesquisa corroborou ainda com o pressuposto de que a concepção dialógica freireana, utilizada no campo da saúde, amplia as possibilidades de atuação do profissional, proporcionando práticas educativas horizontalizadas consonantes com a proposta da Educação em Saúde.

Sendo assim, as contribuições desta tese transcendem as questões acadêmicas e produzem impactos individuais, coletivos e sociais. Individuais tanto para as crianças como para a pesquisadora principal. As primeiras ampliaram seu conhecimento sobre a VBG e realizaram movimentos críticos que lhes permitiram assumir seu lugar de fala e papel como protagonista e sujeitos de direito no enfrentamento da VBG. Dessa forma, enfatizamos que a proposta que construímos e implementamos nesta tese com as crianças vai na contramão hegemônica das pesquisas contemporâneas que investigam este público caracterizadas – majoritariamente – por práticas baseadas em análises superficiais dos contextos e realidades e que intervêm com base em objetivos que são pensados para as crianças e não com elas.

Enquanto pesquisadora principal, reconheço ainda as transformações como pessoa, mulher, docente e aluna que me proporcionaram refletir sobre minhas próprias ações, pensamentos e atitudes e ressignificar estes papéis sociais antes ocupados com mais peso,

cobrança e numa perspectiva bancária e reducionista. Isto foi corroborado pela metodologia da pedagogia crítica e libertadora que exige do educador sair da sua zona de conforto, libertar-se de seus preconceitos, valores e crenças e se permitir imergir na realidade junto com os sujeitos que dela fazem parte.

Os impactos coletivos dizem respeito à discussão sobre a VBG desenvolvida com as crianças que alcançou não somente os sujeitos integrantes da ONG, como também muitos moradores da comunidade através da devolutiva realizada pela rede social da própria ONG que, possivelmente, deflagrou reflexões importantes nos telespectadores. Já os impactos sociais se refletem na aproximação da universidade com a comunidade a partir da atuação de profissionais nesses dois contextos trazendo ganhos significativos para ambos, além da legitimação do conhecimento popular para a pesquisa científica.

Assim, destacamos a inovação desta tese em sistematizar uma intervenção educativa para o enfrentamento da VBG, permitindo a sua replicação e contribuindo para a discussão sobre pesquisas qualitativas, na literatura da área. Salientamos ainda a perspectiva da infância, sob a qual sustentamos a nossa prática, legitimando o espaço e a voz da criança como protagonista em toda a intervenção educativa.

Apesar das contestações já delineadas aqui, seria contraditório supor que a prática pedagógica alcançou mudanças radicais em tão curto prazo. Os resultados aqui evidenciados demonstram uma cinesia em direção à desnaturalização da VBG, a partir de movimentos críticos elucidados pelas crianças. Neste sentido, assim como toda pesquisa, tivemos limitações. A primeira delas refere-se à adesão dos participantes à proposta metodológica, devido à sua densidade e nível de exigência em relação ao engajamento dos sujeitos para sua prática. Para que esta questão não comprometesse o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, seus resultados, buscamos estimular as crianças através de atividades lúdicas que só eram divulgadas no dia em que seriam desenvolvidas. Dessa forma, elas ficavam curiosas e era divertido esperar pela surpresa de cada encontro e, assim, conseguimos um nível de adesão satisfatório.

Outra limitação refere-se ao tempo que tivemos para desenvolver este estudo, que – devido às questões inerentes à pesquisa-ação somadas aos imprevistos ao longo do processo – acabaram restringindo outras possibilidades de ação mais amplas planejadas previamente. Uma última limitação que podemos listar relaciona-se à pandemia que impossibilitou a finalização da pesquisa tal como planejado.

Em pesquisas futuras destacamos a importância de aprofundar a discussão e contemplar as questões relacionadas à interseccionalidade, além de ampliar estas ações

envolvendo também a escuta e participação das famílias em todas as etapas da pesquisa-ação, a fim de que esta problematização alcance este público e promova reflexões necessárias à desnaturalização da VBG.

REFERÊNCIAS

- ABENSUR, P. L. D. **Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire**. 2017. 114f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.
- ABENSUR, P. L. D.; SAUL, A. M. Investigação temática freireana: suporte teóricometodológico para a prática do ensino e da pesquisa. **Revista Cocar**, V.13. n. 27. p.806-826, 2019.
- AFONSO, T.; SILVA, S. S. Da C.; PONTES, F. A. R.; KOLLER, S. H. O diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicologia & Sociedade**, n. 27, v.1, p. 131-141, 2015.
- ALMEIDA, L.R.; SILVA, A.T.M.C. DA; MACHADO, L. DOS S. Jogos para Capacitação de Profissionais de Saúde na Atenção à Violência de Gênero. **Revista Brasileira de Educação médica**. V. 17, n. 1, p. 110-119, 2017.
- AL SADI, F. H.; BASIT; T. N. Omani girls' conceptions of gender equality: addressing socially constructed sexist attitudes through educational intervention. **Oxford Review of Education**, v.43, n. 2, p. 209-224, 2016.
- ANDRADE, F.C. B. **Pensando a violência pela ótica freireana**: implicações para a escola pública. In: SCOCUGLIA, A. C. (Org.). Paulo Freire na história da educação do tempo presente. Porto: Afrontamento, 2006.
- ANDREOLI, V. M. **A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local**. 2016. 371f. Tese (Doutorado em educação)-Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.
- ANZOLIN, D. V. **A (in)formação sobre meio ambiente de estudantes universitários em tempos de crise socioambiental: um recorte em quatro cursos superiores da universidade federal do paraná (2019)**. 2019. 163f. Tese (Doutorado em educa o)-Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.
- ARAGÃO, M; SAMPAIO, E. O.M.G., ALMEIDA, R. R. Discursos sobre os castigos físicos presentes nos memes de humor da funpage "bode gaiato": caminhos para pensar a educa o de crianças. **ENFOPE**. Sergipe, 2013.
- ASSIS, C. L. de; SANTANDA, L. C.; SANTOS, N. V. M. Interv o Psicossocial de preven o   violência de gênero junto a adolescentes de Cacoal – RO. **Extensio**, Florianópolis, v. 11, n. 18, p.53-65, 2014.
- AZEVEDO, R. N.; BAZON, M. R. Níveis de gravidade da puni o física de crianças/adolescentes: análise de clusters. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 38, e190088, 2021.

BALBINOTTI I. A violência contra a mulher como expressão do patriarcado e do machismo. *Revista da ESMESC*. 2018; 25(31): 239-264. 31.

BALESTERO, Gabriela; GOMES, Renata. Violência de gênero: uma análise crítica da dominação masculina. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIX, n. 66, p. 44-49, maio/ago. 2015.

BANDEIRA, J. T.; COSTA, O. Da. De menina e de menino: A influência de pais e familiares na segregação de brinquedos e brincadeiras por gênero. **Revista Ártemis**. Paraíba, vol XXVII nº 1; jan-jun, 2019.

BARUFALDI L.A et al. **Violência de gênero**: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência. *Ciênc. saúde coletiva*, v. 22, n. 9, p. 2929-2938, 2017.

BATISTA, M. S. S. **Educação ambiental no ensino superior: reflexões** e caminhos possíveis. Curitiba: Appris, 2020.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BELTRÃO, M. E. **Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores(as)**: Um estudo baseado na análise crítica do discurso. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

BONFIM, T. R. A. B. Violência de Gênero no ciclo básico escolar: Um problema presente, com consequências constantes. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E III CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2015, Uberaba, **Anais...** Universidade de Uberaba, 2015.

BORGONOVO, A.K. et al. Importância, capacidade e conforto ao conversar com crianças sobre sexualidade: comparação entre pais e professores. **Revista Educação online**. Rio de Janeiro, n. 26, set-dez, 2017.

BORVE, E. BORVE, E. H. Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. **Early child development and care**, 2016. Mai-Agosto, 2016.

BOTTON, A.; STREY, M. N. Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero. **Inclusão Social**, v. 11, n. 2, p. 54-66, 2018.

BRASIL. **Lei 8080 de 19 de setembro de 1990**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Último acesso em 15.10.2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. **Rev Saúde Pública**, v. 36, n. 4, p. 533-535, 2002.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010b.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde.** Portaria 2.761 de 19 de novembro de 2013.

BRITO, M. A. C. **Por que as meninas podem ser as “princesinhas do Papai” e os meninos não podem ser os “filhinhos da Mamãe?”.** Apontamentos sobre masculinidades Infantis. 2018. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CANAVIEIRA, F. O. Uma nova sociologia em defesa das crianças e suas infâncias. **Revista Educação e Emancipação**, p. 125-149, 2017.

CARVALHO, M, Marreiro A, Luiz J, Mineiro M, Amorim E, Moraes P. Violência Contra a Mulher na Mídia: Combate ou Reforço? **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.** XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste; 2016.

CARVALHO, H. C. M. **Educação sexual na formação de professores:** caminhos para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. 2021. 100f. Dissertação (Pós Graduação) – Curso de Ensino e Educação Básica, Instituto Federal Goiano-Campos Urutai, 2021.

CARVALHO, M. E. G.; MORAIS, G. M.; CARVALHO, B. K. G. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 24-46, jan./mar. 2018.

CONANDA. **Resolução nº 180, de 20 de outubro de 2016.** Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Secretaria dos Direitos Humanos, Brasília, DF, 2016.

CRUZ, C. R. A cultura como instrumento de libertação: contribuições de Paulo Freire à formação de professores. **CAPES.** 2007.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. de O. Listening to the children in research and quality of early childhood education. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 49, n. 174, p. 16-35, 2019.

CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

DELPHY, C. Para redescobrir o feminismo. **Vozes da resistência**, 2014. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/para-redescobrir-o-feminismo/>>. Acesso em: 05 mar 2021.

DIAS, A. F. Corpo, gênero e sexualidades: Problematizando estereótipos. **Retratos da escola**, v. 9, n. 16, p. 73-90, 2015.

DUARTE, M. C. et al. Gênero e violência contra a mulher na literatura de enfermagem: uma revisão. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 68, n. 2, p. 325–332, 2015.

FEIO, A.; OLIVEIRA, C. C. Confluências e divergências conceituais em educação em saúde. **Saúde Soc.** São Paulo, v.24, n.2, p.703-715, 2015.

FELIPE, J; MORAES, J. T. Como problematizar as violências de gênero na educação infantil? Uma proposta em discussão. **Revista Práxis**. 2019; 3: 137-154.

FERRAZ DE TOLEDO, R.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

FINCO, D. F. Encontro com as diferenças na educação infantil : meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 169–184, 2013.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p.17-27, 2008.

FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**, v. 59, n. 2, p. 387-393, 2006.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso apresentada para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. 72f. 1959.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo, Paz e Terra, 2ª ed., 2015.

FREITAS, L. A. de A.; FREITAS, A. L. C. de. A prática docente a serviço da transformação social. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Paraná, **Anais...** Curitiba: Pontifícia universidade Católica do Paraná, 2011, p. 10748-10760.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. DE. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 97–106, 2005.

GONTIJO, D. T.; SANTIAGO, M. E. Autonomia e terapia ocupacional: reflexões a luz do referencial de Paulo Freire. Rev. **Interinst. Bras. Ter. Ocup.** Rio de Janeiro. v.4(1): 2-18, 2020.

GOMES, D. J. R. B. **Igualdade de gênero e prevenção da violência de gênero em contexto escolar e na formação de adultos/as**. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Porto, Porto.

KELLER, J.; SINCLAIR, J.; MULINGE, M.; PAIVA, L.; KAPPHANH, C. A 6-Week School Curriculum Improves Boys' Attitudes and Behaviors Related to Gender-Based Violence in Kenya. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 32, n.4, p. 535–557, 2017.

KOHAN, W. O. Paulo Freire y la infancia latino-americana. **Revista Comunidad y territorio**. 2020. Disponível em: < <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-latinoamericana-26-comunidad-y-territorio/tema-paulo-freire-y-la-infancia-latinoamericana/>>. Acesso em: 05 mar 2021.

MACEDO, A. C de. **Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância**. [Dissertação]. Ceilândia: Universidade de Brasília; 2017.

MARCHÃO, A.; HENRIQUES, A. **Promoção da igualdade de gênero: um estudo em contexto de educação pré-escolar**. In: SEMINÁRIO DE I&DT, Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação, Instituto Politécnico, Portalegre, 2017.

MARINHO, P. A. S; GONÇALVES, S. H. Práticas de empoderamento feminino na América Latina. 2015. **Rev. Estud. Soc.** N. 56, 2016. ·

MARTINS, J. R. V. A QUEBRADA É QUENTE: Gênero e infância na periferia de São Paulo. **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 245-270, 2019.

MELO, K. R. A.; GUIMARÃES, I. V. A (re) organização de práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares a partir do protagonismo de crianças do campo. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 11, n. 31, p. 43-67, 2020.

MENDONÇA, I.; GOMES, M. de F. Grupo focal como técnica de investigação qualitativa na pesquisa me educação. **CIAQ**, v. 1, 2016.

MINAYO, M. C..**Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MINAYO, M. C. ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/ Investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MÓNICO, L. S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P. A.; PARREIRA, P. M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 03, p. 724-733, 2017.

MONTEIRO, E. M. L. M.; **Educação Popular em Saúde**. Espaço Saber: Recife, 2015.

MORAIS, G. P. **As Perspetivas das Crianças Acerca do Brincar**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo de ensino, Escola superior de Educação-ESEC-Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, 2018.

MOREIRA, F. M. **Violência de gênero na escola**: Abuso/ Assédio sexual e relações de poder. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola). 2016. 57f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MOREIRA, R. B. R.; CUSTÓDIO, A. V. O papel das políticas públicas na promoção de ações de sensibilização sobre violência sexual contra crianças e adolescentes. **Revista Jurídica Direito e Paz**. São Paulo, SP – Lorena, Ano XII, n.41, 2019.

NASCIMENTO, M. A. F. DO et al. Improváveis relações: produção de sentidos sobre o masculino no contexto de amizade entre homens homo e heterossexuais. p. 194, 2020.

NICOLETTI, Lucas Portilho. **Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire: fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora**. 2017. 1 recurso online (158 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017.

NJAINE, K. et al. **Violência e perspectiva relacional de gênero**. 2014.

ONU, C. E. F. de V. S. de. **Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**: dos estereótipos de gênero à promoção da igualdade. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.

OLIVEIRA, M. V. de. **Educação em Saúde e Educação popular em Saúde**: Do que estamos falando? In: BRAYNER, F.(Org.) Educação popular: Novas abordagens, novos combates, novas perspectivas. Recife: Editora Universitária UFPE, 2016.

OLIVEIRA, R. C; GOMES, R. F; VERAS, W. S. “ELE DISSE QUE ME MATARIA...”: Cultura Machista, Violência Doméstica e Impunidade. Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro. 2019; 22(44):131-144

OLIVEIRA, R. DE A. Violência na Escola: o pensar e o agir de professores. **Revista Baiana de Saúde Pública**, p. 119–138, 2015.

OLIVEIRA, R. M. de; DINIZ, D. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 241-256, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração sobre a eliminação da violência contra a mulher**. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 48/104, de 20 de Dezembro de 1993.

OMS. **CARTA DE OTTAWA**. Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, nov. 1986. Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf. Último acesso: 02.02.2018.

PELOSO, F.C. Paulo Freire e a Educação da infância: Contribuições à Educação Social a partir da obra Pedagogia do Oprimido. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 12, n. 30, p.39-56, 2017.

PINHEIRO, B. C.; BITTAR, C. M. L. Práticas de educação popular em saúde na atenção primária: uma revisão integrativa. **Cinergis**, V. 18, N. 1.p.77-82, 2016.

PINHEIRO, L et al. Retrato das desigualdades de gênero e raça. IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/>. 2018 [acesso em 2020 mar 05]

PINTO, T. A. A. “ **Ser Menina É Gostar De Cor-De- Rosa**”: Desocultar Questões De Gênero No Jardim De Infância. Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Mestrado em Educação Escolar. Escola de Educação Superior de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2015.

PINTO, Alexandre Saul et al. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. (206p.)Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015

PORTO, B. de S. Por uma didática crítica e lúdica. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10658-e10658, 2021.

PRADO, R. L. C.; VICENTIN, M. C. G.; ROSEMBERG, F. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 29, p. 43-70, 2018.

PRATES, M. I. **Educação para a igualdade de gênero**: um estudo de caso numa instituição de educação de infância. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens de risco) - Escola Superior de Educação de Porto Alegre, Porto Alegre.

RAGO, M. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. **labrys,estudos feministas**, n 3, 2003.

RAMOS, M. E. de O.; MIRANDA, H. da S. **História do Estatuto da Criança e do adolescente: participação e infâncias (Recife, 1990-2000)**. In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA. HISTÓRIA E MÍDIAS: NARRATIVAS EM DISPUTA. 2020, Evento Online. ANPUH-PE, 2020.

REPRODUCTIVE HEALTH RESPONSE IN CONFLICT (RHRC) CONSORTIUM. Gender-Based Violence Tools Manual. New York: RHRC Consortium, 2014.

- ROSA, E. B. P. R. Cisheteronormatividade como instituição total. **Petdefilosofia**, v. 18, n. 2, 2020.
- ROCHA, E. de P.; BULHÕES, I. C. de. Adaptação do método freireano para a alfabetização infantil. **Acoalfaplp**, v. 6, n. 12, p. 50-65, 2012.
- ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: Um ensaio. **Pro-Posições**, v. 7, n. 3, p.17-23, 1996.
- ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.
- ROSSI, E. The Social Construction of Gender in Adult-Children Interactions and Narratives at Preschool, Primary and Middle school. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2019; 11 (2): 58-82.
- ROSSI, J. P. G.; BABINSKI, M. Quem pode ser merida? estratégias para a educação de gênero e o empoderamento feminino: um relato de experiência. *Revista Diversidade e educação*. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 529-544, Jan./Jun. 2020.
- SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.
- SARTI, C. A. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970**: revistando uma trajetória. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 12(2): 264, 2004.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 1-14, 2017.
- SCHARDOSIM, C. R. **Relações de gênero na Educação Infantil Como brincam as crianças?** Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.[48f.]. Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.
- SAMPAIO, M, G. **Monstrix**: uma alternativa para dialogar sobre igualdade de gênero com crianças na educação infantil [Trabalho de conclusão de curso]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2019.
- SILVA, A.S. SILVA, E de B. T. Cartas de Paulo Freire a uma Criança e os Princípios de uma Pedagogia da Infância. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 40, nº 76 - maio/ago. 2018.
- SILVA, E. B. da; PADOIN, S. M. de M.; VIANNA, L. A. C. Violência contra a mulher e a prática assistencial na percepção dos profissionais da saúde. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 229-37, 2015.
- SILVA, J.; LIMA, J. De. Está na hora de... Práticas domésticas e de adultocentrismo na rotina da creche. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 10, n. 20, p. 189-200, 2018.
- SILVA, M. V. C.; LIMA, S. C. F. A importância da ludicidade na Educação Infantil: os jogos e brincadeiras. **Psicologia E Saúde Em Debate**, v. 5, Suppl.2, p. 31–31, 2019.

SILVA, D. V. Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. *Periferia, educação, cultura e comunicação.*, v. 11, n. 2, p. 424-441, 2019.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da, SANTOS, C. Homofobia na Escola: As Representações de Educadores. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 635-647, 2015.

SOUZA, J.; MEDEIROS, M. L; MARTINS, C. H. Atuação da mídia e de políticas afirmativas do estado no enfrentamento à violência doméstica, *Braz. J. of Develop.* 2017; 5(8): 13064-13078.

SILVA, M. R. P. da; SANTOS NETO, E. dos, ALVES, M. L. Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. In: 31 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, **Anais...**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

STEVENS, C. Et al. **Relatos, análises e ações no enfrentamento da violência contra mulheres**. Brasília: Technopolitik, 2017.

SAKATA SO, K. N. et al. Vídeos institucionais podem contribuir ao debate para o enfrentamento da violência doméstica infantil? *Ciência & Saúde coletiva*, 21 (8),2016.

TAVARES, A. C C, Nery IS. As repercussões da violência de gênero nas trajetórias educacionais de mulheres. *Revista Katálisis*. 2016; 19(2): 241-250.

TEIXEIRA, A. M. P. **Igualdade de gênero e prevenção da violência**: Uma problemática educacional no desenvolvimento local. 2015.106F. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Porto, Porto.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VALE, C. A. da S. A. **Significados e implicações da violência escolar**: dissonâncias e consonâncias nas percepções das famílias e da escola. 2015.142f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2015.

VEDOVATO, M. M. **Um olhar sobre a violência sexual nas práticas educativas escolares**: Prevenção da violência de gênero e da violação do corpo feminino.2015.205f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

VOLTARELLI, M. A. Protagonismo e participação infantil na América do Sul / Temas do protagonismo e participação infantil na produção. **Jornal Latino-Americano de Ciências Sociais, Ninez y Juventud**, v. 16, n. 2, 2018.

YAMASAKI, A.A. **Violências no contexto escolar**: um olhar freireano.2007. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL: CONSTRUÇÃO DOS FANTOCHES

1 – Apresentar a atividade com os objetivos, por exemplo, construir um fantoche que representa uma pessoa; (deixar claro, pois no piloto alguns fizeram animais)

2 - Dialogar sobre as características físicas dos fantoches e levá-los a refletir sobre suas próprias características também e de outras pessoas conhecidas;

3 – Fazê-los refletir sobre o que os personagens gostam de fazer: quais atividades e brincadeiras, brinquedos gostam?

4 – Fazê-los refletir se existe algo que podem e/ou não podem fazer por serem esses personagens (meninos/meninas)? Levá-los a comparar com situações cotidianas de cada um para exemplificar.

– Escolher um nome para o fantoche e apresentá-lo ao grupo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DO SEGUNDO GRUPO FOCAL: TEATRO DE FANTOCHES

- 1 – Apresentar a proposta do dia e perguntar se têm alguma sugestão;
- 2- Construir as normas de convivência do grupo para aquele dia;
- 3 - Dialogar sobre a violência e a VBG e auxiliá-las a refletir sobre estas situações nos seus cotidianos;
- 4 – Conversar sobre: conceito, tipos, locais que mais acontece, quem são as principais vítimas e agressores e enfrentamento da VBG. Obs.: Apresentar a VBG como aquela forma de violência que acontece contra meninos e meninas por serem meninos e meninas (relacionadas aos comportamentos e ao que é esperado a partir do seu sexo).
- 5 – Ajudá-las a refletir sobre situações cotidianas para exemplificar todos os casos acima citados.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE*

* Na primeira etapa (*Leitura da Realidade*) nos guiamos pelas diretrizes trazidas até o tópico 3 deste roteiro. A partir dos *Círculos de Investigação Temática* o roteiro completo foi utilizado.

<i>Informações gerais</i> Data/horário: Tempo de duração: Local da observação: Número e identificação dos participantes: Atividades desenvolvidas:
<i>Descrição do ambiente físico</i>
<i>Participantes</i> - Postura inicial e final; - Expressões faciais e gestuais; - Contato visual; - Característica e tom da voz; - Expressões afetivas - Resolução de conflitos; - Comportamento
<i>Indicadores – Descrição</i> <i>Fé</i> - Acreditar no outro, no seu potencial de transformação e na sua capacidade de evoluir, de “ser mais”, de “ser e fazer”, de “criar e recriar”. <i>Amor/Amorosidade</i> - Acolher o outro, preocupar-se com ele, apoiá-lo, compreendê-lo como um sujeito em desenvolvimento e capaz de aprender sempre mais. Ser paciente, atencioso, cuidadoso. <i>Humildade</i> - Saber ouvir o outro, respeitá-lo, enxergar nele a possibilidade de aprender também, não apenas delegar autoritarismo e conhecimento. Permitir que o outro também lhe ensine. <i>Esperança</i> - Envolver-se nas atividades/ações, ser proativo, contribuir com novas ideias, participar ativamente das discussões, buscar melhorias e soluções. <i>Confiança</i> - Falar sempre a verdade, ser sincero, ser companheiro, agradar e proteger ao outro. <i>Pensar certo</i> - Refletir sobre o que está sendo discutido, participar com opiniões e questionamentos, ser sempre curioso, buscar sempre novas informações e conhecimento. <i>Colaboração e União</i> - Trabalhar em equipe, ajudar aos outros e permitir ser ajudado, aproximar-se do outro, fazer “com” o outro. <i>Organização</i> - Ajudar o grupo a organizar as hipóteses de solução, a colocar em prática o que está sendo construído, planejado.

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS
VOLUNTÁRIOS, PROFESSORES E GESTORES**

O que você entende por violência?

Quais os tipos de violência que existem?

Como você enxerga a questão da violência na infância?

Na sua opinião, quem seriam as possíveis vítimas e os agressores no contexto da violência na infância?

E como você percebe essa violência entre as crianças?

Na sua opinião, por que acontece essa violência? Quais seriam as principais causas?

Onde você acredita que acontecem essas situações de violência?

Quais as consequências da violência? (Deixando de lado um pouco essa questão da violência...)

O que você entende por gênero e relações de gênero?

A partir destes conceitos, como você enxerga a relação entre gênero, relações de gênero e violência?

E como você enxerga a violência e as relações de gênero no contexto da infância?

Para você, o que é violência baseada em gênero?

Você acha que existem diferenças nos tipos de violência e nos tipos de gênero que existem?

Você acha que existe algo que as meninas/ mulheres deixam de fazer, ou têm medo de fazer simplesmente pelo fato de serem meninas/mulheres?

Como você acha que deveria ser o papel do adulto frente às crianças nessas situações de violência?

Como você enxerga o papel da criança no enfrentamento da violência baseada em gênero?

O que você acha que poderia ser feito para mudar essas situações de violência pensando nessa diferença de gênero?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES, GESTORES E FUNCIONÁRIOS

Dados gerais sobre você

Nome:

Declaração de cor/etnia:

Data de nascimento:

Onde mora:

Escolaridade:

Estado Civil:

Tempo de trabalho na área:

Tempo de trabalho na escola:

Informações laborais

Você tem outro trabalho além desse? Onde? Com o quê?

Além de você, mais alguém da sua família trabalha?

Você considera que a renda familiar é, de, aproximadamente quanto?

Você considera que a renda da sua família é suficiente para as despesas mensais?

Informações sobre o domicílio

Sua casa é própria ou alugada?

Quantos cômodos tem a casa onde você mora?

Na região onde você mora tem coleta seletiva de lixo?

Na região onde você mora tem saneamento básico?

Na região onde você mora tem posto de saúde?

Na região onde você mora tem policiamento?

APÊNDICE F - ROTEIRO DOS CÍRCULOS DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

- 1 – Apresentar a proposta do dia e perguntar se têm alguma sugestão;
- 2- Construir as normas de convivência do grupo para aquele dia;
- 3 - Problematicar as codificações e contribuir para realizar o movimento de cisão em suas estruturas de superfície e profunda de cada uma.
- 4 – Auxiliar na reflexão sobre as situações-limites ali codificadas de forma mais crítica e questionadora.
- 5 – Realizar avaliação

APÊNDICE G - ROTEIRO DE DISCUSSÃO NA AÇÃO EDUCATIVA

- 1 – Apresentar a proposta do dia e perguntar se têm alguma sugestão;
- 2- Construir as normas de convivência do grupo para aquele dia;
- 3 – Dialogar sobre cada assunto estimulando o compartilhamento de conhecimentos e experiências;
- 4 – Incentivar o posicionamento de todos sobre cada conteúdo abordado;
- 5 – Contribuir para o aprofundamento das discussões sobre cada assunto;
- 6 - Realizar avaliação

APÊNDICE H - ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

- Como foi essa experiência de hoje para vocês?
- O que vocês aprenderam hoje?
- O que ou qual a parte que vocês mais gostaram no encontro de hoje? Por quê?
- O que vocês menos gostaram no encontro de hoje? Por quê?
- Na opinião de vocês, o que poderia melhorar nos próximos encontros? E o que poderíamos fazer diferente?

**APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
DIRECIONADO ÀS CRIANÇAS ACIMA DE 06 ANOS (Baseado nas diretrizes da
Resolução CNS Nº466/2012)**

Querido(a)

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa que vai acontecer na sua escola. Seus pais permitiram que você participe, mas queremos saber se você também quer participar. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm idades entre 08 e 10 anos. Nós queremos estudar sobre a violência e, para isso, vamos fazer várias brincadeiras e momentos diferentes e divertidos, todos juntos para saber o que você, seus colegas, professores, pais e funcionários das escolas pensam e sabem sobre isso. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Pode ser que durante a pesquisa você se sinta tímido, com vergonha, triste ou não saiba responder alguma pergunta, mas não tem problema. Caso aconteça algo errado, você pode pedir que seus pais liguem para Natália (83) 99602- 5923 que é quem vai participar da pesquisa junto com vocês. Mas há coisas boas que podem acontecer na pesquisa como entender mais sobre a violência, por que ela acontece e o que podemos fazer para evitá-la, por exemplo. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Tudo o que fizermos aqui, juntos, será guardado comigo e só será compartilhado em atividades da pesquisadora, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

João Pessoa, data.

Nome da criança: _____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura (ou digital) da criança

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora no telefone (83) 99602-6923 ou para o Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco. Endereço: Avenida da Engenharia, s/n - 1º andar, CEP: 50740-600, Cidade Universitária. Recife

**APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRECIONADO AOS PROFESSORES, VOLUNTÁRIOS E GESTORES (Baseado nas
diretrizes da Resolução CNS Nº466/2012)**

Prezado (a) Senhor (a),

Este trabalho é sobre uma pesquisa para entender e avaliar quais os benefícios de uma ação educativa junto aos pais, professores, gestores e funcionários de uma escola para o enfrentamento da violência de gênero. Está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Natália Santos Calheiros, do Curso de Pós- Graduação da universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Professora Dra. Daniela Tavares Gontijo e co-orientação do professor Dr. Jorge Lyra.

Esta pesquisa tem o objetivo de construir em conjunto com todos vocês uma proposta de ação que possa servir como apoio, suporte e estratégia para ações de enfrentamento da violência de gênero neste e em outros contextos. Os benefícios desta pesquisa consistem em refletir sobre a desigualdade de gênero, padrões e estereótipos que reforcem estas desigualdades desde a infância e sobre a violência de gênero, pensando coletivamente em alternativas práticas para seu enfrentamento. Os riscos envolvidos nesta pesquisa são de ordem psicológica, onde você poderá sentir-se constrangido em alguma etapa da pesquisa, uma vez que esta exige uma intensa participação coletiva de todos os envolvidos. Assim, poderão surgir sentimentos de timidez, insatisfação, tristeza, incapacidade, dentre outros relacionados.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário e uma entrevista semiestruturada sobre seus dados pessoais e outras perguntas abertas para que a pesquisadora possa lhe conhecer melhor, onde o tempo médio de duração, no total, é de aproximadamente 30 a 40 minutos. Também pedimos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e afins, além de publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, data.

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Assinatura do participante

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora no telefone (83) 99602-6923 ou para o Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco. Endereço: Avenida da Engenharia, s/n - 1º andar, CEP: 50740-600, Cidade Universitária. Recife - PE, Brasil. E-mail: cepccs@ufpe.br – Fone: (81) 2126-8588.

**APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRECIONADO AOS PAIS (PARA AUTORIZAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS) (Baseado nas diretrizes da Resolução CNS
Nº466/2012)**

Prezado (a) Senhor (a),

Este trabalho é sobre uma pesquisa para entender e avaliar quais os benefícios de uma ação educativa junto aos pais, professores, gestores e funcionários de uma escola para o enfrentamento da violência de gênero. Está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Natália Santos Calheiros, do Curso de Pós- Graduação da universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Professora Dra. Daniela Tavares Gontijo e co-orientação do professor Dr. Jorge Lyra.

Esta pesquisa tem o objetivo de construir em conjunto com todos vocês uma proposta de ação que possa servir como apoio, suporte e estratégia para ações de enfrentamento da violência de gênero neste e em outros contextos. Os benefícios desta pesquisa consistem em refletir sobre a desigualdade de gênero, padrões e estereótipos que reforcem estas desigualdades desde a infância e sobre a violência de gênero, pensando coletivamente em alternativas práticas para seu enfrentamento. Os riscos envolvidos nesta pesquisa são de ordem psicológica, onde você poderá sentir-se constrangido em alguma etapa da pesquisa, uma vez que esta exige uma intensa participação coletiva de todos os envolvidos. Assim, poderão surgir sentimentos de timidez, insatisfação, tristeza, incapacidade, dentre outros relacionados.

Solicitamos a sua colaboração para permitir a participação de seu filho na pesquisa, na qual serão desenvolvidas brincadeiras e momentos divertidos para conversarmos sobre este assunto. Também pedimos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e afins, além de publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua autorização é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou permitir a participação de seu filho. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, data.

Nome da criança: _____

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do responsável legal

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora no telefone (83) 99602-6923 ou para o Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco. Endereço: Avenida da Engenharia, s/n - 1º andar, CEP: 50740-600, Cidade Universitária. Recife - PE, Brasil. E-mail: cepccs@ufpe.br – Fone: (81) 2126-8588.

ANEXO A – PARECER DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO À LUZ DE PAULO FREIRE PARA UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA JUNTO A UMA COMUNIDADE ESCOLAR VISANDO A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO: PESQUISA e AÇÃO

Pesquisador: MARIA NATÁLIA SANTOS CALHEIROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83749818.0.0000.8069

Instituição Proponente: UFPB - Centro de Ciências Médicas/CCM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Março de 2019

Assinado por:

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
(Coordenador(a))