

PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CRÍTICA

*PREVENTING GENDER-BASED VIOLENCE IN SCHOOLS:
CONTRIBUTIONS FROM CRITICAL PSYCHOLOGY*

*PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS
ESCUELAS: APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA CRÍTICA*

Tamiris da Silva Cantares¹ e Raquel Souza Lobo Guzzo²

^{1,2}Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

Resumo: O artigo relata uma pesquisa de doutorado que buscou desenvolver ações preventivas à violência de gênero no campo da educação formal, tendo em vista os altos índices de notificações desse tipo de violência no Brasil. Os fundamentos teórico-metodológicos partem da psicologia crítica latino-americana no diálogo entre epistemologia qualitativa, materialismo histórico-dialético e pesquisa ação participação. As fontes de informações foram registradas e analisadas em um processo construtivo-interpretativo de emersão de unidades de sentido como: “relação escola e psicologia” e “ações preventivas da psicologia crítica”. Por último, concluímos que a presença cotidiana da psicologia na escola contribuiu para a criação de espaços reflexivos, expressivos e participativos que potencializaram a função social protetiva da escola na garantia do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Preventiva; Violência; Perspectiva de Gênero; Educação.

Abstract: The article reports on a doctoral research that sought to develop preventive actions against gender-based violence in formal education, given the high rates of reported cases of this type of violence in Brazil. The theoretical-methodological foundations draw from Latin American critical psychology in the dialog between qualitative epistemology, historical-dialectical materialism and participatory action research. The information sources were recorded and analyzed in a constructive-interpretive process of emerging units of meaning such as: “relationship between school and psychology” and “preventive actions of critical psychology”. Finally, we conclude that the daily presence of psychology in school contributed to the creation of reflective, expressive and participatory spaces that enhanced the school’s protective social function in ensuring the comprehensive development of children and adolescents.

Keywords: school psychology; preventive psychology; violence; gender perspective; education.

Resumen: El artículo informa sobre una investigación doctoral que buscó desarrollar acciones preventivas contra la violencia de género en la educación formal, dada la alta tasa de denuncias de este tipo de violencia en Brasil. Los fundamentos teóricos y metodológicos se basan en la psicología crítica latinoamericana, en el diálogo entre la epistemología cualitativa, el materialismo histórico-dialéctico y la investigación-acción-participativa. Las fuentes de información fueron registradas y analizadas mediante un proceso constructivo-interpretativo de unidades de sentido emergentes, como: “relación entre la escuela y la psicología” y “acciones preventivas de la psicología crítica”. Finalmente, se concluye que la presencia cotidiana de la psicología en la escuela contribuyó a la creación de espacios reflexivos, expresivos y participativos que potenciaron la función social protectora de la escuela para garantizar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: psicología escolar; psicología preventiva; violencia; perspectiva de género; educación.

1. Introdução

1.1 A violência baseada em gênero no Brasil: a centralidade das políticas públicas

A violência contra mulheres tem sido nosso objeto de estudo, desde 2014, a partir da realização da dissertação de mestrado sobre violência contra mulheres e o papel da psicologia frente a esse fenômeno psicossocial. Na época, no processo de análise de conteúdo dos Cadernos de Cadernos de Deliberações resultantes dos Congressos Nacionais da Psicologia (CNP), de 1994 a 2019, foi possível identificar como a discussão sobre a violência contra mulheres na psicologia brasileira estava diretamente ligada à implementação de políticas públicas e de defesa dos direitos humanos das mulheres (Cantares, 2016). Na investigação exploratória temática, evidenciamos importantes políticas e leis governamentais de combate e prevenção à essa complexa questão social como: a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (Lei nº 7.353/1985), a inauguração da primeira Delegacia de Defesa das Mulheres (1985), a Constituição Federal (1988), a Declaração de Direitos Humanos de Viena (1993), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), a IV Conferência Mundial sobre a Mulher de Pequim (1995), a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência (2007), o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2011), a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), entre outras (Cantares, 2016; Cantares & Guzzo, 2022; Brasil, 2011).

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como a Convenção do Belém do Pará (1994), foi um marco na compreensão do fenômeno da violência contra mulheres e, desde então, destacou a dimensão da desigualdade de gênero na expressão desse tipo específico de violação de direito e agravo em saúde. Nesse sentido, a violência contra mulheres é definida como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” e pode ser física, psicológica ou sexual (Brasil, 2011, p. 07). Desse modo, grande parte das políticas e leis brasileiras destacadas também utilizam definições baseadas na Convenção de Belém do Pará. A Lei nº 11.340/2006, a Lei Maria da Penha, por exemplo, trata da violência que ocorre nas esferas doméstica, familiar e nas relações afetivo-amorosas, além de ampliar a definição da violência contra as mulheres como patrimonial e moral também: “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”.

O Painele da Violência contra Mulheres mostrou que, em 2017, ocorreram 4.928 feminicídios no Brasil e 220.514 notificações foram realizadas apenas pelos serviços de saúde nesse ano. De acordo com a socióloga Maria Cecília Minayo (2006), a questão da violência no Brasil se expressa como uma questão endêmica e um problema de saúde pública de modo a compor a Lista Nacional de Notificação Compulsória de Doenças, Agravos e Eventos, Portaria nº 204, de 17 de fevereiro de 2016, do Ministério da Saúde, definindo agravo como “qualquer dano à integridade física ou mental do indivíduo, provocado por circunstâncias nocivas, tais como acidentes, intoxicações por substâncias químicas, abuso de drogas ou lesões decorrentes de

violências interpessoais, como agressões e maus tratos, e lesão autoprovocada” (Portaria nº 204/2016, 2016, p.01).

O Mapa da Violência apresentou que a cada duas horas uma mulher é assassinada no país, com o total de 4.519 feminicídios em 2018 (Waiselfisz, 2017). A partir dessa data, houve a redução nos índices de homicídios, com um total de 57.956, sendo Roraima o estado com o maior índice de notificações e São Paulo com o menor. Em relação ao gênero das vítimas de homicídio, é possível perceber que os homens sofreram mais violências fatais em vias públicas, enquanto as mulheres sofreram o maior número de feminicídios dentro dos ambientes domésticos. Nos dados divulgados pelo Atlas da Violência, Daniel Cerqueira e Samira Bueno apontaram que “é interessante notar que o percentual de mulheres que sofrem a violência dentro da residência é 2,7 maior do que o de homens, o que reflete a dimensão da violência de gênero e, em particular, do feminicídio” (2020, p. 11).

Contudo, enquanto o número de notificações de violência contra mulheres brancas diminuiu nos últimos anos, o índice de violências fatais de mulheres pretas e pardas aumentou. No Atlas da Violência (2020), a partir da análise do perfil das vítimas de feminicídio, foi destacada a relevância da intersecção da questão racial, pois “os dados mostram que a chance de uma pessoa negra ser morta violentamente em comparação a uma pessoa não negra em 2018 é de 2,7” (Cerqueira & Bueno, 2020, p. 13). É interessante pontuar que ainda lidamos com a ausência de informações em relação à violência contra LGBTQIAPN+1 nas políticas públicas.

Como indicadores de proteção, o Atlas da Violência (Cerqueira & Bueno, 2020) apontou que a continuidade de políticas públicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e o Estatuto do Desarmamento (2003) trouxeram impactos consideráveis na diminuição no índice de notificação de violência desde 2018. É importante salientar que, desde 2005, o município de Campinas/SP conta com o Sistema de Notificação de Violência (SISNOV), um serviço intersetorial de notificação virtual para casos confirmados ou de suspeita de situações de violação de direitos contra crianças e adolescentes. Todavia, em 2018, o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) instituiu aos serviços públicos e privados de saúde a ficha de notificação compulsória a partir de critérios mais amplos do que os previstos pelo SISNOV. Com isso, o sistema de notificação municipal passou a incluir, além de crianças e adolescentes, casos de violência envolvendo mulheres e pessoas idosas. Ação essa em consonância com a Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, que torna obrigatória a notificação dos serviços públicos e privados em saúde em casos de suspeita ou confirmação de qualquer tipo de violência contra as mulheres (Campinas, 2021).

Portanto, salientamos que além da condição de gênero, a intersecção racial é fundamental para pensarmos em programas, projetos e serviços públicos de prevenção à violência de gênero. A violência de gênero é definida como um termo amplo que inclui a compreensão de marcadores sociais imbricados na construção histórica binária de feminilidades e masculinidades, a partir de padrões normativos que se utilizam de características biológicas e culturais para definir dicotomicamente os comportamentos esperados de mulheres e homens em cada sociedade. Por isso, a perspectiva preventiva é fundamental para o enfrentamento e mitigação do fenômeno da violência de gênero, tendo em vista a função social da educação, de proteção integral, socialização e convivência no processo de ensino aprendizagem com ações que visam agir sobre as causas, ou seja, sobre os padrões culturais que reforçam violências. Para o Prof. Dr. em Ciências Jurídico-Criminais e promotor de justiça, Thiago de Ávila “[...] a violência

1 LGBTQIAPN+ significa Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não binárias e mais.

doméstica contra a mulher possui duas causas: as motivações de gênero (diferenciações de papéis e hierarquia de gênero) e uma cultura mais ampla de normalização do uso da violência” (2017, p. 114).

1.2 A prevenção à violência: um olhar sobre as causas

A perspectiva preventiva provocou uma mudança no paradigma médico biológico por meio da compreensão sobre a origem das doenças e agravos em saúde, em especial a partir da década de 1960, e pode ser compreendida em níveis primário, secundário e terciário de intervenção (Albee, 1986; Bloom, 1996). De acordo com Ávila (2019, p. 97):

Atividades de prevenção primária, ou de prevenção em sentido estrito, são destinadas à população como um todo, tendo como foco as causas primárias (ou subjacentes) da violência doméstica, relacionadas à visão estereotipada de papéis sociais entre homens e mulheres, que normalizam a violência como aceitável ou tolerável. A prevenção secundária, também denominada intervenção precoce, visa alcançar indivíduos que estão numa situação de risco acima da média de sofrerem ou praticarem a violência doméstica, ou de uma violência embrionária evoluir para episódios mais graves. A prevenção terciária, também chamada de “resposta”, ocorre numa situação em que já houve a prática de um ato de violência doméstica, de forma que o apoio à vítima e a responsabilização do agressor tem por finalidade evitar a reiteração da violência, que usualmente possui um caráter cíclico.

A perspectiva da prevenção primária promoveu uma ampliação na compreensão das doenças e agravos em saúde ao agir sobre os determinantes sociais e culturais do adoecimento psíquico, um olhar para as “causas” e não apenas para os sintomas físicos e psicológicos. As intervenções preventivas olharam para a relação de cada indivíduo com o contexto social e não somente para o indivíduo ou a doença (Lacerda & Guzzo, 2005). Logo, trazemos à tona o papel da educação no processo de socialização, de humanização e proteção integral a partir de marcadores históricos que tornaram diferenças biológicas, comportamentais e ocupacionais em desigualdades entre homens e mulheres.

1.3. A psicologia crítica: um movimento histórico contra-hegemônico

A psicologia crítica caracterizou-se como um movimento contra-hegemônico na história da psicologia dominante e afirmou o seu compromisso ético-político com a realidade latino-americana na produção de conhecimento. De acordo com Raquel Guzzo e Fernando Lacerda Júnior, a psicologia dominante desenvolvida historicamente, desde o início do século XIX, contribuiu com a manutenção do *status quo* da ideologia dominante capitalista ao individualizar conflitos de caráter ontologicamente sociais:

Nesta forma de trabalho estão as profundas marcas do modelo da deficiência e da culpabilização da vítima, ou seja, a noção de que as causas de desordens psicológicas, psicopatologias e distúrbios são internas ao indivíduo e, conseqüentemente, a possibilidade de tratamento é aquela em que se isola e descontextualiza o indivíduo (2007, p. 240).

Contudo, somente a partir da década de 1960, a psicologia passou a olhar para os graves problemas sociais, como a pobreza, exclusão social, baixa escolaridade, concentração extrema de riqueza e renda, violência e desigualdade social que permeavam a história de colonização dos países latino-americanos (Guzzo, 2015).

Para o psicólogo crítico inglês Ian Parker (2014), a psicologia dominante, inaugurada como ciência moderna ao final do século XIX, serviu para diagnosticar, culpabilizar e psicologizar individualmente fenômenos que são sociais e históricos. Nesse sentido, a partir do século XX no Brasil, houve a ênfase em programas compensatórios de habilidades e competências focadas na “criança-problema”, no fracasso escolar e na estigmatização de crianças no campo da educação (Patto, 1982). Se as crianças não aprendiam no tempo esperado à sua etapa do desenvolvimento, logo eram aplicados testes psicológicos para a avaliação da defasagem individual frente aos níveis dos padrões esperados. Pouco se olhava para a relação de ensino-aprendizagem, para o processo de escolarização ou para contexto social capitalista como produtor de violências e de desigualdades. Com isso, a psicologia dominante de caráter clínico acabou contribuindo para legitimar cientificamente processos históricos de colonização e dominação com uma lógica individualista e fatalista. Essa visão caminha ao encontro do campo das políticas de Estado em que a violência é vista como sinônimo de agressão individual e, com isso, as possibilidades de ação frente ao ato violento se limitam à punição do autor. Contudo, a partir da compreensão sobre a natureza humana como um processo dialético entre o singular e a totalidade social, como aponta-nos o materialismo histórico-dialético, os indivíduos se tornam violentos por meio do processo de socialização, do tornar-se humano, a partir da apropriação da cultura objetivada. Dessa maneira, a dimensão desigual do gênero ocorre no processo de socialização das crianças baseada na desigualdade de gênero, na limitação das possibilidades existenciais entre meninas e meninos a partir da identificação biológica das genitálias. Sem pretensão de descartar a importância dos aspectos biológicos no desenvolvimento filogenético da espécie humana, aos meninos é ensinado que para se tornar “homem de verdade” é preciso ser agressivo, viril e provedor, enquanto às meninas é realizada a introjeção de valores e comportamentos por meio do dispositivo materno e amoroso (Zanello, 2020).

2. Método

A pesquisa foi realizada em um “grupo de prevenção, avaliação e intervenção psicossocial” que tem buscado integrar pesquisa, ensino e extensão. Essa articulação é fundamental na construção do conhecimento científico relevante socialmente para a maioria da população brasileira, com vista a afirmar o compromisso ético-político da psicologia crítica com a realidade onde está inserida. Ressaltamos que essa tríade na produção e formação científica não é exclusiva da área da psicologia, mas está prevista pela Constituição Federal (1988) no Art. 207, que expressa que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Para a Epistemologia Qualitativa, o estudo da subjetividade é um sistema complexo de sentidos e significações do sujeito em relação aos processos sociais nos quais está inserido. A adoção da perspectiva histórico-cultural, inspirada no materialismo histórico-dialético, visa a superação do empirismo e do tecnicismo presente nas metodologias hegemônicas na psicologia por meio da compreensão da totalidade do indivíduo de modo dialético em sua relação essencial com a sociedade (González-Rey, 2005). De acordo com o psicólogo cubano Fernando González-Rey (2015),

para a construção de pesquisas baseadas na Epistemologia Qualitativa, é preciso considerar: a) o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; b) a legitimidade do singular na produção de conhecimento científico; c) a pesquisa como um processo dialógico de comunicação.

Em relação à pesquisa ação-participação, Javier Calderón e Diana Cardona (2014) consideraram cinco aspectos fundamentais a esse tipo de pesquisa: a relação entre pesquisadora e participantes como ambas ativas na construção do conhecimento denominado *sentipensante*, que visa integrar a racionalidade e o campo dos afetos; a relação sujeito-objeto como processo intersubjetivo de construção de conhecimento entre sujeitos; a prática da consciência como processo reflexivo coletivo/práxis; o redescobrimento do saber popular como processo de resgate e validação dos conhecimentos ancestrais; a ação como processo de práxis política que envolve a transformação da realidade; e a participação como processo ativo, crítico e de livre expressão de vivências e problemas dos atores sociais envolvidos para encontrar ações coletivas de transformação da realidade comunitária. Com isso, na pesquisa de doutorado realizada, buscamos defender a tese de que a psicologia crítica presente no cotidiano das escolas públicas contribui para a prevenção do fenômeno social e histórico da violência de gênero.

2.1. Cenário de pesquisa e participantes

Com vistas à metodologia da pesquisa ação-participação de inserção e intervenção na realidade, deparamo-nos com as mais diversas personagens no campo da escola. Nesse sentido, as participantes diretas nesse cenário de pesquisa foram, aproximadamente, 16 professoras e professores, sete gestoras e 283 crianças e adolescentes, de 11 a 16 anos, matriculadas entre os 5º e 9º anos do ensino fundamental II, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na região noroeste do município de Campinas/SP.

2.2 O processo de construção das informações

A partir da leitura integral dos diários produzidos, do uso de critérios de seleção e da organização do material a partir do programa Atlas T.I., software para análise de dados qualitativos, a pesquisadora buscou identificar as principais ações da psicologia crítica para a prevenção à violência de gênero, a partir de sua construção interpretativa. As fontes de informação utilizadas foram os diários de campo produzidos pela pesquisadora, de 2017 a 2019, assim como questionários intitulados “mapeamento” que visaram a caracterização psicossocial das participantes. O instrumento de mapeamento, com o total com 64 questões, foi dividido em seis dimensões do desenvolvimento humano a fim de caracterizar as dimensões: identitária, sociodemográfica, familiar, educacional, protetiva e subjetiva, sendo 18 questões identitárias como nome, raça, gênero, religião, etc.; sete na dimensão sociodemográfica; oito na dimensão familiar; quatro na dimensão escolar; seis na dimensão protetiva; e 21 perguntas na dimensão subjetiva.

3. Resultados

Com o uso do Programa Atlas T.I. foi possível organizar os 48 diários de campo selecionados em três eixos cronológicos: 2017, 2018 e 2019. Na perspectiva da epistemologia qualitativa, os dados não são colhidos, mas sim produzidos ao decorrer do processo de pesquisa. Esse delineamento metodológico envolveu a articulação constante de ação profissional e reflexão

fundamentada teórico-metodologicamente sobre o fenômeno da violência de gênero no campo da escola. Nesse sentido, apresentaremos as principais ações desenvolvidas por uma equipe de psicologia do Projeto Espaço de Convivência, Ação e Reflexão (ECOAR), no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental do município de Campinas/SP. As ações em síntese foram desenvolvidas em um processo constante e dialético entre prática e teoria a partir de fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de perspectivas críticas da psicologia como aponta a Figura 1.

Figura 1 – Síntese das ações da psicologia crítica na escola pública



Fonte: Cantares, 2016.

4. Discussão

4.1. A lógica configuracional de pesquisa: a relação psicologia e escola

A unidade de sentido relação psicologia e escola emergiu durante o processo de análise dos diários de campo produzidos pela pesquisadora, de 2017 a 2019, a partir da expressão dos limites, desafios e possibilidades que surgiram durante o processo de pesquisa. Foi possível perceber o movimento de desenvolvimento dos significados atribuídos à psicologia na escola a partir de trechos de informações:

(...) alguns professores expressaram a preocupação e o não contentamento com a nossa inserção na escola. Eles alegaram que a escola não era lugar para que se realizasse psicoterapia clínica e que, de acordo com a experiência no ano anterior, tal ação promovia a desestruturação das turmas com a saída dos alunos da sala de aula para nos encontrar (PESQ_2017_DC07_03abr).

Após a minha participação na reunião de Trabalho Coletivo Docente (TDC) no dia 07 de abril e a explanação sobre o nosso papel na escola, os professores autorizaram a nossa entrada nas salas de aula (PESQ_2017_DC08_10abr).

Depois de mais de um ano de trabalho na EMEF tive a impressão de que tanto as professoras, funcionárias, quanto as estudantes estavam mais receptivas a nossa presença e parceria profissional. Tal impressão concretizou-se ao final da minha exposição, com falas tão significativas e positivas em relação aos resultados de nossa ação no cotidiano escolar no ano anterior ... Os professores pontuaram a minha participação frequente no Trabalho Coletivo Docente (TDC) como algo importante e fundamental na criação do vínculo e na maior compreensão do trabalho desenvolvido por ambos os lados, tanto o papel do docente como o papel do psicólogo no contexto escolar. Ao final, alguns educadores pontuaram a necessidade de se unir forças para a transformação da escola pública em um espaço de desenvolvimento de indivíduos reflexivos, críticos e desconstruídos de preconceitos (PESQ_2018_DC02_06abr).

Ele [professor] disse que tiraram como encaminhamento a realização de assembleias com todos os estudantes, de modo a abordar a temática de “gênero” com os estudantes dos oitavos e nonos; “cultura periférica” com os sétimos; e “relações etnicorraciais” com os sextos e quinto; de modo que a diversidade de gênero fosse transversal nos debates. O professor iria realizar uma assembleia com os estudantes do 6º sobre o evento de diversidade e me convidou para participar e contribuir o debate (PESQ_2019_DC19_30ago).

No processo de construção da informação, González-Rey (2015) ressaltou a importância da criação do cenário e do desenvolvimento da lógica configuracional entre pesquisadora e participantes para que a pesquisa caminhe ao encontro dos interesses a quem as intervenções foram destinadas, nesse caso, estudantes e professoras(es). Com isso, é preciso tempo e participação constante nos diferentes espaços da escola para o estabelecimento de vínculos de confiança com as(os) participantes. Portanto, a metodologia construtivo-interpretativa é desenvolvida processualmente de acordo com as situações sociais que emergem no cotidiano escolar.

Se resgataremos a história da psicologia em interface com o campo da educação, poderemos compreender a ressalva das(os) professoras(es) com o trabalho da psicologia na escola, pois:

(...) a visão predominante do profissional de psicologia aplicado à educação ainda é, tal como já se destacou no passado (Ribeiro & Guzzo, 1987), a de um profissional que atua na identificação e resolução de problemas emocionais, de comportamento ou de aprendizagem, ou seja, um modelo de intervenção pautado em uma perspectiva clínica (Sant’Ana, Euzébio Filho, Lacerda Junior & Guzzo, 2009, p. 30).

Para Maria Helena Patto (1982) essa herança histórica sobre o papel da psicologia na escola carrega um paradigma pautado no modelo médico, que visava avaliar, diagnosticar, atender e adaptar a “criança-problema” às exigências do ambiente escolar. O foco dessa psicologia dominante, de caráter empirista experimental do início do século XX, a criança era vista como uma entidade individual portadora de transtorno psicopatológico, sendo deficiente em relação ao desenvolvimento dito “normal”. Isso significou considerar o espaço escolar como local para o treinamento de habilidades e competências a serem supridas devido à ausência de condições sociais adequadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Logo, historicamente, a psicologia serviu para classificar a classe populacional oprimida como deficitária de modo a colocar nos indivíduos a responsabilidade por seu fracasso na ascensão social.

A partir da década de 1980, a crítica ao fracasso escolar direcionado às crianças e suas famílias tomou mais expressão. As práticas e o conhecimento científico em psicologia educacional e escolar enfatizaram o olhar para o paradigma relacional, no qual a interação da criança com o meio social passou a ser compreendida como gênese da natureza humana, ou seja, um processo constante de formação, de tornar-se humano. É nesse sentido que podemos compreender a devida importância da psicologia na escola a fim de contribuir nos processos de humanização e conscientização das relações e práticas pedagógicas no contexto educativo. Isso envolve um novo olhar da(o) psicóloga(o) para as relações institucionais, sendo ele parte da equipe técnica multiprofissional integrante do contexto educacional e não mais um agente externo e “resolvedor” de problemas psicológicos individuais. Para Claisy Marinho-Araujo e Sandra de Almeida é papel da(o) psicóloga(o) escolar atuar como:

(...) agente mediador de reflexão e conscientização das relações existentes no contexto escolar. Profissional que reflete sobre a realidade do contexto escolar onde está inserido e faz a mediação entre a prática e a teoria dos profissionais de educação, com base em seu arcabouço teórico-psicológico” (2008, p. 63).

Por isso, para a construção da lógica configuracional dialógica, a partir da psicologia crítica, é preciso estar diariamente no campo escolar com vistas a contribuir no processo de rompimento de silêncios e de transformação das condições opressivas que emergem da realidade concreta e não à adaptação dos indivíduos.

4.2. Contribuições da psicologia crítica à prevenção da violência de gênero

A fim de contribuir com a prevenção da violência de gênero no campo da educação formal pública, destacamos as ações preventivas da psicologia crítica por meio da criação de espaços

dialógicos de convivência, ação e reflexão com vistas ao fortalecimento de vínculos entre as crianças, adolescentes, profissionais e famílias. Para isso, utilizamos diversos indutores escritos e não escritos como vias de acesso à consciência das(os) participantes e a criação de nosso vínculo de confiança, de modo a promover a participação, a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos, a articulação da rede de proteção e a ampliação das possibilidades individuais e coletivas de ação frente às situações de violência de gênero manifestas na escola e sua prevenção educativa.

A partir do instrumento de mapeamento, de caracterização psicossocial de crianças e adolescentes, foi possível não estigmatizar ou focar as ações da psicologia nas “crianças-problemas”, com vistas a não as adaptar ao contexto, mas sim mediarmos espaços a fim de fortalecê-las como agentes ativas de suas histórias e seus processos de “vir a ser” no mundo. Por meio da dimensão subjetiva com perguntas relacionadas com a violência, como “você já viu ou viveu alguma situação de violência?”, “como se sentiu?”, “o que foi feito em relação à situação de violência?”, as(os) estudantes buscavam a equipe de psicologia para expressar situações de violência e, com isso, romper silêncios.

A partir do desenvolvimento da lógica configuracional e do estabelecimento de vínculos de confiança, houve o fortalecimento individual e coletivo de estudantes por meio de grupos reflexivos no cotidiano escolar. Esses espaços foram fundamentais para o rompimento de sentimentos culpabilizantes e fatalistas frente às situações de violências vivenciadas, o desenvolvimento de funções superiores ligadas à participação e expressão de sentimentos e o fortalecimento das(os) estudantes para que pudessem erguer suas vozes nos espaços coletivos participativos da escola, como as assembleias de classe, reuniões do conselho de escola e grêmio.

Após a criação de vínculo e parceria com as(os) professoras(es) por meio dos projetos interdisciplinares foi possível planejar, executar e avaliar campanhas e oficinas como ao Setembro Amarelo, de prevenção ao suicídio, à violência autoinfligida e à valorização da vida; e o Interclasses *Eu Torço por Todas*, com atividades de prevenção à violência de gênero e a valorização das mulheres no esporte. Essas ações foram realizadas com todas(os) estudantes.

Destacamos também a importância da participação da psicologia na construção do Projeto Político Pedagógico, na formação com professoras(es) sobre os impactos das violências no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes, sempre a partir de situações concretas vividas no campo da escola. Com isso, consideramos a ampliação de possibilidades de ação da escola frente à violência, na articulação da rede protetiva e preventiva, no incentivo à notificação das violências por meio do SISNOV e outras ações que potencializam a função social da escola como espaço de proteção, humanização e escolarização.

5. Conclusão

Por último, concluímos que a presença cotidiana da psicologia crítica no campo da educação pública é um elo fundamental para o planejamento, execução e avaliação de ações preventivas ao fenômeno social da violência de gênero em parceria com os diferentes agentes da escola. Os desafios ainda são muitos para a efetivação de políticas públicas de prevenção, em especial na dificuldade de articulação entre as políticas que visam a prevenção à violência contra as mulheres e as políticas educacionais brasileiras. A falta de articulação de políticas públicas intersetoriais de proteção à infância e adolescência dificultam o reconhecimento da escola como

importante espaço dessa rede protetiva de prevenção e enfrentamento às violências e, com isso, o combate às situações de violência com crianças e adolescentes por parte da escola.

Assim, como previsto pelas políticas públicas educacionais que compõe a rede de proteção à criança e ao adolescente, a presença da psicologia crítica na escola visa contribuir com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Acreditamos que a psicologia escolar crítica é um agente importante na promoção de uma educação para a libertação com vistas a contribuir no processo de escolarização e humanização.

Esse distanciamento somado ao presente momento histórico de silenciamento das pautas de gênero nas políticas da educação e a redução de investimentos nas políticas sociais, coloca em evidência a omissão do Estado brasileiro frente às violências sofridas por meninas, mulheres e outros indivíduos que não estão em conformidade com a ideologia de gênero dominante. As tentativas de proibição do debate de gênero nas escolas por meio de Projetos de Lei e a retirada dos termos “gênero” da Política Nacional de Educação (2014-2024) e “gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Portaria nº 1.570 de 2017, criaram ainda mais obstáculos à execução da prevenção à violência contra as mulheres. De acordo com Rogério Junqueira, a ideologia de gênero existe, mas como categoria sociológica que:

[...] pode ser útil para identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação das normas de gênero, entre outras coisas. São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas (2019, p. 140).

Apesar de dispormos de políticas de prevenção à violência contra as mulheres é preciso ampliarmos a compreensão desse fenômeno histórico e social para as relações de gênero em intersecção com outros marcadores de opressão como raça e classe, de modo a incluir tanto mulheres quanto homens nessa agenda governamental de políticas públicas, inclusive de modo transversal. Por isso, falar sobre gênero nas escolas é um caminho frutífero para a construção de ações de prevenção à violência direcionada às mulheres e também outras expressões de gênero que fogem à ideologia dominante, no que se refere aos comportamentos sociais de feminilidade e masculinidade esperados. Reafirmamos, nesse sentido, a importante Lei nº 13.010/2014, Lei Menino Bernardo, que prevê como papel da educação implementar:

§ 9º: Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o *caput* deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Consideramos que a presença da psicologia crítica na escola contribui para a prevenção da violência de gênero por meio da criação de espaços participativos, expressivos e reflexivos para que crianças e adolescentes se desenvolvam integralmente, além de potencializar a participação do campo da educação na rede de prevenção e enfrentamento às violências. Nesse sentido, buscamos a implementação da Lei 13.935/2019, de inserção de psicólogas, psicólogos e assis-

tentes sociais na educação básica à fim de contribuir, como previsto na Constituição Federal (1988), no dever da educação e de toda a sociedade em:

Art. 227 (...) assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

6. Referências

- Albee, George Wilson. (1986). Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology. *American Psychologist*, 41(8), 891.
- Ávila, Thiago Pierobom de (2017). Políticas públicas de prevenção primária à violência contra a mulher: lições da experiência australiana. *Revista Gênero*, 17(2), 95-125. <https://doi.org/10.5102/rbpp.v10i2.6800>
- Bloom, Martin (1996). Frame of reference for primary prevention practice. In *Primary Prevention Practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. (1988). Brasília: DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. *Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres*. (2011). Brasília: DF. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/sev/pacto/documentos/politica-nacional-enfrentamento-a-violencia-versao-final.pdf>.
- Calderón, Javier & Cardona, Diana López (2014). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*. Buenos Aires. Recuperado de <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>.
- Campinas. *Sistema de Notificação de Violências – SISNOV*. (2021). Boletim nº 9. Recuperado de: <http://sisnov.campinas.sp.gov.br/boletim9.html>.
- Cantares, Tamiris da Silva (2016). *Violência contra Mulheres: Diretrizes Políticas da Psicologia para o Exercício Profissional*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas.
- Cantares, Tamiris da Silva & Guzzo, Raquel Souza Lobo (2022). Violência contra mulheres: diretrizes políticas da psicologia para o exercício profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, e236907.
- Cerqueira, Daniel Ricardo de Castro, & Bueno, Samira (2020). *Atlas da violência 2020*. Brasília: Ipea. FBSF, 2020. <https://dx.doi.org/10.38116.riatlasdaviolencia2020>.
- González Rey, Fernando (2005). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Cengage Learning.
- González Rey, Fernando (2015). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Cengage Learning.
- Guzzo, Raquel Souza Lobo (2015). Critical psychology and the American continent: From colonization and domination to liberation and emancipation. In Parker, Ian. (2015). *Handbook of critical psychology*. 406-414. New York, NY: Routledge.
- Guzzo, Raquel Souza Lobo & Lacerda Júnior, Fernando (2007). Fortalecimento em tempo de sofrimento: reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 231-240. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000200014&lng=pt&tlng=pt.
- Junqueira, Rogério Diniz (2019). A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In Cássio, Fernando (Org). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo Editorial.
- Lacerda Júnior, Fernando, & Guzzo, Raquel Souza Lobo (2005). Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação em Psicologia*, 9(2), 239-249. <https://doi.org/10.5380/psi.v9i2.4797>.
- Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. (2014). Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm.

- Marinho-Araujo, Claisy Maria & Almeida, Sandra Francesca Conte de** (2008). Encontros, desafios e impasses: a história da articulação entre a psicologia e a educação no Brasil. In Marinho-Araujo, Claisy Maria, & Almeida, Sandra Francesca Conte de (Org.). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. (2a ed.). Campinas: Alínea.
- Minayo, Maria Cecília de Souza** (2006). *Violência e saúde*. Fiocruz.
- Parker, Ian** (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Alínea.
- Patto, Maria Helena Souza** (1982). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In Patto, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. (2a ed.) T. A. Queiroz Editor.
- Portaria n. 204, de 17 de fevereiro de 2016**. (2016). Define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos de saúde pública nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional, nos termos do anexo, e dá outras providências. Brasília, DF: MS.
- Sant’Ana, Izabella Mendes, Euzébios Filho, Antonio, Lacerda Junior, Fernando, & Guzzo, Raquel Souza Lobo** (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 29-36. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100004>.
- Zanello, Valeska** (2020). *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Editora Appris.
- Waiselfisz, Julio Jacobo** (2017). *Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil*. Brasília. Recuperado de https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Mapa-Violencia_2015_mulheres.pdf.

TAMIRIS DA SILVA CANTARES

<https://orcid.org/0000-0001-6475-5531>

Doutora e pós-doutoranda em Psicologia Escolar pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

E-mail: tamicantares@gmail.com

RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO

<https://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

Doutora e professora titular nos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

E-mail: rlguzzo@gmail.com

Histórico	Submissão: 10/11/2024 Revisão: 27/04/25 Aceite: 06/05/2025
Editoria científica	Dra. Sabrina Daiana Cúnico
Contribuição dos autores	Conceitualização: TSC; RSLG Curadoria de dados: TSC; RSLG Análise formal: TSC Aquisição de financiamento: TSC; RSLG Investigação: TSC Metodologia: TSC; RSLG Administração do projeto: TSC; RSLG Recursos: RSLG Software: TSC; RSLG Supervisão: RSLG Validação: RSLG Visualização: TSC; RSLG Redação – rascunho original: TSC; RSLG Redação – revisão e edição: TSC; RSLG
Financiamento	Fomento por meio de bolsa de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001.
Consentimento de uso de imagem	Não se aplica.
Aprovação, ética e consentimento	O estudo foi aprovado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas por meio da Plataforma Brasil, Parecer nº: 3.722.843, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O uso do banco de dados do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas foi autorizada pela coordenadora Raquel Souza Lobo Guzzo e a pesquisa também foi autorizada pelo representante regional do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) e pela equipe gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).