

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

TAMIRIS DA SILVA CANTARES

**PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA: ROMPENDO
SILÊNCIOS**

**CAMPINAS
2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

TAMIRIS DA SILVA CANTARES

**PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA: ROMPENDO
SILÊNCIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15
C229p

Cantares, Tamiris da Silva

Prevenção à violência de gênero na escola pública: rompendo silêncios / Tamiris da Silva Cantares. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

254 f.: il.

Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Violência contra as mulheres. 3. Discriminação de sexo contra as mulheres. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 370.15

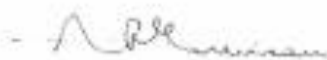
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
TAMIRIS DA SILVA CANTARES
PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA:
ROMPENDO SILÊNCIOS

Tese defendida e aprovada em 10 de fevereiro de 2021 pela
Comissão Examinadora



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Orientadora da Tese e Presidenta da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
CAMPINAS)



Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
CAMPINAS)



Profa. Dra. Fernanda Furtado Camargo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
CAMPINAS)



Profa. Dra. Madge Porto Cruz

Universidade Federal do Acre (UFAC)



Prof. Dr. Antonio Euzebios Filho

Universidade de São Paulo (USP)

Agradecimentos

- À todas as mulheres revolucionárias que buscaram a transformação radical da sociedade;
- À minha mãe Tuca, meu orgulho, inspiração e referência constante de mulher;
- Ao meu pai Sérgio, por ter priorizado dar-me aquilo que “ninguém pode me tirar”, os estudos;
- À minha orientadora e eterna mestra Prof^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo;
- Às Promotoras Legais Populares (PLP), Regina Simião, Magali Mendes, Regina Teodoro, Kota, Edwiges Rabello, Amelinha Teles, Marília Kayano, Juliana Bernal, Ingrid Magalhães, Daniele Dinis, Regina Sampaio, Léo, Carla, Letícia Faria, Albanett, Clareth, Suzy e tantas outras;
- À minha grande amiga-irmã Mariana Rossi Avelar, mulher à frente de seu tempo, que sempre esteve ao meu lado, fortalecendo-me em meu processo de romper silêncios e de erguer a minha voz;
- Ao amigo e parceiro de discussões, Eduardo Kawamura, que me mostrou a real possibilidade do desenvolvimento de masculinidades pautadas na sensibilidade, escuta e solidariedade;
- Às estudantes, professoras, orientadora pedagógica, diretoras, vice-diretora, funcionárias, familiares - em especial às mães, avós, tias, irmãs de estudantes participantes desta pesquisa, agradeço imensamente pela confiança, carinho e abertura à troca de ensinamentos e aprendizados compartilhados.
- Às estagiárias da equipe ECOAR, Guilherme, Liane, Felipe, Arianne, Louise e Juliana, que acompanharam e colaboraram na construção desta tese de doutorado;
- À Prof^a Dr^a Silvana Cardoso Brandão pela inspiração e referência constante na prática docente;
- À Prof^a Dr^a Simone Gibran Nogueira por apresentar-me as discussões sobre relações étnico-raciais e branquitude que contribuiram imensamente no meu processo de me enxergar racializada;

- Ao Prof^o Achilles Delari Jr. pelo carinho e pelas discussões sobre o desenvolvimento dos sentidos e significados em Vigostki, que ampliou a minha compreensão sobre a análise de conteúdo;
- À Prof^a Dr^a Márcia Hespanhol Bernardo pelas contribuições no meu processo de ensino-aprendizagem de modo crítico;
- À querida Cleonice Oliveira por sempre ser luz na vida de quem cruza seu caminho;
- Ao meu psicoterapeuta Lucas por me acompanhar em toda essa caminhada;
- Às amigas e amigos do grupo de pesquisa, que se tornaram amigas para a vida: Mariana Feldmann, Laura Casagrande, Carolina Lisboa, Jacqueline Meireles, Helena Geromel, Soraya Teles, Lucian Borges, Larissa Baima, Flávia Ribeiro e Marcos Gonçalves;
- Às grandes amigas e amigos que estiveram presentes nessa caminhada, Letícia Páscoa, Grazielly Germano, Letícia Molina, Bruno Oliveira, Adilson Paiva, Naomi Qualtieri, Danille Couto e Marisa Reis;
- À Maria da Penha, Luana Hansen, Bia Ferreira, Preta Rara, *Rap Plus Size*, Djamila Ribeiro, Elza Soares e tantas outras mulheres e homens que lutam e resistem pelos direitos das mulheres e transformação da sociedade, meus sinceros agradecimentos;
- Deixo a minha fomenagem à memória de Marielle Franco, ex-vereadora do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) no Rio de Janeiro, que foi brutalmente assassinada pela milícia carioca, em 14 de março de 2018. Marielle sempre será semente no coração daquelas e daqueles que lutam contra toda forma de opressão e exploração na sociedade brasileira; Marielle presente!
- O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
- A realização desse sonho não se tornaria possível sem o apoio, confiança, amor e coragem de cada uma de vocês. Muito obrigada “Eu sou porque nós somos!”

CANTARES, Tamiris da Silva. *Prevenção à violência de gênero na escola pública: rompendo silêncios*. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado buscou defender a tese de que a psicologia crítica presente na escola pública contribui para a prevenção da violência de gênero. A violência de gênero contra as mulheres e meninas tem altos índices de notificações na América Latina e no Brasil, porém, há pouca ênfase em ações preventivas de enfrentamento, em especial no campo da educação pública brasileira. Para defender a tese apresentada apoiamos-nos em fundamentos teórico-metodológicos como a epistemologia qualitativa inspirada pelo materialismo histórico-dialético e o feminismo interseccional, por meio da pesquisa ação-participação. As fontes de informação utilizadas foram os diários de campo produzidos pela pesquisadora-psicóloga inserida no projeto de pesquisa, ensino e extensão *Espaço de Convivência, Ação e Reflexão* (ECOAR), no município Campinas/SP, de 2017 a 2019. A análise foi realizada com o auxílio do programa *Atlas T.I.* a partir da construção interpretativa da pesquisadora que buscou identificar as principais contribuições da psicologia crítica para a prevenção à violência de gênero em uma escola pública de ensino fundamental, com crianças de 11 a 16 anos. Nesse sentido, destacamos as ações preventivas de desnaturalização das violências por meio da criação de espaços dialógicos de convivência, ação e reflexão com vistas a fortalecer os vínculos entre as e os participantes no campo escolar. Para isso, nós utilizamos diversos indutores escritos e não-escritos para a criação do vínculo com as participantes 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-limites manifestas na escola, como a violência de gênero. 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 as diferentes personagens da escola.

Palavras-chave: psicologia escolar; psicologia preventiva; violência; gênero; pesquisa ação.

CANTARES, Tamiris da Silva. *Prevention of gender-based violence in public schools: breaking silences*. 2021. 254 f. Tese (Doctorate in Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2021.

ABSTRACT

The present doctoral research sought to defend the thesis that the critical psychology present in public school contributes to the prevention of gender violence. Gender-based violence against women and girls has high rates of reporting in Latin America and Brazil, however, there is little emphasis on preventive coping actions, especially in the field of Brazilian public education. To defend the thesis presented, we rely on theoretical-methodological foundations such as qualitative epistemology inspired by historical-dialectical materialism and intersectional feminism, through participatory action research. The sources of information used were the field diaries produced by the researcher-psychologist inserted in the research, teaching and extension project *Espaço de Convivência, Ação e Reflexão* (ECOAR), in the city Campinas/SP, from 2017 to 2019. The analysis was carried out with the help of the *Atlas T.I.* program based on the interpretive construction of the researcher who sought to identify the main contributions of critical psychology to the prevention of gender violence in a public elementary school, with children aged 11 to 16 years. Therefore, we highlight the preventive actions to denaturalize violence through the creation of dialogical spaces of coexistence, action and reflection with a view to strengthening the bonds between and the participants in the school field. For this, we use several written and unwritten inducers to create the bond with the participants in order to promote participation, the expression of feelings, the resolution of conflicts, the articulation of the protect net and the expansion of the individual and collective possibilities of action in the face of limit situations manifested at school, such as gender violence. Finally, we conclude that the daily presence of critical psychology in the field of public education is a fundamental link for the planning, execution and evaluation of preventive actions to the social phenomenon of gender violence in partnership with the different characters of the school.

Keywords: school psychology; preventive psychology; violence; gender; action research.

CANTARES, Tamiris da Silva. *Prevenção de la violencia de género en las escuelas públicas: rompiendo los silencios*. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2021.

RESUMEN

La presente investigación doctoral buscó defender la tesis de que la psicología crítica presente en las escuelas públicas contribuye a la prevención de la violencia de género. La violencia de género contra mujeres y niñas tiene altas tasas de denuncia en América Latina y Brasil, sin embargo, hay poco énfasis en las acciones preventivas de afrontamiento, especialmente en el campo de la educación pública brasileña. Para defender la tesis presentada, nos apoyamos en fundamentos teórico-metodológicos como la epistemología cualitativa inspirada en el materialismo histórico-dialéctico y el feminismo interseccional, a través de la investigación acción-participación. Las fuentes de información utilizadas fueron los diarios de campo elaborados por investigadora-psicóloga incluida en el proyecto de investigación, docencia y extensión *Espaço de Convivência, Ação e Reflexão* (ECOAR), en la ciudad Campinas/SP, de 2017 a 2019. El análisis fue realizado con la ayuda del programa *Atlas T.I.* basado en la construcción interpretativa de la investigadora que buscó identificar los principales aportes de la psicología crítica a la prevención de la violencia de género en una escuela primaria pública, con niños de 11 a 16 años. Por ello, destacamos las acciones preventivas para desnaturalizar la violencia a través de la creación de espacios dialógicos de convivencia, acción y reflexión con miras a fortalecer los vínculos entre y los participantes en el ámbito escolar. Para ello, utilizamos varios inductores escritos y no escritos para crear el vínculo con los participantes con el fin de promover la participación, la expresión de sentimientos, la resolución de conflictos, la articulación de la red de protección y la ampliación de posibilidades individuales y colectivas de acción ante situaciones extremas manifestadas en la escuela, como la violencia de género. Finalmente, concluimos que la presencia diaria de la psicología crítica en el campo de la educación pública es un vínculo fundamental para la planificación, ejecución y evaluación de acciones preventivas al fenómeno social de la violencia de género en alianza con los diferentes personajes de la escuela.

Palabras clave: psicología escolar; psicología preventiva; violencia; género; investigación-acción.

Prólogo

Romper silêncios é o primeiro passo para a cura
Há quanto tempo você não escuta o som da própria voz?
Por medo de incomodar, a gente cala as justiças
Mas dá pra promover mudanças no conforto?
Assumimos, então, que trazemos narrativas de incômodo
Queremos que nossas palavras cortem como navalha a sua indiferença
Deixe a sua consciência intranquila, cause conflitos e tempestades
Eparrei!
Desconforto é incômodo necessário
O som das nossas rimas vai perturbar o teu sono
Desestabilizar a sua calma
E ao mesmo tempo mostrar a nós a força da quebra
A felicidade de se auto definir
Sim, vou olhar para mim
E desta vez vou gostar do que eu vejo
E direi para mim o quanto eu sou incrível
Vou falar, gritar e me emocionar quando enxergar Dandara em mim
E essa voz vai ser coletiva, vai ultrapassar fronteiras, tirar a venda dos meus olhos
Conceição Evaristo um dia disse: “Nossa voz estilhaça a máscara do silêncio”
Então fale, destranque, deságue
Dá medo, eu sei, mas fale
Às vezes a gente acha que o muro é muito alto
Mas pule, garota
Você não vai nem arranhar os joelhos

Manifesto/Pule, Garota

(Rimas & Melodias part. Djamila Ribeiro, 2017)

Sumário

Resumo	6
Apresentação	14
1. Memorial: Rompendo Silêncios	17
2. Tese e Objetivos	32
3. Introdução.....	33
3.1. A violência contra as mulheres no Brasil: uma questão interseccional	33
3.2. Prevenção à violência de gênero: o papel da educação pública.....	50
3.3. A Psicologia Crítica: contribuições para a prevenção à violência.....	67
4. Método.....	86
4.1. Fundamentos Teórico- Metodológicos	86
4.1.1. A Epistemologia Qualitativa	89
4.1.2. A Pesquisa Ação Participação Crítica.....	91
4.1.3. O Materialismo Histórico-Dialético.....	93
4.2. Contexto de pesquisa	94
4.2.1. Caracterização da escola	100
4.2.2. Caracterização das participantes	101
4.3. Técnicas e fontes de informações	103
4.4. Procedimentos de construção das informações.....	105
4.5. Considerações Éticas de Pesquisa.....	107
4.6. Análise das informações	109
5. Resultados e Discussão.....	114
5.1. A escola pública e a psicologia crítica: um elo a ser construído	114
5.2. A psicologia como parte da escola pública: rompendo silêncios	158
5.3. Um elo possível: a escola e a psicologia na prevenção à violência de gênero	175
6. Conclusão	213
7. Considerações Finais	223
8. Referências Bibliográficas.....	226
9. Anexos.....	239

Lista de siglas e abreviaturas

ABP - Associação Brasileira de Psiquiatria
ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social
BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CEAMO - Centro Especializado de Atendimento à Mulher Operosa
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CEPP - Código de Ética do Profissional Psicólogo
CESR - Centro para os Direitos Econômicos e Sociais
CFM - Conselho Federal de Medicina
CHP - Carga Horária Pedagógica
CFP - Conselho Federal de Psicologia
CII - Comitê Intersetorial e Interinstitucional
CID - Classificação Internacional de Doenças
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPS - *Comrey Preference Schedule*
CRP – Conselho Regional de Psicologia
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DC - Diário de Campo
DDM - Delegacia de Defesa à Mulher
DEM - Democratas
EC - Emenda Constitucional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOAR - Espaço de Convivência, Ação e Reflexão
EDEPE/SP - Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
EUA - Estados Unidos da América
FIFA - Federação Internacional de Futebol Associado
GAUC - Guia de Arborização Urbana de Campinas
GM - Gabinete do Ministro
IAP - *Investigación Acción Participativa*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDDH - Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos

INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos

LAMP - Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros, *Queer* ou Questionadores, Intersexo e Assexuais

MHD - Materialismo Histórico-Dialético

MS - Ministério da Saúde

NAED - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OP - Orientadora Pedagógica

PESQ - Pesquisadora

PLP - Promotoras Legais Populares

PLOM - Projeto de Emenda à Lei Orgânica

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PP - Projeto Pedagógico

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

RAP - *Rhythm And Poetry*

RIS - Relatório de Informações Socioassistenciais

RMC - Região Metropolitana de Campinas

RPAI - Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SINAN - Sistema de Informação de Agravos de Notificação

SISNOV - Sistema de Notificação de Violência

SIP - Sociedade Interamericana de Psicologia

SMS - Secretaria Municipal de Saúde

TDC - Trabalho Docente Coletivo

UE - Unidade Educacional

UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*

Lista de figuras, tabelas e quadros

Figura 1 – Eixos Estruturantes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres	44
Figura 2 – Mapa com a área das cinco regiões do município de Campinas.....	96
Figura 3 – Representação das relações de poder presentes no campo da escola.....	124
Figura 4 – Atividade sobre violência realizada por estudantes do gênero masculino do 5º ano (2017)	130
Figura 5 – Atividade sobre violência realizada por estudantes do gênero feminino do 5º ano (2017)	131
Figura 6 – Cartaz de convite do grupo de fortalecimento de meninas	145
Figura 7 – Ações da Psicologia Crítica na Escola Pública (2017) – 25 ações	157
Figura 8 – Identificando sentimentos: personagens do filme Divertidamente	167
Figura 9 – Memórias base alegres: “situações que marcaram a sua vida” – 6º e 7º anos	167
Figura 10 – Memórias base tristes: “situações que marcaram a sua vida” – 6º e 7º anos	168
Figura 11 – Ações da Psicologia Crítica na Escola Pública (2018) – 38 ações	174
Figura 12 – Atividade de desenho-história realizada por estudantes do gênero masculino do 6º ano (2019).....	200
Figura 13 – Atividade de <i>body mapping</i> realizada com os estudantes do gênero masculino dos 6º anos (2019).....	201
Figura 14 – Atividade de <i>body mapping</i> realizada com os estudantes do gênero feminino dos 6º anos (2019).....	201
Figura 15 – Ações da Psicologia Crítica na Escola Pública (2019) – 38 ações	210
Tabela 1 – Alocação orçamentária para programas de direitos das mulheres (2014-2017).....	48
Tabela 2 – Número de notificações de violência por região de Campinas (2016).....	97
Tabela 3 – Número de notificações de violência segundo o gênero da vítima e a região	97
Tabela 4 – Número de notificações por principal local de ocorrência da violência em Campinas	99
Tabela 5 – Número de notificações por tipo de violência na região Noroeste de Campinas (2016).	99
Quadro 1 - Relação entre os nomes de árvores e as respectivas profissionais participantes..	102
Quadro 2 – Relação entre os nomes de flores e as e os respectivas estudantes participantes	103
Quadro 3 – Cronograma do processo de análise	106
Quadro 4 – Títulos dos diários de campo produzidos pela pesquisadora (2017-2019).....	110

Apresentação

A proposta de realização dessa pesquisa de doutorado intitulada *Prevenção à violência de gênero na escola: rompendo silêncios* surgiu a partir da síntese de múltiplas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que permitiram a minha aproximação frente ao problema da violência de gênero em sua interface com o campo da educação pública. Essa pesquisa foi desenvolvida no período de 2017 a 2021, a partir do processo histórico e contínuo de pesquisa, ensino e extensão do Grupo *Avaliação e Intervenção Psicossocial, Prevenção, Comunidade, Libertação* (GEPInPsi), por meio do Projeto *Espaço de Convivência, Ação e Reflexão* (ECOAR). O GEPInPsi é um grupo de pesquisa e ensino que se articula e parte da realidade concreta e cotidiana da população campineira, por meio do projeto de extensão ECOAR na inserção teórico-prática de psicólogas e estagiárias no campo de escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental de Campinas/SP. A política pública municipal de educação se organiza em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) de acordo com as regiões: sul, sudeste, norte, leste e noroeste. O projeto ECOAR atua em escolas municipais de educação infantil e fundamental na região noroeste do município, onde se localiza a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), e, mais recentemente, atua também na região norte. O grupo de pesquisa, ensino e extensão é coordenado pela Prof^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo e se insere na linha de pesquisa “Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas.

Desse modo, essa pesquisa envolveu um processo dialógico indissociável entre a prática profissional em psicologia escolar e os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia crítica latino-americana e do feminismo interseccional. Contudo, o objetivo geral dessa tese foi a de oferecer subsídios para a defesa de que a psicologia crítica presente no cotidiano da escola

pública contribui para a prevenção da violência de gênero, na compreensão de sua intersecção com os sistemas de opressão baseados em raça e classe social.

Inicialmente, eu¹ apresentarei um *Memorial* relatando algumas experiências significativas que me motivaram a investigar mais profundamente a prevenção ao fenômeno social da violência de gênero, que permeia a minha história de vida e experiências enquanto menina-mulher latino-americana, brasileira, do interior paulista, branca, da classe social proletária, psicóloga, educadora social e pesquisadora. A seguir, apresentarei a tese e os objetivos da pesquisa. Na *Introdução*, dissertei sobre o objeto de estudo inicial dessa tese, o fenômeno da violência de gênero contra mulheres na sociedade brasileira a partir de três eixos centrais: 1. A violência contra as mulheres no Brasil: uma questão interseccional; 2. Prevenção à violência de gênero: o papel da educação pública; 3. Prevenção à violência de gênero: contribuições da psicologia crítica. Em seguida, no *Método*, apresentei os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa ação-participação realizada com vistas a contextualizar o cenário, personagens, técnicas e procedimentos desse processo de construção de informações. Em *Resultados e Discussão*, busquei responder ao objetivo geral da tese apresentada, de identificar as ações da psicologia crítica que contribuem para a prevenção da violência de gênero no campo de uma escola pública de ensino fundamental. As principais ações identificadas foram: caracterização do município e da região noroeste de Campinas/SP; caracterização das participantes da pesquisa a partir de dimensões psicossociais; participação nos diversos espaços coletivos da escola; reuniões com responsáveis, estudantes, professoras e equipe gestora; formação com professoras e gestão; grupos de estudantes; assembleias de classe; campanhas; oficinas; rodas de conversa; Em seguida, em *Conclusão* apresentei a síntese do processo de

¹ O uso da primeira pessoa no singular, “eu”, é intencional e fundamenta-se na crítica à falsa noção de cientificidade baseada na neutralidade no uso do verbo impessoal na conjugação gramatical da escrita. Aqui a sujeita pesquisadora faz-se existente e a relevância da pesquisa se dá no próprio processo relacional entre mim enquanto pesquisadora e as participantes do cenário da pesquisa.

pesquisa e em *Considerações Finais* realizei uma breve reflexão sobre os limites e potencialidades de continuidade do processo sempre inacabado de investigação e produção científica, pois compreendo que o doutorado é um marco significativo na vida inicial de uma pesquisadora², mas não significa o seu fim. Ao final, você encontrará os *Anexos* da pesquisa com os instrumentais e atividades construídas ao decorrer da pesquisa.

² Termos geralmente utilizados no masculino em nossa língua portuguesa serão utilizados no feminino nesta pesquisa como uma crítica à linguagem androcêntrica, que coloca os homens brancos como sujeitos universais nas ciências e nas sociedades ocidentais. A psicologia já realizou essa crítica e, desde 2018, as publicações do Sistema Conselhos (CFP e CRP's) também modificaram a concordância de gênero para o substantivo feminino plural 'psicólogas'. Sei que apenas a transformação da linguagem não promove a transformação da sociedade, o fim da desigualdade entre homens e mulheres, mas entendo como um passo fundamental a descolonização de nossas consciências das amarras ideológicas que nos motivam a agir sobre o mundo para reproduzi-lo e não para transformá-lo. E eu tentarei evitar o uso de (o) ou (os) seguido do substantivo feminino tendo em vista a fluidez da oralidade na leitura, em especial para pessoas com deficiência. Para maiores contribuições nessa discussão, acessar o *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende* (Toledo, Rocha, Dermmam, Damin e Pacheco, 2014).

1. Memorial: Rompendo Silêncios

Cantares, Tamiris!

Eu gosto de cantar, mas não canto porque não sei cantar.

Mas, afinal de contas, quem é que não sabe cantar?

Somente aqueles que nunca ouviram o som da própria voz.

Som que foi calado por entre tapas e risos debochados.

Sinto medo da potência da minha própria voz.

Medo de incomodar com a minha alegria.

Com os meus maus modos.

Melhor ficar calada, assim ninguém me cala.

Não, já não caibo dentro de mim.

A garganta dói, o corpo trava, diz não!

Solta a voz, Tamiris

Cantares, Cantares!

Põe para fora a Silva,

E deixa só a Tamiris.

(Devaneios de uma tarde de primavera em 2019)

O processo de escrita de um memorial é um momento de reflexão crítica que possibilita a retomada da trajetória pessoal, profissional e acadêmica da sujeita-pesquisadora³ rumo à investigação de um problema de pesquisa específico. Ao realizar uma retrospectiva sobre o meu percurso em direção ao meu objeto de pesquisa, a violência contra mulheres e meninas, fica nítido o entrelaçamento entre minha história de vida, minha inserção acadêmica e, de modo mais amplo, a conjuntura política na qual eu estive inserida historicamente. Nessa perspectiva, o objeto de análise só ganha significado por meio da compreensão das relações humanas concretas e cotidianas, como fruto do movimento histórico e dinâmico do agir humano no tempo e espaço. Para tal, assumimos o entrelaçamento entre as categoriais sociais de classe, gênero e raça como estruturantes do desenvolvimento humano.

Para dar início a esta conversa, convido a leitora e o leitor a conhecerem o caminho que percorri, os obstáculos que enfrentei e as vicissitudes que me inspiraram nessa jornada. Começar a tecer estas páginas a partir do trecho da música “Manifesto - Pule Garota” não significa apenas mera formalidade de epígrafe. Eu acredito que a música e a arte em geral têm um incrível poder de comunicar ao outro palavras e/ou imagens (símbolos) carregadas de afeto, que sintetizam o retrato da vida humana em questão de segundos. Desse modo, ao assumir a minha posição como “sujeita” histórica e ativa no desenvolvimento da presente tese de doutorado, eu descarto qualquer pretensão de neutralidade científica na produção de conhecimento e se faz presente como fundamento teórico-metodológico. Ao assumir essa posição, a partir da perspectiva histórico-cultural, seria incoerente olhar para o devir da minha personalidade consciente de modo descolado, cindido ou externo à minha existência relacional. Portanto, o próprio processo de objetivação da minha consciência diz sobre a relação entre a minha história de vida misturada com a história do devir da humanidade, daquilo que

³ O termo sujeita-pesquisadora foi utilizado em referência a indissociabilidade da subjetividade da pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa frente à lógica dominante da neutralidade científica.

construímos como natureza humana. Para Vigotski (1896-1934), a esfera motivacional é fundamental no processo dialético de significação que ocorre entre a unidade pensamento e a linguagem e que nos permite sermos personalidades conscientes no mundo. Logo, os afetos, as emoções, os interesses e os motivos que nos movem a agir sobre o mundo são peças centrais na compreensão do devir humano, da ação do ser humano sobre o mundo e vice e versa. Creio que é nesse terreno fértil que a psicologia pode vir a florescer, no campo dos afetos e emoções dialeticamente conectada à realidade produzida socialmente.

Da violência à consciência de classe

“O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos”

(Paulo Freire, 1996, p. 16)

O fenômeno da violência permeou o meu processo de desenvolvimento, assim como o de grande parcela da sociedade que vive sob a lógica da violência estrutural do sistema capitalista. Uma sociedade baseada na divisão social em classes, que possui em sua gênese a desigualdade social e que sustenta a exploração da força de trabalho de milhões de pessoas para a produção de riqueza para poucos. Lembro-me que, desde pequena, eu ficava inquieta com as situações contraditórias presentes em meu cotidiano, em especial com as situações de desigualdade social e pobreza. Eu não conseguia entender por que algumas pessoas jogavam comida fora, enquanto outras passavam fome. Eu não conseguia entender por que algumas pessoas tinham muitos carros e muitas casas, mas não moravam nelas, enquanto muitas pessoas viviam nas ruas e descalços. Eu não conseguia entender por que algumas pessoas trabalhavam e nada tinham, enquanto outras nunca trabalharam mas sempre tiveram dinheiro. Eu simplesmente não entendia.

Desde muito cedo, deparei-me com dois mundos incrivelmente distintos: o mundo dos patrões e o mundo daqueles que só tinham a própria força de trabalho para se sustentar, como meus pais e minha família. No interior, os meus pais passaram a infância e a juventude roçando plantações de café, algodão e cana de açúcar. Em 1992, aos dois anos de idade, eu e meus pais saímos da minha cidade natal, General Salgado – interior de São Paulo – e nos mudamos para São Bernardo do Campo (SP). Os meus pais foram trabalhar e morar em uma chácara na lida de plantações menores, ordenhando vacas e vendendo leite. Até que em 1994, mudamos para Itu (SP) para morarmos como caseiros em uma grande chácara na zona rural da cidade. Minha mãe trabalhava limpando toda a casa e quintal, enquanto meu pai cuidava dos serviços de jardinagem e da manutenção da limpeza da piscina. Eles ganhavam apenas a morada e uma cesta básica para cuidar de uma chácara de 2 mil metros quadrados. Foi, então, que meu pai conseguiu um trabalho como motorista de caminhão em uma fábrica de produção e distribuição de bebidas e minha mãe passou a limpar outras casas-chácaras no condomínio onde morávamos. Recordo-me de, frequentemente, acompanhar a minha mãe nas grandes casas onde ela trabalhava fazendo serviços domésticos de limpeza e, assim, eu pude perceber que trabalhar mais, quantitativamente falando, não era diretamente proporcional a receber mais, fosse dinheiro ou reconhecimento social. Alguns familiares ainda hoje trabalham no contexto rural lidando com a roça, todavia, atualmente, eles vivem com o fantasma do desemprego, tendo em vista a crise estrutural e cíclica do capital e o processo de substituição da mão de obra humana por máquinas e tecnologias de plantio e colheita, visando assim apenas o aumento do lucro. Desse modo, percebi que, por mais que meus pais trabalhassem arduamente a vida inteira, eles nunca teriam as mesmas condições de vida de seus patrões e suas patroas. A partir da consciência da desigualdade de classe, a ideia de meritocracia nunca mais me fez sentido, mesmo com a minha entrada em um colégio particular no Ensino Médio (2005) e,

posteriormente, no Ensino Superior (2009) e Pós-Graduação (2014) por meio de bolsas integrais de estudos concedidas pelas políticas afirmativas educacionais da época.

Em 2005, um colégio particular de elite do município de Itu/SP disponibilizou algumas bolsas de estudo entre os estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino, que foram indicados pela gestão escolar e eu fui uma delas. A seleção teve como objetivo ofertar a isenção de 100% da taxa de matrícula e mensalidades nos três anos de Ensino Médio do colégio particular. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes indicados para o processo seletivo era branca. Em seguida, fomos convocados a realizar uma prova no colégio, que era a avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)⁴ daquele mesmo ano. Foi, então, que eu fui aprovada e iniciei um processo intenso de mudança que, a princípio, parecia apenas pedagógico, porém que traçou novos rumos no caminho do devir de minha personalidade. Sinto-me profundamente tocada pelos relatos de experiência da escritora feminista negra bell hooks (2013) ao contar sobre como era difícil viver, cotidianamente, em uma escola de brancos e negros, mas que fora feita para satisfazer os interesses, valores e reproduzir a cultura específica da elite branca, mas que a educação ofertada se afirmava como neutra e universal.

Na escola pública eu era reconhecida pelos diferentes atores escolares como uma aluna exemplar, com um ótimo desempenho acadêmico e bastante sociável. Lembro-me de ajudar os demais estudantes com as tarefas, de auxiliar os educadores com os recursos didático-pedagógicos das aulas, além de me destacar em uma peça de teatro e receber o primeiro lugar no 1º concurso de redação da escola. Essas experiências exitosas na escola influenciavam

⁴ O sistema de avaliação SARESP, criado em 1996, teve como objetivo a elaboração de indicadores pedagógicos de aspectos cognitivos, como os níveis de leitura, escrita e raciocínio matemático dos estudantes do ensino fundamental e médio da rede estadual pública de ensino do estado de São Paulo, com a adesão voluntária de algumas instituições municipais de ensino. Para mais informações a respeito do SARESP consultar <<http://saresp.fde.sp.gov.br/>> .

diretamente na construção de uma consciência positiva acerca de mim mesma. Entretanto, o que à primeira vista parecia ser um “presente”, como possibilidade de um futuro educacional e profissional promissor, manifestou-se como um grande conflito. Eu mal podia imaginar o novo mundo com o qual eu teria que lidar ao entrar naquela realidade. Alguns anos foram necessários para que eu pudesse compreender o porquê de tamanha diferença entre a educação pública e a educação privada, uma educação para a prole dos trabalhadores e outra, de alto nível cultural, para os filhos dos patrões. Recordo-me que as nossas aspirações profissionais na escola pública eram a de terminar o Ensino Médio o quanto antes para conseguir um emprego em alguma empresa como mão de obra barata, enquanto na escola particular o foco era a da entrada dos estudantes em ilustres universidades, com vistas à formação para profissões de relevante reconhecimento social e econômico.

Como dito, depois de conhecer a obra da escritora feminista bell hooks (2013) é que eu passei a compreender melhor o desconforto causado por essa tentativa de mistura de classes sociais dentro de uma escola feita pela e para a elite. O colégio criado, exclusivamente, para os filhos e filhas dos patrões - a princípio o portão do colégio ficava apenas disponível do lado dos condôminos - passou a incluir alguns filhos dos empregados. Essa tentativa de “inclusão” levou-me a um sentimento de inferioridade em relação a mim mesma, da minha família, da minha cultura e das pessoas com quem eu convivia no bairro onde eu morava. Eu não entendia o porquê de tamanha diferença e comecei a acreditar que, se a minha família e eu éramos pobres era porque nós merecíamos, era algo natural e imutável.

Desde que tinha quatro anos de idade, eu e meus pais moramos como caseiros em uma grande propriedade no município de Itu/SP. Então, desde muito pequena, eu sempre vivenciei duas realidades completamente distintas, inclusive em minha inserção na universidade como

prounista⁵. Foi ainda durante o curso de graduação em Psicologia que eu pude tomar consciência sobre as raízes que fizeram brotar em mim sentimentos de vergonha, culpa e inferioridade. Isso porque, apesar de eu estar inserida nesses espaços citados acima, sempre senti que eu não era bem-vinda, como um passarinho fora do ninho, um sentimento de não-pertencimento. Desse modo, a educação teve um papel crucial em meu desenvolvimento, principalmente na transformação da minha consciência sobre mim e sobre o mundo. Uma situação que me marcou demasiadamente foi o contato com as teorias críticas no terceiro ano da graduação em Psicologia. Um conceito nunca havia me feito tanto sentido quanto o de *zona de desenvolvimento proximal* cunhado pelo psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky. Aquele momento promoveu uma significativa ampliação de consciência crítica, pois eu comecei a perceber os motivos das extremas dificuldades que passei para me adaptar ao nível cultural de dificuldade da escola privada.

Na escola pública eu era considerada uma estudante exemplar academicamente e me sentia confortável emocionalmente, enquanto na escola privada eu passei a ter que me esforçar muito para ser uma estudante mediana, o que me levou a um sofrimento psíquico intenso e também de retraimento social. No contexto da escola pública, as possibilidades de desenvolvimento eram mais limitadas, como se merecêssemos o mínimo necessário de conhecimento e como se os educadores nos estivessem “fazendo um favor” pela transmissão de informações. Todavia, no colégio particular os professores nos tratavam como clientes que pagavam pelo seu trabalho, como pessoas dignas que iriam assumir grandes posições profissionais. O que cada educador esperava, exigia e ofertava com cada estudante nos dois diferentes contextos influenciava, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem, no

⁵ O ProUni (Programa Universidade para Todos) foi regulamentado pela Lei nº 11.096/2005 e teve como objetivo conceder bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de baixa renda em universidades particulares.

desenvolvimento cultural, e, dessa maneira, no desenvolvimento psicológico de cada sujeito singular histórico.

Da violência à consciência de gênero e raça

Contudo, há alguns anos eu pude perceber outros tipos de manifestações de violências que permearam o meu desenvolvimento e de muitas outras mulheres: a violência baseada em condições desiguais de gênero e raça. Somente mais tarde, o conceito de interseccionalidade surgiu em minhas leituras e começou a ganhar significado em minha compreensão sobre a realidade. Eu tive acesso a outras concepções acerca da natureza humana. Isso porque a violência não é um conceito abstrato ou essencialmente natural, mas sim fruto do processo dialético entre a totalidade capitalista neoliberal, a particularidade do contexto geopolítico e a singularidade de cada personalidade em seu agir sobre o mundo. Todavia, levou muito mais tempo para eu perceber como os privilégios, em razão de raça, me impactavam enquanto mulher branca, pois eu me considerava desracializada, como uma “porta de vidro” (Piza, 2002). Não há como não retomar os escritos certos de Djamila Ribeiro, no livro *O que é Lugar de Fala*, em que ela nos diz que “o fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado, em termos de *locus* social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados” (2017, p. 88).

Na minha infância, as referências do “ser mulher” foram construídas a partir da imagem da mulher branca, loira, de cabelo liso, magra e sem pelos, como o padrão a ser seguido para me sentir aceita na categoria mulher como sinônimo de bela. Recordo-me de que a adolescência foi um período terrível, que me levou a refletir se eu realmente era uma mulher. Meu corpo foi se transformando, enchendo de pelos, espinhas, gorduras, e meu cabelo foi encrespando. O medo de não ser desejada pelo outro, de não ser aceita pelos amigos na escola, de ser rejeitada

enquanto mulher ia crescendo dentro de mim a cada dia mais. Nos meios de comunicação aos quais eu tive acesso na infância, as representações sobre a imagem da mulher eram a de mulheres brancas e magras que não falavam, apenas sorriam e mostravam os seus corpos “perfeitos” e *seminus*. Essa imagem era reproduzida constantemente, fosse nos programas adultos de auditório, como nos programas infantis, mostrando um padrão de beleza inatingível. Na televisão, apresentadoras e dançarinas mostravam o ideal de mulher aceito na sociedade como sinônimo de uma beleza única ideal. Do *walkman* até o *mp3*, cantoras e intérpretes norte americanas dominavam o cenário musical. As bonecas sempre brancas e loiras eram entregues o quanto antes às meninas como um modo de ensinar o que é ser uma mulher. Nas histórias infantis, as princesas, as rainhas, as sereias e as fadas eram brancas. E o que a mídia me ensinou a respeito sobre ser mulher? De que se eu quisesse ser feliz e amada, eu deveria ser como aquelas mulheres: branca, jovem, loira, magra, de cabelo liso e com o máximo de traços europeus, como olhos azuis e nariz fino. Com a descendência de origem italiana pelo “Cantares”, era como se uma identidade marcada no meu corpo me legitimasse como ser superior e aceita socialmente. Porém, antes do Cantares havia o “da Silva”. Sobrenome que marcava a minha descendência de origem nordestina e indígena, e atingia o meu corpo e minha branquitude. Mas nada que algumas cirurgias plásticas e alisamentos de cabelo não escondessem. Só faltava eu alisar o meu cabelo, passar anos em academias com dietas enlouquecedoras e ficar rica, apagando de uma vez por todas o “Silva” do meu nome, da minha identidade. Esse era o plano inicial. Adaptar-me para ser aceita. E foi o que eu fiz. Mas, mesmo assim, o meu “feliz para sempre” nunca chegou. Ao contrário, mesmo seguindo todos os passos da receita para me tornar a “mulher ideal”, eu recebia mais violência em troca. Não somente aquela violência midiática, mas a violência no plano íntimo, a violência doméstica. Eu podia me maquiar, alisar o cabelo, emagrecer, mas eu não podia me esconder de ser mulher para a sociedade.

Agora, pare e pense, se foi difícil e doloroso para mim tentar me encaixar naquele padrão ideal do que era ser uma mulher desejável, imagine para uma menina negra? Não há maquiagem suficiente para cobrir toda a pele preta, nem mesmo o projeto de embranquecimento da nação brasileira, por meio da falsa democracia racial da miscigenação, conseguiu apagar a melanina, a cultura e a força de resistência da mulher negra.

O imaginário de mulher negra que eu tinha na infância e adolescência era limitado a duas representações: o da empregada doméstica/ama-de-leite ou o da globeleza. O primeiro estereótipo foi o da Tia Nastácia, personagem fictícia do conto infantil de Monteiro Lobato “Sítio do Picapau Amarelo”, retratada como uma mulher negra, gorda e empregada doméstica.⁶ Um estereótipo racista ainda bastante divulgado nos Estados Unidos chamado *Mammy* e reproduzido historicamente na mídia brasileira (Davis, 2016). Todavia, o que poucos ainda sabem é que Nastácia, ou melhor, Anastácia, também foi um nome conhecido na resistência e enfrentamento ao movimento de escravização no Brasil⁷. O segundo estereótipo muito presente durante os períodos de carnaval, o da globeleza - ressalta a mulher negra como disponível sexualmente e reforça o imaginário de que “mulher negra é só para ‘se divertir’, enquanto mulher branca é para se casar”. Esses estereótipos foram discutidos em profundidade na tese *Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia* (Pacheco, 2008). Para Djamila Ribeiro (2018), o reducionismo das representações sociais das mulheres negras veiculadas nas grandes mídias tiram-lhe a humanidade e as transformam em simples objetos. Com certeza, ouvir e

⁶ Monteiro Lobato já relatou que a personagem de Nastácia foi inspirada em uma ama-de-leite que foi sua empregada doméstica durante a infância. A entrevista pode ser encontrada em <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MonteiroLobato.htm>

⁷ Mais informações em www.ceert.org.br

enxergar mulheres negras em espaços de reconhecimento social é algo recente no meu cotidiano.

Na infância, a Globo era o canal de televisão que tinha melhor transmissão onde eu morava, zona rural de uma cidade do interior. Basicamente a mídia televisiva na década de 1990 era dividida entre duas emissoras, Globo da família Roberto Marinho e Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) da família Abravanel. Recentemente é que outras emissoras como a Band (Família Saad) - e a Record (Edir Macedo – bispo evangélico) ganharam maior visibilidade no monopólio da mídia brasileira televisiva. À noite, a tela era bombardeada com as notícias fatalistas e de extrema violência, como os crimes “passionais”, assassinatos, roubos e agressões. Além das novelas, supostos retratos da vida cotidiana, geralmente se resumiam a disputas de poder entre ricos e pobres, sendo a família branca e rica o núcleo protagonista, enquanto os pobres e coadjuvantes eram sempre caracterizados como primitivos e cômicos. No programa de humor Zorra Total, a personagem Adelaide era o retrato racista escancarado sobre a mulher negra e pobre. A personagem era interpretada por um homem branco fazendo *blackface* que representava a mulher negra como pedinte, banguela e que tentava enganar as pessoas no metrô para conseguir dinheiro⁸. Esse tipo de violência simbólica, de inferiorização social por meio da raça, sustenta o sistema capitalista moderno e colonizado. Quijano (2005) alerta-nos de que “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (2005, p. 139).

⁸ Para mais informações acessar <https://www.geledes.org.br/> Para mais informações acessar <https://www.geledes.org.br/significado-de-blackface/>. Acesso em 01 de julho de 2020.

Da violência à consciência crítica

O desejo pela construção desta pesquisa tornou-se mais nítido a partir dos desafios e potencialidades levantadas no processo de produção do mestrado acadêmico intitulado *Violência contra Mulheres: Diretrizes Políticas da Psicologia* (2016)⁹ e da tentativa de inserção no campo profissional como psicóloga nos serviços da Rede de Enfrentamento à violência contra mulheres, em um município do interior paulista. Um compromisso assumido na intenção da qualificação da formação e prática profissional e de contribuição na produção de conhecimento científico em Psicologia.

A ideia em realizar uma dissertação sobre o problema de violência de gênero contra as mulheres surgiu a partir da minha percepção da ausência de discussões críticas em meu processo de formação no curso de graduação em Psicologia, aliada à minha inserção política em movimentos sociais, em especial, no movimento feminista. A participação em um movimento auto-organizado de mulheres de caráter feminista possibilitou-me desenvolver consciência sobre diversos aspectos que circunscrevem a minha vida enquanto mulher. Percebi, a partir de então, que diversos sofrimentos gerados ao longo de minha existência estavam ligados à simples condição de ser mulher. Esse novo olhar passou a integrar minha perspectiva diante de meu cotidiano e, inclusive, do meu fazer profissional.

Após o mestrado, eu busquei conhecer a Rede de Enfrentamento à violência contra a mulher no município onde eu residia e percebi diversos limites na execução dos serviços públicos e privados. Em 2016, eu realizei um trabalho voluntário em uma Organização Não-Governamental (ONG), que atuava desde a década de 1980 no atendimento às mulheres e

⁹ O objetivo da dissertação foi o de investigar as diretrizes políticas traçadas pela Psicologia no que se refere às orientações do Sistema Conselhos da Psicologia frente ao exercício profissional, em acordo com a Lei 5.766/1971, regulamentada pelo Decreto 79.822 de 17 de junho de 1977.

homens em situação de violência doméstica. Nesse período, foi possível notar que as mulheres, em sua maioria, não enxergavam possibilidades de mudança na situação de violência, ou melhor, elas eram conscientes de sua situação, entretanto a preocupação em demasia pela manutenção da estrutura familiar e do bem estar dos(as) filhos(as) se sobressaía ao seu próprio bem-estar. Nesse mesmo ano, eu também concluí o curso de formação de Promotora Legal Popular (PLP)¹⁰, que utiliza como metodologia a educação popular feminista em direitos.

Diante dessas diversas experiências teórico-práticas, um aspecto observado nesse período por meio dessa inserção prática - assim como nas diretrizes traçadas na área da psicologia e políticas públicas específicas e transversais para mulheres - foi o distanciamento da área da educação formal nessa rede de enfrentamento à violência contra a mulher. Foi então, que surgiu a ideia de investigar como eu poderia contribuir para a transformação da realidade de tantas mulheres e meninas, e com isso, ressignificar a minha própria história. Não à toa, escolhi o campo da Educação na intenção de intervir sobre os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento de meninas e meninos para que, no futuro, todas e todos possam desfrutar de uma sociedade mais igualitária entre homens e mulheres.

No ano de 2018, eu participei da Semana CEAMO (Centro Especializado de Atendimento à Mulher Operosa) aberto. Nesse projeto promovido pelo CEAMO, eu pude conhecer melhor o trabalho realizado pelo Centro de Referência, as duas Delegacias de Defesa da Mulher, a Casa Abrigo Santa Clara, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, além de participar da inauguração da primeira Vara Especializada em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da Comarca de Campinas. Na maioria desses espaços foi ressaltada a importância de estratégias de prevenção no combate ao fenômeno de violência

¹⁰ O Projeto de Promotoras Legais Populares teve início em 1994 na cidade de São Paulo e teve como objetivo promover a defesa dos direitos humanos das mulheres. Para mais informações: <<http://promotoraslegaispopulares.org.br>>

contra mulheres. Na conversa com uma das delegadas de uma das Delegacias de Defesa à Mulher (DDM), foi colocada a necessidade de informar as pessoas e agir sobre as causas do fenômeno, pois nos espaços como a DDM, que deveriam ser procurados como último recurso em situações de violências, acabam sendo a porta de entrada da mulher nessa rede de cuidados. Muitas vezes, a mulher em situação de violência procura a delegacia, mas não deseja se separar do companheiro ou romper o vínculo com ele, entretanto, não há profissionais qualificados no serviço para acolher ou fornecer qualquer tipo de escuta e/ou orientação psicológica e assistencial. Porque, de acordo com a delegada, a DDM possui caráter criminal e não assistencial ou preventivo. Há uma confusão constante sobre os diferentes papéis dos órgãos que constituem a Rede de Enfrentamento.

A inserção na realidade da rede de enfrentamento e no contexto escolar ampliou o meu olhar teórico e me lançou rumo à investigação e, posteriormente, intervenção frente ao fenômeno. Tendo em vista a minha inserção no Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial – Prevenção, Comunidade e Libertação e no projeto de pesquisa e extensão Espaço de Convivência, Ação e Reflexão (ECOAR), surgiu a possibilidade de colaborar na construção de um projeto preventivo à violência contra as mulheres e meninas no âmbito da escola. O projeto ECOAR, implementado desde 2014 sob a coordenação da Prof^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo, tem como objetivo o desenvolvimento de estratégias preventivas de enfrentamento ao fenômeno da violência no contexto de escolas municipais de ensino fundamental. Esse diálogo com a educação formal fez-me sentido, tendo em vista a necessidade de compreensão e fortalecimento de estratégias de prevenção ao fenômeno social de violência contra mulheres na sociedade brasileira, que leva uma grande porcentagem de mulheres a sentimentos, pensamentos e comportamentos de impotência e fatalismo.

Em suma, esta tese nasce a partir de marcos importantes da minha história de vida e se concretiza na intenção de colaborar com práticas que promovam a prevenção de situações de

violência, que impedem ou dificultam o desenvolvimento integral de meninas e meninos em razão da desigualdade de gênero perpetuada, historicamente, na sociedade brasileira. Sendo assim, sinto-me contemplada por bell hooks (2017), ao falar sobre como foi impactada pela obra do patrono da educação brasileiro, Paulo Freire, e encerro este memorial com as palavras da escritora feminista:

E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação - aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (2013, p. 67).

2. Tese e Objetivos

Tese

A psicologia crítica presente na escola pública contribui para a prevenção da violência de gênero.

Objetivo geral

Identificar as ações da psicologia crítica no cotidiano de uma escola pública municipal de ensino fundamental que contribuíram para a prevenção da violência de gênero.

Objetivos específicos

1. Identificar as ações da psicologia crítica no campo de uma escola pública de ensino fundamental;
2. Identificar como a desigualdade de gênero se expressa no campo da escola pública;
3. Identificar como diferentes sujeitos de uma escola pública municipal de ensino fundamental compreendem e lidam com as violências, em especial a violência de gênero.

3. Introdução

3.1. A violência contra as mulheres no Brasil: uma questão interseccional

“Cadê meu celular?
 Eu vou ligar *prum* oito zero
 Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 [...]
 Cê vai se arrepender de levantar a
 mão *pra* mim”

**“Maria da Vila Matilde” - Elza
 Soares**

A música “Maria da Vila Matilde” (2015), da intérprete Elza Soares e de composição de Douglas Germano, fala sobre uma questão bastante presente na vida das mulheres no Brasil e no mundo, a violência doméstica. Elza Soares, cantora brasileira negra, canta em seus versos histórias que ela própria e que milhares de mulheres no país viveram e ainda vivem. No verso apresentado como epígrafe, Elza comunica ao homem que a agrediu que ela sabe dos direitos dela e que não irá mais tolerar atos de violência: “eu vou ligar *prum* oito zero”. A cantora, que fora casada há décadas com um famoso jogador de futebol que a violentava, somente há poucos anos “ergueu a sua voz”, por meio da música, e levou aos grandes meios de comunicação a situação de violência que milhares de mulheres brasileiras vivem em suas relações amorosas. O *Ligue 180* citado na música é um importante canal criado pela Lei nº 10.714, de 13 de agosto de 2003, para atender denúncias de situações de violência contra as mulheres e faz parte de um conjunto de serviços e políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro para a garantia dos direitos humanos das mulheres. A escolha dessa música tem como intenção exemplificar, como foi apresentado em minha dissertação de mestrado *Violência contra mulheres: diretrizes políticas da psicologia para o exercício profissional*, que o debate sobre a violência contra as mulheres é compreendido como uma violação dos direitos humanos das mulheres e uma

questão desenvolvida direta e transversalmente no âmbito das políticas públicas brasileiras (Cantares, 2016).

Nesse momento de investigação, chama a atenção como o conceito violência é polissêmico e de difícil compreensão, sendo, por vezes, utilizado ideologicamente como sinônimo de crime e agressão. Em artigo publicado há catorze anos, Pino (2007) já alertava para a dimensão da problemática da violência no Brasil. Os ditos atos de violência, que são noticiados diariamente nos meios de comunicação, geram na população sentimentos de impotência e insegurança diante das instituições de segurança pública.

Para Pino (2007), crime refere-se a uma violação de normas e leis estabelecidas no campo do Direito, de modo que “[...] o crime não tem, em si mesmo, qualquer conotação de violência física, social ou moral, embora possa ser agregada a alguns desses atos em razão da forma de que eles se revestem” (p. 767). Enquanto o conceito de agressão, ligado a ação humana individual, pode englobar ou não o ato violento. Nos eventos desportivos, como as lutas por exemplo, os atos agressivos são socialmente aceitáveis. Dessa maneira, Pino (2007) realiza uma importante diferenciação entre os objetivos da violência, podendo ser expressiva ou instrumental. A violência expressiva tem como alvo alguém específico, é ilegal e não aceita socialmente, enquanto a violência instrumental é utilizada para se alcançar alguma finalidade, como demonstração de poder, podendo ser legal e socialmente aceita e, por vezes, até valorizada. Nesta última, na violência instrumental, o meio – o ato violento - frequentemente acaba se tornando o fim.

Outro aspecto apontado por Pino (2007) é o da racionalidade presente na violência. Se por um lado, há o imaginário de a violência estar ligada a uma certa irracionalidade, um rompimento na lei e na ordem estabelecidas socialmente, a violência torna-se racionalmente perigosa por meio do uso de mecanismos como a simplificação, que diz respeito a uma visão

reducionista, ou a polarização, que divide a realidade em partes antagônicas. Todavia, é no campo dos sentidos e no impacto emocional causado por diferentes expressões desses fenômenos promovidos no imaginário social que encontramos a sua maior complexidade. O que acontece é que o mascaramento da violência simbólica, aceitável socialmente, promove o ocultamento dos interesses econômicos, pois coloca a responsabilidade da violência apenas sobre os próprios indivíduos, classificados como entidades violentas. Correntes do pensamento moderno reforçaram essa ideia ligada a violência como um comportamento inato e herdado da nossa origem no reino animal, como uma condição intrínseca e necessária para a existência das sociedades. Todavia, do processo de sociabilização da condição natural ao desenvolvimento cultural, o ser humano aprimorou habilidades ligadas a reflexão e intencionalidade sobre as suas ações - processo de significação - que transformaram de modo qualitativo a sua própria natureza humana.

Entretanto, não é a imagem de qualquer ser humano que assola o nosso imaginário e gera sentimentos, como o medo, em relação a determinadas pessoas intrinsecamente violentas, mas sim de determinadas classes e grupos sociais. Para Pino (2007, p. 774) “essas classes são vistas desde então como a causa e origem do crime e da violência na sociedade, das quais esta tinha que se proteger, inventando a “prisão”. Esse imaginário da violência como inerente a uma determinada classe de indivíduos e grupos, que são vistos como naturalmente violentos, psicopatas ou criminosos, justifica a ideia de que não há como essa parcela da sociedade conviver com os demais, como se fossem menos humanos, menos evoluídos, menos desenvolvidos, inferiores, primitivos etc. Tal compreensão busca justificar o encarceramento em massa, a internação compulsória, a violência social e o homicídio de grande parcela da população no país. No Brasil, observamos esse fenômeno quando observamos o perfil dos encarcerados e as taxas anuais das agressões e homicídios, em que homens e mulheres negras sofrem as maiores taxas de violência (Waiselfisz, 2017).

A professora, filósofa e ativista norte-americana Angela Yvonne Davis realizou diversas críticas à noção de emancipação política traçada nos movimentos feministas brancos, de classe média, pois a emancipação das mulheres por meio apenas das políticas do Estado não dialoga com outros sistemas de opressão sobre as mulheres e homens como a raça e a classe. Nas palavras de Davis, “o sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero” (2016, p. 17). Essa noção interseccional entre os sistemas de poder baseados em desigualdade de gênero, raça e classe foi fundamental para que pudesse refletir sobre como a violência não é um conceito abstrato ou universal, mas faz parte de um sistema complexo de opressões e explorações históricas sobre determinados grupos sociais como as e os pobres, mulheres e negros. E que carrega as marcas, no contexto latino-americano, do processo de colonização dos povos originários realizado pelos povos europeus sobre o nosso continente.

Segundo o psicólogo salvadorenho Ignacio Martín-Baró (1990), a violência é fruto das condições históricas e sociais construídas pelo gênero humano ao longo de sua existência. O que significa dizer que o fenômeno da violência está intrinsecamente relacionado ao modo de organização da vida social e se manifesta de múltiplas e diferentes formas. Para Pino, “em outras palavras, o problema da violência está intimamente ligado ao problema das relações sociais, em que a existência do outro aparece como ameaça real ou imaginária à própria existência física, social ou psicológica” (2007, p. 769).

Por isso, faz-se necessário compreendermos o desenvolvimento dos significados da violência no desenvolvimento histórico da humanidade e analisarmos como esse processo se configura atualmente no contexto mais específico latino-americano, brasileiro e no cenário particular da realidade do município de Campinas/SP. Essa articulação dialética entre as dimensões singulares-particulares e a totalidade do humano-genérico, que constitui o fenômeno

da violência de gênero contra as mulheres, não pode ser isolada e tratada apenas como uma questão descolada da organização social e histórica da vida humana.

Nesse sentido, a historiadora norte-americana Joan Scott (1990) ressaltou a importância da análise histórica dos significados das palavras, em seu célebre texto *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, de modo a afirmar que “os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história” (Scott, 1990, p.02). A autora também realizou uma crítica em relação as tentativas de relacionar, acriticamente, fenômenos de natureza histórica distintas, como raça, gênero e classe:

A ladainha “classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos que na realidade não existe. Enquanto a categoria de “classe” está baseada na teoria complexa de Marx (e seus desenvolvimentos posteriores) da determinação econômica e da mudança histórica, as de “raça” e de “gênero” não veiculam tais associações (Scott, 1990, p.04).

A crítica realizada por Scott (1990) está ligada à hegemonia de reflexões descritivas, causais e universais das categorias raça, classe e gênero e a ausência de articulações teóricas e históricas desses fenômenos. Nesse sentido, não buscamos nessa tese equiparar os três sistemas de poder desenvolvidos historicamente, e também não teremos condições concretas para o aprofundamento dessa questão. Porém, o que buscamos é evidenciar a complexidade da discussão sobre violência de gênero contra as mulheres e evitarmos reducionismos.

A discussão sobre violência de gênero contra mulheres levantada nessa pesquisa de doutorado, portanto, parte da compreensão ontológica do ser social, da natureza humana fundamentalmente como histórica e cultural. Partimos da materialidade da vida concreta cotidiana, na perspectiva dos sujeitos historicamente silenciados e oprimidos, para elucidarmos

o desenvolvimento dos significados atribuídos a violência por meio das vozes das diversas atrizes, em especial de estudantes e professoras de uma escola pública municipal de ensino fundamental de Campinas/SP.

Desse modo, após nos debruçarmos sobre a natureza histórica e concreta do fenômeno de violência contra mulheres na sociedade brasileira, fez-se necessário tratarmos da concepção ontológica *suleadora*¹¹ dessa particularidade-singular, o ser social, que contém em si a totalidade constitutiva do desenvolvimento histórico-genérico do ser humano em transformação constante com a natureza. Por isso, buscamos apresentar como se deu o processo de desenvolvimento desse conceito a partir da ação e reflexão constante no processo de produção de conhecimento nessa pesquisa. A violência, há tempos, tem sido denunciada e refletida por mulheres, feministas, negras e negros, e sem a pretensão de esgotarmos o assunto, é que traçamos algumas reflexões em relação a esse fenômeno.

Pude perceber, no processo de desenvolvimento da presente tese, que o debate em torno da violência contra mulheres na sociedade brasileira esteve, em especial nas décadas de 1990 e 2000, ligado a garantia de direitos humanos às mulheres por meio das políticas públicas do Estado e da execução civil-penal da Lei 11.340/2006, a Lei Maria da Penha. No campo da iniciativa privada, também, acompanhamos os contornos da apropriação dessa luta histórica, cujo protagonismo foi da classe trabalhadora de mulheres. O debate pelo fim de qualquer forma de opressão, exploração e desigualdade provocada pela divisão social, sexual e racial do trabalho nas sociedades burguesas capitalistas perdeu espaço para a “luta da igualdade entre homens e mulheres” nos espaços políticos, com a centralidade de ações de empoderamento das mulheres. Essa noção tem como pano de fundo o alcance de uma emancipação política das

¹¹ O termo “*suleadora*” foi utilizado nesta pesquisa como uma crítica a noção eurocentrada “*norteadora*” das representações geográficas centradas nos países do Norte como superiores, ocupando posições localizadas “*acima*” dos países colonizados do sul global. Essa expressão foi utilizada por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992), em referência ao livro *A arte de sulear-se* (1991), do físico Marcio D’Olne Campos.

mulheres, de redistribuição de poder, mas em que pouco alterou os modos de produção e reprodução da vida da maioria das mulheres. Pode-se dizer que a centralidade apenas política e identitária do fenômeno da violência acaba falseando a realidade objetiva e garantindo a existência e manutenção das engrenagens para o funcionamento do sistema patriarcal de supremacia branca. A centralidade da categoria política “mulheres”, como protagonista da luta por transformação social, engloba o “ser mulher” como uma categoria universal e a-histórica, ou seja, visa a emancipação, tanto da patroa como da trabalhadora. Todavia, a relação que mantém essas duas mulheres nessa condição de divisão social ainda se mantém intacta, o trabalho. Se o gênero une essas mulheres, o trabalho, enquanto categoria ontológica fundante do ser social, ainda as divide no binômio exploradora *versus* explorada. Para a patroa ocupar o papel que antes lhe era negado de empresária, gerente e, principalmente, proprietária dos meios de produção, ela necessitará comprar a mão de obra de, pelo menos, uma trabalhadora. Todavia, essa forma hierárquica de organização social entre os grupos sociais de indivíduos está se tornando cada dia mais difícil de identificar e, com isso, refletir a respeito.

Na tentativa de calar as reivindicações da classe trabalhadora, o modo de organização capitalista incorporou as partes divergentes reprimindo-as violentamente e lhes oferecendo uma ínfima fatia do majestoso bolo do capital. Se, antigamente, não se via mulheres negras em outros lugares sociais além do “quarto da empregada doméstica”, a “nova senzala”, hoje podemos ver mulheres negras milionárias. Com a ascensão da centralidade política, por meio das ações afirmativas, houve a ampliação da representatividade negra na ocupação de posições de poder na sociedade. Entretanto, se por um lado, observamos a maior representatividade de mulheres e homens negros em posições de poder na sociedade, por outro lado, podemos ver que a violência contra negras e negros também continua a aumentar. De acordo com o Atlas da Violência (2020), a questão de gênero se expressa em relação ao local onde a violência acontece, pois, as mulheres têm 2,7 vezes mais chances de sofrer violência dentro de suas

residências praticada por seus companheiros do que os homens. Já a questão de raça se manifesta ao considerarmos que os índices de violência diminuíram entre as mulheres brancas enquanto aumentou entre as mulheres não-brancas em também 2,7 vezes.

No caso da violência contra mulheres, Saffioti (2015) traz à tona a ideologia que mascara a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade brasileira: o patriarcado. Para a autora a desigualdade histórica entre homens e mulheres perpassa todas as esferas sociais e atinge, inclusive, o funcionamento do Estado. Cada vez mais divididas pelo pensamento pós-moderno de centralidade subjetiva individual, a centralidade nas experiências fenomênicas, no mundo das aparências, perdemos de vista a essência histórica dos significados, a universalidade da categoria de totalidade. Posto isso, o conceito de violência estrutural e/ou institucional esboçado por Martín-Baró (1990) explicita como o modo de organização de determinada sociedade pode servir, seja como instrumento de manutenção ideológica dos interesses de determinada parcela da população, seja como instrumento de libertação e transformação humana. Portanto, a violência está diretamente relacionada às estruturas sociais nas quais está inserida e se manifesta na vida cotidiana (Santiago, 2009).

É, ainda, importante destacar que, apesar da manutenção do fenômeno de violência contra mulheres na sociedade capitalista, a existência do patriarcado é anterior ao capitalismo e se manifestou de diferentes modos ao decorrer da humanidade. Aos homens, ao longo dos anos, destinou-se a esfera pública e política, aspecto valorizado e relacionado à produção da vida, enquanto às mulheres se resignou a reprodução da vida, referente ao espaço privado e doméstico (Souza & Sousa, 2015).

Todavia, nos últimos anos, em especial a partir da década de 1980, o Estado brasileiro passou a considerar a violência contra as mulheres como um problema de saúde pública e uma violação dos direitos humanos das mulheres em nível nacional e internacional. Em 1975 ocorreu

a I Conferência Mundial da Mulher, promovida pela ONU no México, e foi estabelecido o Ano Internacional da Mulher. A partir de então, anualmente é comemorado o Dia Internacional da Mulher em 08 de março. O Brasil foi signatário da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979) e desde então houve a criação do primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina (1983) e, em 1985, foi implementado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), além da primeira Delegacia de Defesa a Mulher (1985), localizada no estado de São Paulo (Silva, 2012). A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará (1994), a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim - Conferência Mundial sobre as Mulheres (ONU, 1995) - e os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (Pasinato, Machado & Ávila, 2019) foram outras medidas importantes adotadas no país. Desse modo, o caso emblemático de Maria da Penha acarretou condenação do Estado Brasileiro pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA) e a criação da lei 11.340/2006, que leva o nome em homenagem à Maria da Penha.

Sem sombra de dúvidas, a inserção da temática de violência contra as mulheres e do debate sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade nas políticas públicas do Estado brasileiro somente se tornou realidade pelo movimento internacional e nacional de auto-organização de mulheres, em especial, do movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970 (Cantares, 2016; Silva, 2012; Minayo, 2006).

No Brasil, a partir da criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em 2003, foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que reuniu em sua construção mais de 120 mil mulheres de todo o território nacional, e resultou na formulação, em 2004, do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres no país. No ano de 2006, foi criada a Lei 11.340 - Lei Maria da Penha - que levou o Brasil a assumir seus compromissos com os tratados internacionais e a implementar essa importante lei protetiva às mulheres, contra a

violência doméstica e intrafamiliar. Além disso, em 2015, foi também aprovada a Lei nº 11.104, que qualifica como crime hediondo o homicídio de mulheres em razão de seu gênero.

Em 2011, houve a ampliação dos serviços destinados ao atendimento das mulheres por meio do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, a Política Nacional de Enfrentamento no mesmo ano. Já em 2013, foi a vez do programa "Mulher viver sem violência" por meio do decreto nº 8.086. No mesmo ano foi realizado o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, e o III Plano implementado no período 2013-2015 a partir da 3ª Conferência realizada em 2011. Ademais, ano de 2016 foi realizada a 4ª Conferência Nacional.

A violência contra as mulheres, apesar de diferentes modos de manifestação, é um problema social mundial fruto de um processo histórico, e isso nos remete à sua função estrutural na manutenção de determinado modo de funcionamento da sociedade em geral. Tendo em vista os altos índices de violência no contexto brasileiro, o fenômeno social de violência contra as mulheres se expressa como uma demanda histórica e concreta que exige como resposta práticas profissionais cada vez mais qualificadas diante desse cenário. A Rede de Enfrentamento à violência contra as mulheres no Brasil é constituída pelo conjunto de serviços especializados e também pela transversalidade do fenômeno nas políticas públicas governamentais – a Rede de Atendimento. Considera-se a violência uma violação de direitos, e por isso outras políticas públicas também devem ter como foco os sujeitos que se encontram nessa situação, como os serviços da assistência social e de saúde pública, expressa pela Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher de 2004 e reforçada pela Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2011a).

Dessa forma, desde a implementação de políticas públicas transversais e específicas de enfrentamento à violência contra as mulheres e de marcos legais importantes no Brasil, como a criação da Lei 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, além de outros tratados nacionais e

internacionais com base nos direitos humanos das mulheres, os profissionais de psicologia passaram a atuar de modo mais direto frente a essa questão. A inserção da Psicologia no campo das políticas públicas, a partir da década de 1990, fez florescer um novo perfil ético-político de profissão e ciência comprometido com a transformação da realidade da maioria da sociedade brasileira chamado de “Compromisso Social da Psicologia”.

Em minha dissertação de mestrado “Violência contra mulheres: diretrizes políticas da Psicologia para o exercício profissional”, por meio da investigação das diretrizes políticas do Sistema Conselhos em relação ao fenômeno, foi possível perceber a ampliação do debate na categoria profissional, todavia ainda insuficiente. Nesse contexto, o profissional de psicologia passou a refletir sobre a sua inserção nas políticas públicas e de seu compromisso ético-político com a temática, especialmente após a implantação das políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres, como tratados internacionais e nacionais com vistas ao combate, prevenção e erradicação desse fenômeno social.

Desde a realização do VI Congresso Nacional da Psicologia (CNP) em 2007 pudemos perceber um aumento no destaque dado à temática nas diretrizes orientadoras do Sistema Conselhos no acompanhamento do exercício profissional em psicologia (Cantares, 2016). Na área da Psicologia, em 2013, foi lançado pelo Conselho Federal de Psicologia um referencial técnico que visou orientar tecnicamente psicólogas(os) que atuam na rede de enfrentamento à violência contra mulheres.

De acordo com a *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres* (Brasil 2011a), a partir da criação da Secretaria de Políticas para Mulheres em 2003, houve uma ampliação e integração das políticas públicas para mulheres, para além dos serviços especializados, como o “apoio a projetos educativos e culturais de prevenção à violência” (Brasil, 2011a, p. 07). Desse modo, essa Política Nacional teve como objetivo traçar diretrizes

em relação à violência contra as mulheres por meio de quatro eixos centrais: prevenção, combate, assistência e garantia de direitos, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Eixos Estruturantes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres



Fonte: Brasil (2011a)

O conceito de enfrentamento à violência, portanto, diz respeito às ações integradas entre a rede de enfrentamento (serviços especializados) e da rede de atendimento (serviços não-especializados e comunidade). Assim, a Rede de Enfrentamento tem como objetivo efetivar as diretrizes traçadas nesses quatro eixos (Brasil, 2011b).

A definição apresentada na Política Nacional sobre o fenômeno de violência contra as mulheres segue a definição apresentada pela Convenção de Belém do Pará, de 1994, que caracteriza a violência 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” (2011, p. 07). Enquanto a Lei Maria da Penha define a violência doméstica e familiar contra a mulher como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” praticada por pessoas no âmbito da família, no ambiente doméstico ou em qualquer relação íntima de afeto. A Lei Maria da Penha visou efetivar o art. 226 da Constituição Federal de 1988, em especial o parágrafo 8º:

“o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

Silva (2012) realizou uma análise das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres e chegou à conclusão de que, em geral, essas políticas não adotam a perspectiva de gênero de modo amplo ao incluir os homens nesse debate relacional, em especial a *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres* (2011a). De acordo com Silva (2012), a princípio os homens foram introduzidos nos documentos internacionais apenas como aliados na promoção dos direitos das mulheres, com destaque na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, 1995, na cidade Bejing) e na III Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, 1994, no Cairo). Silva (2012) realizou, ainda, uma importante consideração que será imprescindível no processo de construção desta tese: a diferença entre a violência contra as mulheres e a violência de gênero. A violência contra as mulheres é apenas uma das modalidades de expressão da violência baseada em gênero, entretanto, muitas vezes são utilizadas como sinônimos nas políticas públicas. De acordo com o autor:

A violência contra as mulheres não pode ser entendida sem se considerar a dimensão de gênero, ou seja, a construção social, política e cultural da(s) masculinidade(s) e da(s) feminilidade(s), assim como as relações entre homens e mulheres. A violência contra a mulher dá-se no nível relacional e societal, requerendo mudanças culturais, educativas e sociais para seu enfrentamento e um reconhecimento das dimensões de raça/etnia, de geração e de classe na exacerbação do fenômeno” (Silva, 2012, pp. 07-08)

Desse modo, discutir as políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres a partir da perspectiva de gênero envolve a reflexão sobre os modos de socialização, dos modos como são socialmente construídos os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade. Para Silva (2012), a violência é um marcador importante na construção e

afirmação da masculinidade hegemônica, que, por vezes, é naturalizada e valorizada na resolução de conflitos. Na Política Nacional (2011a), o eixo de prevenção se propõe a abarcar esse debate a partir do objetivo de promover a desconstrução de estereótipos que sustentam o sexismo, a fim de promover a transformação cultural nos padrões de relacionamento entre os gêneros. De acordo com Simone de Beauvoir (1967), a identificação e separação, pela sociedade, de meninos/homens e meninas/mulheres ocorre na mais tenra idade, ainda dentro do útero, pois ao nascer com uma vagina ou pênis o destino de homens e mulheres é traçado e naturalizado. Desse modo, há a valorização da esfera biológica sobre os corpos na determinação de condutas sociais esperadas para homens e mulheres em seus respectivos desenvolvimentos. Essa determinação ocorre nos mais diversos espaços da sociedade, desde o núcleo familiar, a escola, a igreja, a comunidade, etc. O desenvolvimento humano, nesse sentido, é visto como um modelo de adaptação dos indivíduos, desde o nascimento, para que sigam determinados valores culturais hegemonicamente aceitos socialmente, e a psicologia em muito contribuiu para a manutenção desse *status* de desigualdade de poder.

Assim, discutir violência na escola é se deparar frequentemente com a necessidade da promoção de ações que contemplam, tanto estudantes do gênero feminino, quanto do gênero masculino, além de outras expressões da sexualidade.

Pasinato, Machado e Ávila (2019) enfatizam a perspectiva preventiva da Lei Maria da Penha, para além da criminalização e judicialização, de acordo com o Art. 8º que trata das medidas integradas de prevenção. Uma das diretrizes desse artigo prevê a coibição da imagem estereotipada das mulheres nos meios de comunicação, além da necessidade da capacitação formativa em gênero dos profissionais envolvidos nas políticas públicas dos serviços transversais ou específicos. As diretrizes V, VIII e IX da Lei 11.340/2206 ressaltam o papel da educação na promoção de valores éticos, de igualdade e respeito a partir da perspectiva de gênero e raça, como se observa a seguir:

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

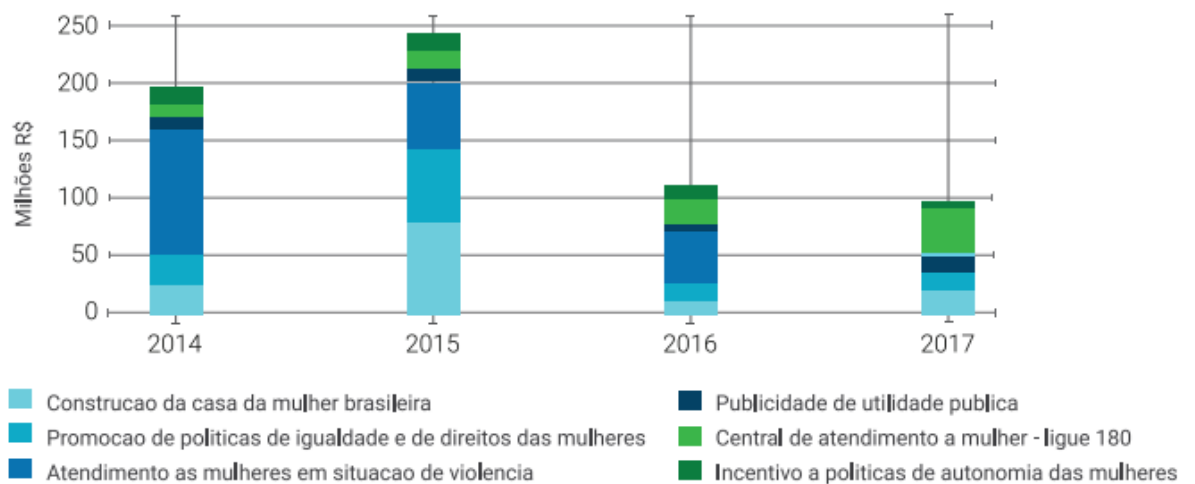
IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Todavia, poucos foram os trabalhos e pesquisas que apresentaram o monitoramento e avaliação da efetividade dos programas de prevenção à violência de gênero contra as mulheres nos diferentes níveis federal, estadual e municipal. Ao considerar as dificuldades de execução das políticas públicas de prevenção à violência contra as mulheres, Pasinato, Machado e Ávila afirmaram que “a transversalidade de gênero nas políticas, a intersetorialidade dos programas e o objetivo de integralidade e universalidade são metas ainda longe de estarem cumpridas” (2019, p. 15). Como podemos observar, nos últimos anos houve uma ampliação da valorização das questões de gênero na agenda das políticas públicas, dos direitos humanos e também nas ciências modernas, como a psicologia. Entretanto, ainda não observamos mudanças substanciais no quadro da violência e desigualdade de gênero na sociedade brasileira. Com o avanço do debate dessa questão no âmbito público, também houve o aumento das tentativas de silenciamento e de sucateamento dessas políticas governamentais.

Pasinato, Machado e Ávila (2019) apontaram para o desmantelamento, em nível federal, das políticas para mulheres, com a reestruturação da Secretaria de Políticas para as Mulheres e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em seu realocamento para o Ministério dos

Direitos Humanos, de acordo com o Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018 assinado pelo ex-presidente interino Michel Temer. Desde 2014 os investimentos nas políticas públicas pela igualdade de gênero no Brasil vêm sofrendo sucessivos impactos negativos com a redução orçamentária. Observe a Tabela 1, citada no informe do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), *Oxfam* Brasil e Centro para os Direitos Econômicos e Sociais (CESR, 2018, p. 05):

Tabela 1 – Alocação orçamentária para programas de direitos das mulheres (2014-2017).



Fonte: SIGA Brasil.

O Informativo Brasil: Direitos Humanos em Tempos de Austeridade (2018) do INESC, em parceria com a *Oxfam* Brasil e o CESR, visou avaliar como o “Teto dos Gastos” - Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95) - pode impactar as políticas públicas de direitos humanos no país. De acordo com o documento, as medidas de austeridade aprovadas, em 2016, com a EC 95 buscaram dar respostas à crise econômica brasileira por meio do congelamento dos gastos públicos por 20 anos para as políticas sociais. Essa resposta política visou garantir o pagamento da dívida externa em detrimento do investimento em direitos humanos e políticas públicas, o que afeta, principalmente, grande parte da população que está em condição vulnerável no país, pois “a Emenda Constitucional 95 já começou a desproporcionalmente afetar grupos em desvantagem, tais como mulheres negras e pessoas vivendo na pobreza” (INESC, *Oxfam* Brasil

& CESR, 2018, p. 01). Desse modo, há uma escolha política pelo capital financeiro e internacional, mesmo que essa decisão implique no aumento das desigualdades sociais de gênero, raça e classe que assolam a população brasileira.

Por isso, pensar em prevenção e enfrentamento à violência de gênero envolve uma transformação profunda no modo de funcionamento da sociedade, da categoria fundante do ser social, o trabalho, estratificada historicamente na divisão de classe, raça e gênero no processo colonização da América Latina. Desse modo, buscamos uma transformação da realidade condizente aos interesses coletivos dos povos explorados e oprimidos, de humanização, em um processo constante de desenvolvimento de nossos corpos e consciências em relação aos outros e a natureza.

Como apresentado anteriormente, a violência contra as mulheres é uma modalidade de violência de gênero que se expressa, principalmente, no âmbito das relações domésticas e intrafamiliares. Ao contrário da violência delinquencial, que ocupa o primeiro lugar entre as manifestações que mais afetam a integridade física e psicológica da população brasileira e que tem como autoria e vitimização os homens. No critério de raça/etnia, a população negra é a maioria das vítimas da violência no Brasil, seja entre homens como entre mulheres. No mapa da violência (Waiselfisz, 2017), enquanto a violência contra as mulheres brancas diminuiu, a violência contra as mulheres negras aumentou nos últimos anos no Brasil. Por isso, não há como compreender a violência contra as mulheres sem um processo de análise que busque dialogar com a totalidade dos sistemas de opressão de gênero, raça e classe articulados historicamente.

3.2. *Prevenção à violência de gênero: o papel da educação pública*

“[...] se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo”

Pino (2007)

A palavra *prevenção* é uma palavra de uso corrente no senso comum da vida cotidiana. Quem nunca ouviu falar do ditado “antes prevenir do que remediar”? Na linguagem informal, prevenir carrega o significado de “impedir ou evitar que algo aconteça”, geralmente ligado a a um evento negativo que pode ocorrer futuramente. Por exemplo, o uso da camisinha previne, ou seja, evita a propagação de doenças sexualmente transmissíveis ou uma gravidez indesejada. No dicionário *online* Aurélio Buarque de Holanda, o substantivo feminino *prevenção* significa: “ação ou efeito de prevenir, agir por antecipação; conjunto de atividades e medidas que, feitas com antecipação, busca evitar um dano ou mal: prevenção de incêndios, prevenção de doenças [...]”.

Entretanto, não é apenas no senso comum que a palavra *prevenção* aparece com frequência, mas também nas políticas públicas do campo da saúde (Minayo & Souza, 1999). Um conceito que, aparentemente, mostra-se simples, mas que, de fato, ainda é pouco explorado e até mesmo rechaçado nos mais diversos campos, sejam eles científicos, formais ou informais. Portanto, fica a questão: será mesmo que a nossa sociedade prefere prevenir-se do que remediar-se dos problemas?

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo foi o de elucidar como um conceito ligado à prevenção de doenças pode se sustentar na prevenção de fenômenos sociais e históricos, como a violência. Desse modo, diante da complexidade conceitual, considera-se imprescindível a apresentação de uma breve introdução sobre a prevenção no campo da saúde pública até a sua interlocução com o campo da educação pública.

O desenvolvimento da perspectiva preventiva no campo da saúde mental possibilitou uma mudança paradigmática sobre as práticas de intervenção profissional no campo da saúde e também nas intervenções da área da psicologia. De acordo com Albee (1986), a perspectiva da prevenção primária possibilitou uma compreensão sobre os determinantes sociais do adoecimento psíquico, um olhar para as ‘causas das causas’ e não apenas para os sintomas físicos e psicológicos. Como anunciado, a noção de prevenção primária surgiu no campo da saúde pública e, no primeiro momento, esteve ligada a concepção da prevenção de doenças. Todavia, ao tratar das chamadas ‘doenças mentais’, a discussão acabou se ampliando até a desnaturalização de fenômenos de caráter social. Essa nova visão não foi bem aceita na época, especialmente pela psiquiatria. Desse modo, as intervenções preventivas não tinham como foco somente o indivíduo ou a doença, mas também a relação de cada indivíduo com o contexto social (Lacerda & Guzzo, 2005).

No livro *Primary Prevention Practices*, publicado em 1996, Bloom apresentou uma série de táticas promovidas nas intervenções de cunho preventivo, que foram organizadas em três níveis: primário, secundário e terciário. Para Bloom (1996), a prevenção é definida como “[...] ações coordenadas que visam prevenir problemas previsíveis, para proteger os estados de saúde em funcionamentos e promover as potencialidades dos indivíduos e grupos em seu ambiente físico e sociocultural ao longo do tempo” (p. 02 - tradução livre). Bloom (1996) seguiu a terminologia utilizada por Klein e Goldston de prevenção primária, tratamento e reabilitação, em vez de prevenção primária, secundária e terciária utilizada por outros autores, a fim de tornar mais didática a sua elucidação metodológica. Assim, a partir da perspectiva ecológica e também em Albee (1983), Bloom apresentou uma equação de fatores para a prevenção primária:

$$\text{Incidência de transtorno mental} = \text{fatores orgânicos} + \text{estresse} + \text{exploração} \div \text{habilidades de enfrentamento} + \text{autoestima} + \text{grupos de suporte.}$$

Bloom (1996) também definiu o processo de resolução de problemas preventivos de acordo com cinco etapas fundamentais, seguidas sempre das devidas considerações éticas: 1. identificação dos problemas e potencialidades - a partir de dados epidemiológicos; 2. consideração das diferentes opções conceituais e práticas - a partir de estudos realizados; 3. decisão sobre qual programa utilizar; 4. implementação, monitoramento e avaliação do programa; 5. encerramento do programa de modo a deixar uma situação melhor do que anteriormente.

Albee (1988) respondeu à forte crítica da área da psiquiatria de que a prevenção, enquanto prática de intervenção, não poderia tirar dinheiro das intervenções de tratamento, que demandaria atenção mais urgente da saúde mental devido ao alto número de pessoas com doenças emocionais. Todavia, o autor defendeu o argumento de que os serviços de saúde mental não dão conta de atender todas as pessoas com diagnóstico de doença mental, restringindo-se a uma pequena parcela da população, cuja crise tem como causa a própria vida cotidiana. Sobre o perfil dos indivíduos atendidos, Albee criticou como a psiquiatria tem se voltado aos pacientes de classe média, brancos e neuróticos e não tem olhado para as pessoas que realmente precisam de tratamento em saúde mental, como “[...] crianças e adolescentes, membros de grupos minoritários, idosos, pessoas com distúrbios psicóticos reais e genuínos e aqueles com problemas reais de senilidade envolvendo degeneração cerebral” (Albee, 1988, p. 510 - tradução livre).

Outra crítica realizada por psiquiatras da época sobre a prevenção argumentava que a maioria dos distúrbios emocionais tinha como origem fatores genéticos e, por isso, não poderia ser prevenida. Mas, Albee é provocativo ao questionar “se os psiquiatras têm voltado toda a sua atenção para as causas genéticas, o que explica o aumento crescente dos transtornos mentais?” Outro argumento utilizado foi o de que não havia evidências de que a situação de pobreza causava transtornos mentais. Todavia, “quando os pobres se mudaram para a classe média, sua

taxa de doença mental caiu” (p. 513 - tradução livre); quando há elevadas taxas de desemprego, o número de procura pelos serviços de saúde mental também aumenta e “há também um aumento dramático, nesses lugares, no abuso de crianças e abuso de mulheres, no consumo de álcool, como uma cirrose do fígado, tudo em consequência do desemprego” (Albee, 1988, p. 513 - tradução livre). Albee também considerou como o não acompanhamento de crianças em seus conflitos emocionais pode levar a diversos transtornos na idade adulta. Desse modo, o trabalho da prevenção primária nessa perspectiva é o de construir programas que visam o desenvolvimento de competências, autoestima e resistência nas crianças. Uma das ações fundamentais da prevenção primária é a de construir redes e grupos de apoio.

Em relação ao mascaramento de questões sociais, históricas e coletivas por meio da psicopatologização e medicalização das pessoas, Zanello (2018) discorreu sobre importantes considerações acerca do gendramento do adoecimento psíquico de mulheres, ou seja, como as vivências desiguais baseadas nos gêneros promovem sofrimento mental. Para a psicóloga, “gênero é um poderoso determinante social que deveria ser levado em consideração nas análises e compreensão dos processos de saúde mental pelo mundo” (Zanello, 2018, p. 19). Ela ainda resgatou importantes dados sobre os diagnósticos de homens e mulheres no Brasil:

Um exemplo clássico é o choro, cuja expressão é inibida socialmente em homens, mas não apenas permitida, como até incentivada em mulheres, em culturas sexistas. Destaca-se que o “choro” é o exemplo dado nos principais manuais de classificação diagnóstica para o sintoma “tristeza”, para diagnosticar o transtorno mental da “depressão”. Seria à toa que índices epidemiológicos desse transtorno sejam mundialmente bem maiores em mulheres? Ao definir os sintomas que compõe certo transtorno, sem uma crítica de gênero, pode-se criar um olhar enviesado que hiperdiagnostique transtornos em certo grupo e os invisibilize em outros. Além disso, os resultados epidemiológicos acabam por naturalizar diferenças construídas culturalmente, as quais deveriam ter sido

problematizadas na base mesmo de definição do transtorno. [...]. Além de que “Em saúde mental, o diagnóstico do médico não é, jamais, um ato neutro e nem baseado em um processo de mensuração. É um ato de julgamento moral, como afirma Thomas Szaz (1980) e como podemos ver em trabalhos de exegese de prontuários psiquiátricos (Zanello, 2020, p. 23-24).

Apenas em 07 de julho de 2020, é que a psicologia aprovou a Resolução nº 08/2020, que estabelece normas para o exercício profissional da psicologia em relação às violências de gênero. E de acordo com o Art. 2º:

A psicóloga e o psicólogo contribuirão para eliminar todas as formas de violência de gênero, em consonância com o Código de Ética do Profissional Psicólogo - CEPP.

Além de:

I - não intensificar processos de medicalização, patologização, discriminação, estigmatização; II não usar instrumentos, métodos, técnicas psicológicas que criem, mantenham, acentuem estereótipos; III não desenvolver culturas institucionais discriminatórias, assediadoras, violentas; IV - não legitimar ou reforçar preconceitos; V- não favorecer patologizações e revitimizações; e VI- não prejudicar a autonomia delas [mulheres].

Na América Latina houve, apenas a partir de 1980, um rompimento em relação ao modelo biomédico de atuação, ampliando o compromisso ético-político da psicologia com as demandas concretas da população. As marcas dos processos colonizadores a que a psicologia esteve a serviço em seu desenvolvimento se manifestam na sustentação de intervenções psicológicas baseadas em modelos biomédicos centrados nos processos de adoecimento, na doença individual e sintomas patológicos (Moreira & Guzzo, 2014).

A questão da violência, como um fenômeno sócio histórico, não é propriamente uma categoria do campo da saúde pública. Todavia, ao final do século XX, a violência tornou-se uma das principais preocupações no que diz respeito aos agravos em saúde. Em pesquisa realizada, Minayo (2006) apontou que 95% da produção bibliográfica sobre o tema na área da saúde aconteceu somente após a década de 1980, período de redemocratização do país. Para Minayo:

Exatamente, o final da década de 1970 e o início da década seguinte coincidem, ao mesmo tempo, com a consciência nacional sobre o acirramento da violência social e com os processos de abertura democrática no país. A partir de então, crescem os movimentos em prol dos direitos civis e sociais e da emancipação da mulher, da criança, dos e de outros grupos excluídos (2006, p. 17).

A autora, que há 30 anos trabalha com a temática da violência, trouxe uma conceituação sobre o fenômeno da violência de modo histórico, com vistas a apresentar a leitora e ao leitor a mudança de paradigma que acompanhou a inserção da violência como um problema de saúde pública. Isso somente se tornou possível graças aos estudos epidemiológicos dos agravos em saúde, que passaram a demonstrar, após a década de 1960, como os estilos de vida e os ambientes sociais estavam relacionados ao desenvolvimento de doenças, em especial às doenças crônicas. Essa mudança significou uma transformação no paradigma biomédico hegemônico sobre a compreensão das doenças para além das questões de ordem natural e orgânica.

Desse modo, a violência passou a compor o Manual de Classificação Internacional de Doenças (CID), juntamente com a categoria de acidentes, com a descrição de causas externas. Na 10ª Revisão do Manual de Classificação Internacional de Doenças (2008), atualização anual, as categorias de violência envolvem “[...] agressão, o homicídio, a violência sexual, a

negligência/abandono, a violência psicológica, a lesão autoprovocada, entre outras. Tanto os acidentes quanto as violências são eventos passíveis de prevenção” (Ministério da Saúde, 2019). Observe algumas das descrições na consulta *online* ao Manual CID 10: “R45.6 - violência física; X60-X84 - lesões autoprovocadas intencionalmente; Y060-Y069 - negligência ou abandono; Y87.1 - sequelas de uma agressão; Z624 - negligência emocional da criança; Z91.5 - história pessoal de autoagressão”.

De acordo com Minayo (2006), a violência, classificada na descrição do fator de “causas externas” no Manual de Classificação Internacional de Doenças (CID), difere-se dos acidentes devido à sua intencionalidade, por isso, o ato de violência pode ser exercido contra outro indivíduo ou contra si mesmo. Nesse sentido, o Ministério da Saúde colocou que “no Brasil, as causas externas representam a terceira causa de morte entre crianças de zero a 9 anos, passando a ocupar a primeira posição na população de adultos jovens (10 a 49 anos) e ocupa a terceira posição entre a população acima de 50 anos” (Ministério da Saúde, 2019).

Dessa maneira, consideramos a violência como um fenômeno eminentemente da natureza humana, ou seja, fruto de construção histórica pelo gênero humano no seu agir sobre o mundo. De acordo com Moreira e Guzzo (2017, p. 3), “na sociedade de classes, organizada pela expropriação do trabalho, a violência é fundante das relações humanas, então, exploradas e oprimidas”. Ao longo da história, as pessoas aprenderam a utilizar a violência de diferentes modos como recurso de mediação das relações sociais.

3.2.1. A prevenção à violência: um olhar sobre os fatores sociais

A princípio, mesmo com a ampliação do olhar sobre a compreensão das violências, o modelo positivista ainda esteve bastante presente ao tentar quantificar variáveis de ‘causa-

efeito' nas análises biologicistas. Mesmo o modelo proposto por Bloom (1996), que busca o olhar sobre o contexto social para a prevenção primária, ainda traz marcas dessa herança positivista de ciência na tentativa de equacionar um conjunto de fatores psicológicos, genéticos e sociais. Entretanto, a violência como um fenômeno de caráter social e histórico, tem em suas manifestações características específicas que variam de acordo com a cultura e o tempo histórico em que se expressa. Assim, apesar das semelhanças estruturais da violência, um país colonizado terá manifestações diferentes de violência e de atos de violência do que um país colonizador, por exemplo. Para Minayo (2006), a violência nos países do capitalismo tardio está fortemente ligada às condições desiguais de vida para diferentes grupos sociais, baseadas em aspectos étnicos, raciais, gênero, idade, entre outros.

Desse modo, a violência é um fenômeno psicossocial que tem marcas históricas específicas no continente americano e com importantes diferenças históricas entre as distintas regiões do continente: América do Norte, América Central e América do Sul.

O psicólogo Ignacio Martín-Baró (1988/2017) debruçou-se sobre o fenômeno endêmico da violência na América Central, em um contexto de guerra civil em El Salvador que culminou em seu assassinato em 16 de novembro de 1989. É importante, ainda, destacar que muitos dos conflitos de violências sócio-políticas, bélicas e delinquentiais decorreram do processo de colonização das Américas e do imperialismo norte-americano. Nas palavras do autor “[...] o fato inegável é o de que a violência oprime os povos centro-americanos, os quais encontram-se submergidos em um penoso sangramento cotidiano e, assim, impossibilitados de pronunciar livremente sua palavra histórica” (Martín-Baró, 1988/2017, p. 286).

No Brasil, foi a chamada violência delinquential a que mais acometeu a maioria da população, enquanto em outros países, a violência da guerra ou o terrorismo foram as violências que mais afetaram a integridade física e psicológica dos indivíduos e grupos. De acordo com

Moreira e Guzzo (2017, p. 03), “a violência delinquencial diz respeito ao impacto da desigualdade econômica e social sobre o desenvolvimento dos sujeitos humanos, especialmente as crianças”; além de operar nos processos de socialização.

Para Minayo (2006), a questão da violência é tão antiga que se tornou intrínseca às relações sociais e à condição humana. Desde a Antiguidade, vivemos com a presença da violência como mediadora de conflitos e relações, todavia, ao longo da história e do desenvolvimento cultural, alguns tipos foram aceitos, e ainda são, enquanto outros não são tolerados. Por exemplo, a violência institucionalizada dos senhores de engenho contra os seus escravizados, que comparados a mercadorias e objetos sem alma - desumanizados, eram submetidos aos mais brutais atos de violência e instrumentos de tortura. O mesmo tratamento é dado aos inimigos políticos, seja de uma nação, de um grupo ou de um indivíduo. Essa aceitação ou não da violência cai na questão moral do merecimento que legitima a sua ação. Hoje, observamos essa situação nos chamados linchamentos públicos, em que a população, por meio do sentimento de impunidade e descrédito na segurança pública, acaba por punir violentamente indivíduos e grupos que julgam merecer punição física e psicológica ou, até mesmo, a morte. Essas pessoas consideradas “justiceiras” escancaram o caráter moral e ideológico presente nos atos violentos.

Minayo (2006) traz importantes reflexões sobre o contexto histórico da violência no Brasil. A autora debruça-se a tentar compreender como um país que tem a imagem de acolhimento ao estrangeiro - “mito da cordialidade” - e de imensa diversidade - “mito da democracia racial” - pode ser um dos países mais violentos do mundo. Não só no Brasil, mas a violência tornou-se uma questão endêmica aos países da América Latina e Central. A autora ainda apresenta como o processo de miscigenação, apesar de aparentar que o país lida bem com as diferenças, é resultado, na verdade, de uma ação colonizadora baseada no estupro e no apagamento da memória dos povos originários e da escravização dos povos africanos:

[...] seja quanto à aculturação dos indígenas, quanto à escravização dos negros, às ditaduras políticas, ao comportamento patriarcal e machista que perpetua abusos contra mulheres e crianças, aos processos de discriminação, racismo, opressão e exploração do trabalho (Minayo, 2006, p. 27).

Essas foram, e ainda são, as marcas da violência colonial na alma do povo brasileiro. Esses marcadores sociais históricos são componentes intrínsecos do que Minayo (2006) vai chamar de violência estrutural. Aspectos fundamentais na manutenção do poder e lucro de grandes potências mundiais, dado ao período de globalização e do neoliberalismo, que sofisticaram seus instrumentos de opressão e exploração em um tipo de violência naturalizada e um *apartheid* invisível, como no Brasil. Exemplo disso, é o perfil de mortalidade e morbidades da população vítima dos mais variados tipos de violência hoje no país, a população negra e indígena. Todo dia vemos dezenas de homicídios de homens e mulheres negras na televisão; dezenas de assassinatos de pessoas indígenas pelas mãos de garimpeiros e agropecuaristas; dezenas de assassinatos de quilombolas por meio de crimes ambientais, como no município de Mariana (MG), em 05 de novembro de 2015, e em Brumadinho (MG), em 25 janeiro de 2019. Populações inteiras arrancadas de seus territórios, inúmeros mortos, floras e faunas regionais envenenadas, tudo em nome do lucro internacional de grandes corporações, como a Samarco e a Vale respectivamente.

Esses crimes ambientais sustentam a discussão levantada por Minayo (2006) da não divisão entre violências e acidentes na análise dos fenômenos da violência. A mídia brasileira, principalmente, intitulou tais crimes ambientais de “fatalidades”, “desastres”, “acidentes” ao apontar a não intencionalidade em ferir a integridade física ou psíquica das pessoas e comunidades que naquele território viviam. Todavia, como bem pontua a autora, a omissão e a negligência também são tipos de violência. A exploração de recursos naturais de modo desenfreado e o sucateamento da qualidade dos serviços são escolhas realizadas pelas pessoas

e organizações responsáveis. Desse modo, a violência é um fenômeno específico da natureza humana, pois o ser humano utiliza-se dela para conquistar fins de poder. Nesse sistema econômico o lucro Vale mais do que a vida humana. Não há ética no sistema capitalista, além da ética do mercado.

Quijano (2005) reflete sobre o novo molde de exploração e dominação euro centrado do sistema capitalista moderno após a colonização das Américas. A globalização representou um novo padrão de poder mundial por meio da classificação social da população de acordo com a ideia de raça, sustentada pela naturalização das diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados; entre superiores e inferiores; entre humanos e desumanos, respectivamente. Os povos colonizados passaram a reconhecer a sua própria história a partir da centralidade europeia como se fossem menos desenvolvidos ou mais primitivos do que a população da Europa Ocidental. Desse modo, [...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121). Um processo de colonização mental, como na hegemonia da religiosidade judaico-cristã.

Arendt (1985) analisou os regimes nazistas e stalinistas e como a violência se fez presente nesses governos totalitários. O período de ditadura no Brasil, que ocorreu no período de 1964 até 1979, foi um tempo em que a violência institucional foi explicitamente legitimada por práticas de torturas e assassinatos de militantes políticos que apresentavam algum tipo de risco à ordem militar e autoritária estabelecida. Assim, ainda carregamos a lógica autoritária, patriarcal e machista do período de ditadura no Brasil. As relações entre indivíduos e grupos ainda são bastante marcadas por disputas de poder por meio do uso da violência. E essas violências se expressam em diferentes instituições, como a escola e a família.

Nas relações familiares a prática da “palmada corretiva”, apesar de ser considerada uma violação dos direitos de crianças e adolescentes depois da aprovação da *Lei Menino Bernardo*, ainda é um dos principais meios de mediação das relações intrafamiliares e domésticas. Esse tipo de violência é o que mais acomete crianças, mulheres, idosos e pessoas com deficiência. A Lei 13.010/2014 - Lei Menino Bernardo – que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) buscou promover a desnaturalização desse tipo de prática na mediação dos conflitos familiares. Essa lei que leva o nome do menino Bernardo Boldrini, que foi assassinado aos 11 anos de idade por seu pai e madrasta, visa alertar para a não tolerância do Estado ao uso de castigos físicos e práticas humilhantes de punição de crianças e adolescentes no âmbito familiar. Sendo assim, essas práticas devem ser denunciadas aos órgãos da rede de proteção às crianças e adolescentes, de modo a acionar o Conselho Tutelar que se encarregará de aplicar as medidas cabíveis, de acordo com a gravidade da situação. No que diz respeito ao papel da educação é dever das escolas 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.

Podemos observar, desse modo, que a violência não é um fenômeno exclusivo das relações de gênero, mas que se manifesta de diferentes modos e com diferentes finalidades ao longo do desenvolvimento cultural humano. Enquanto a violência contra as mulheres acontece dentro de seus lares e são praticadas por homens conhecidos, a violência que atinge os grandes centros urbanos tem como protagonista e vítima os próprios homens.

De acordo com Minayo “as expressões desse fenômeno na atualidade, como já foi dito, estão relacionadas à reestruturação produtiva, à exacerbação da acumulação capitalista e à ausência de ênfase na questão social por parte dos governos” (2006, p. 33). Desse modo, não há como separar a violência contra as mulheres como uma categoria isolada dos processos de produção humana do fenômeno social e histórico da violência. É preciso que se construa uma ética universal do ser humano, ao contrário da ética de mercado que visa o lucro e não o humano, reconhecendo as diferenças e desigualdades de gênero, raça e classe. Essa concepção coloca em xeque o papel da educação no Brasil do caráter socializante da escola *versus* o ensino exclusivo de conteúdos da educação bancária (Freire, 2011). Como um fenômeno humano, ou seja, aprendido socialmente, a cultura da não-violência na resolução de conflitos também pode ser possível. É nesse sentido que Paulo Freire propõe que toda educação deve ter por objetivo a ética universal do ser humano na busca por uma consciência coletiva de promoção de toda e qualquer vida humana. Portanto, é essencial para a defesa dessa tese compreender como o imbricamento entre esses aspectos determinam o processo de sofrimento psíquico da população brasileira, a fim de subsidiarmos planos de enfrentamento e prevenção às violências.

Na *17ª Conferência Anual de Vermont sobre Prevenção Primária de Psicopatologia* (1971) uma das questões abordadas foi a da importância da sexualidade na prevenção a problemas sexuais. De acordo com Albee, Gordon e Leitenberg (1983), os problemas sexuais são a principal causa do estresse, enquanto os distúrbios causados pelo sexismo levam a consideráveis psicopatologias. O autor apontou a estreita relação entre o sexismo e o racismo, e, comparou, brevemente, as relações desiguais de poder, desde a Grécia Antiga, em que as mulheres e os escravizados eram considerados seres irracionais e propriedade dos homens brancos proprietários de terras. Albee trata, ainda, sobre a feminização da pobreza e da masculinização da guerra e do discurso médico. Em relação ao estupro e abuso sexual de

crianças, Albee et al. (1983) afirmou que existe na raiz desses fenômenos uma sociedade de natureza sexista, na dominação dos homens e na subordinação das mulheres.

Em 2019, Pasinato, Machado e Ávila lançaram uma coletânea de trabalhos que buscou abordar as políticas públicas de prevenção à violência contra a mulher em seus três níveis de intervenção: primária, secundária e terciária. Para as autoras (2019), a prevenção primária caracteriza-se como as intervenções preventivas realizadas à toda a população, com fins de informar e conscientizar as pessoas sobre as causas sociais do fenômeno de violência contra as mulheres. De acordo com Pasinato, Machado e Ávila (2019), o foco da atuação deve ser nos aspectos socializadores ligados à naturalização dos papéis desiguais de gênero construídos socialmente entre homens e mulheres ao longo de seu desenvolvimento. A prevenção secundária, chamada pelas autoras de intervenção precoce (2019), diz respeito às práticas voltadas aos indivíduos e grupos que apresentam maiores fatores de risco em relação à violência. Por último, a prevenção terciária busca agir frente a situação de violência na intenção de minimizar os efeitos negativos da violência sobre o desenvolvimento de indivíduos e grupos.

3.2.2. O silenciamento do debate de gênero nas escolas

Em 2018, a Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (EDEPE/SP) lançou o *Caderno da Defensoria Pública do Estado de São Paulo sobre Igualdade de gênero na educação e liberdade de expressão* de modo a manifestar preocupação com as políticas brasileiras que estavam caminhando na contramão da promoção dos direitos humanos à população. De acordo com a apresentação do documento “é sabido que desde 2006, com a égide da Lei nº 11340/2006, conhecida a Lei Maria da Penha, a violência doméstica, aquela baseada no gênero (Art. 5º), deveria ser oficialmente incluída nos currículos escolares” (2018, p. 7),

Em 2016, o *Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos* (IDDH), uma ONG brasileira de promoção da educação para a cidadania e direitos humanos, enviou um manifesto pelo direito à educação de gênero e diversidade à Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento buscou denunciar as tentativas de coibição da discussão da desigualdade de gênero no campo da educação por meio da retirada das palavras gênero, identidade de gênero e orientação sexual dos planos de educação nos três níveis: federal, estadual e municipal, além das tentativas de criminalização da discussão dessas temáticas na escola por meio dos projetos contra a chamada *Ideologia de Gênero* e o projeto *Escola Sem Partido*. De acordo com o manifesto, “o risco é que a falta de políticas que enfrentem o tema das desigualdades de gênero e raça na educação se reflete no aumento da violência contra mulheres, afrodescendentes, indígenas e comunidades LGBT” (Lapa, 2018, p. 89). E essa ausência de políticas também fere as diretrizes do *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos* (PMEDH) e o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2003).

No último *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024) aprovado, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Senado Federal alterou a diretriz que tratava sobre a superação das desigualdades educacionais por meio de categorias como raça e gênero. Com isso, a frase de promoção à “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” foi substituída por promoção de “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014). Entretanto, essa ainda é uma das principais diretrizes do documento nacional que orienta o campo da educação, de acordo com o Art. 2º e diretriz X, é dever da educação a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. De acordo com as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, um dos princípios, Art. 3º diretriz III, é o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (CNE/CP, 2012, p. 48).

No município de Campinas, em 2015, foi proposto pelo ex-presidente da câmara de vereadores o *Projeto de Emenda à Lei Orgânica de Campinas* (PLOM 145/2015) que visou incluir a proibição do debate de gênero. De acordo com PLOM 145/2015, parágrafo único, Art. 22º: “[...] não será objeto de deliberação qualquer proposição legislativa que tenha por objeto a regulamentação de políticas de ensino, currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou orientação sexual”. No dia 15 de março de 2017, o vereador Campos Filho (DEM), do município de Campinas/SP, criou uma petição dirigida ao Ministério da Educação com o objetivo de retirar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) qualquer menção à palavra gênero. Em 2008, houve a retirada dos termos também da BNCC:

No PNE e na BNCC os termos gênero e orientação sexual foram excluídos como resultado da pressão de segmentos conservadores. Entretanto isso não significa dizer que esses temas não podem ser abordados em sala de aula, tendo em conta que fazem parte das demandas dos próprios estudantes (Santos, Pereira e Soares, 2018, p. 13).

Compreendo que a proibição e o silenciamento da educação diante das desigualdades de gênero, raça e classe na formação de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos é uma inconstitucionalidade diante aos valores democráticos do país e vai na contramão da erradicação de todas as formas de violência. Por isso, considero que o primeiro passo para prevenir a violência contra as mulheres, meninas, meninos, homens, travestis, transexuais, bissexuais, homossexuais, heterossexuais e TODAS as formas de discriminação é criar espaços livres de julgamentos morais e que potencializam as diversas vozes que ecoam por cada canto da escola. Que utiliza a arte para mediar o desenvolvimento da consciência crítica “para si” e para a transformação da realidade social, que se manifesta enquanto ideologia dominante que se expressa nas relações e de modo estrutural na opressão e exploração de diferentes grupos sociais, sendo a classe, raça e gênero grandes marcadores sociais de classificação que

diferenciam pessoas para as desumanizar e expropria-las do valor de seu trabalho e de sua própria história.

3.3. A Psicologia Crítica: contribuições para a prevenção à violência

Mil nações
Moldaram minha cara
Minha voz
Uso *pra* dizer o que se cala
O meu país
É meu lugar de fala

Elza Soares (O que se cala)

De acordo com Parker (2014) o desenvolvimento da psicologia no campo das ciências modernas, ao final do século XIX, contribuiu com os processos de expansão do sistema capitalista, em especial com a grande expansão industrial ocorrida no continente europeu. Nesse sentido, o nascimento da psicologia no bojo das ciências se deu por meio de uma lógica que visava adaptar, controlar e avaliar os indivíduos frente às exigências de uma estrutura de exploração da mão de obra trabalhadora. Além de servir como instrumento de monitoramento e controle do comportamento dos indivíduos, depositando a responsabilidade pelos processos econômicos de exploração e opressão sobre os indivíduos.

A legitimação da psicologia nas ciências naturais, na tentativa de distanciar-se de suas raízes filosóficas, envolveu a quantificação e objetificação dos comportamentos humanos nos laboratórios experimentais europeus. O que levou a psicologia a fundamentar os seus alicerces sobre perspectivas individualistas sobre a natureza humana, de cunho adaptativo, implicando seriamente nas concepções a respeito da compreensão sobre o desenvolvimento humano. Parker intitulou esse fenômeno de “[...] psicologização da vida cotidiana no capitalismo” (2014, p. 13). De caráter colonial, essa psicologia dominante de origem europeia serviu para legitimar perspectivas individuais sobre o desenvolvimento humano, privilegiando os europeus como sujeitos “mais desenvolvidos” enquanto justificativa para a opressão e exploração de outros povos e nações “menos desenvolvidos”, em especial a população do continente africano.

No começo do século XX, o positivismo dominava o campo das ciências, assim como a economia capitalista estava em plena expansão. De acordo com Parker (2014), era notável como as mudanças nas relações de propriedade, na configuração familiar e no Estado engendraram os serviços de uma nova disciplina que estudaria e manteria a ordem social à nível individual. A ciência psicológica foi, então, colocada a serviço do comércio e da indústria, inclusive a Psicologia Social emergente no começo do século XX nos Estados Unidos da América (EUA). Bernardo, Oliveira, Heloisa e Sousa (2017) ressaltaram o domínio positivista nas ciências e o papel da ciência psicológica a serviço da economia capitalista, de expansão do comércio e de indústrias, por meio de mecanismos de controle e adaptação dos indivíduos ao trabalho. De acordo com Parker (2007), Wundt (1922 [1897]) e James (1962 [1892]) foram os dois grandes nomes conhecidos pelo desenvolvimento do projeto da psicologia científica de cunho experimental.

Entretanto, nas décadas de 1960 e 1970, em diversos países passou a haver um questionamento mais enfático desse referencial teórico-metodológico e uma aproximação da Psicologia Social aos enfoques sociológicos críticos com relação ao sistema social vigente e suas iniquidades. Em 1968, houve o surgimento da chamada “Crise da Psicologia Social”, que levou ao questionamento das bases conceituais e metodológicas da Psicologia Social norte-americana, até então dominante, no que se refere à sua validação. Desse modo, nesse cenário, a Psicologia Crítica desenvolveu-se na Europa, a partir dos anos 1970, motivada pela crise da Psicologia Social na América do Norte (Ferreira, 2010).

Guzzo e Lacerda Jr. (2007) consideram que, hegemonicamente, a psicologia tem servido de instrumento para o mascaramento de condições estruturais de exploração capitalista por meio da patologização individual a partir de uma lógica calvinista determinista de predestinação. Tal compreensão de mundo, que inclui aspectos históricos e sociais caracteriza-se como a internalização da dominação social por meio de ideias, pensamentos e

comportamentos que configuram o fatalismo e que ideologicamente são dados como traços naturais, imutáveis e inerentes da personalidade. Nesse sentido, a psicóloga comprometida ética e politicamente com a sua realidade poderá ser um mediador do processo de libertação. A resistência, a reflexão, a solidariedade, a cooperação fraterna e a participação coletiva são condições fundamentais para que se alcance o horizonte de libertação na superação de processos de impotência e fatalismo.

De acordo com Parker (2009) e Lawthom (1999), a Psicologia Crítica teve como objetivo a oposição ao modelo hegemônico positivista, empirista, apolítico, não dinâmico e individualista no qual a Psicologia havia se edificado enquanto ciência. Parker (2007) elencou quatro elementos fundamentais para a configuração de uma Psicologia Crítica: 1) olhar a ideologia dominante presente na Psicologia, enquanto disciplina e prática fundamentada a serviço do poder, reforçadora historicamente de preconceitos; 2) observar as próprias contradições nos campos da Psicologia, pois onde existe poder há resistência; 3) perceber como a Psicologia expressa-se no cotidiano como discurso adaptativo e patologizante, frequentemente utilizado pela mídia; 4) a Psicologia, enquanto ciência e profissão, deveria se comprometer ao cotidiano para pensar suas práticas disciplinares.

Nesse sentido, a Psicologia Crítica preocupou-se com os limites históricos da pesquisa em psicologia e tomou o compromisso ético e político de incluir em sua agenda as questões sociais – gênero, raça/etnia e classe - e as relações de poder na agenda do fazer psicológico. Houve a tentativa da construção de uma ciência voltada aos problemas políticos e sociais específicos, como a desigualdade social e o autoritarismo dos regimes militares.

3.3.1. *Simpre al sul*: a Psicologia Crítica na e para a América Latina

No caso da América Latina, 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). A partir da construção de um novo projeto ético-político da Psicologia na América Latina, foram realizados congressos, organizados por órgãos de representação da Psicologia Social, que se consolidaram como espaços de discussão sobre a possibilidade de uma Psicologia Social voltada para as condições específicas dos países latino-americanos. Assim, conquistou-se o reconhecimento do caráter político das práticas psicológicas a partir do desenvolvimento de uma Psicologia Social “Crítica” (Montero, 2011). Desse modo, a *Psicologia Social Crítica*, inaugurada nos anos 1960, voltou-se às questões da realidade latino-americana a partir do diálogo com a Sociologia Crítica e da Pedagogia Crítica, em especial do educador brasileiro Paulo Freire (Monteiro, 2011).

De acordo com Guzzo (2015), o continente americano destaca-se pelas grandes diferenças econômicas e políticas, principalmente nas regiões sul (América Latina) e norte (América Anglo-Saxônica), caracterizadas, historicamente, por distintos processos de colonização e desenvolvimento. Nesse descompasso geopolítico, houve uma supremacia econômica sobre uma das regiões, em especial pelo domínio imperial dos Estados Unidos sobre os outros países da América Central e América do Sul. Guzzo (2015) ressaltou, ainda, que a desigualdade social oriunda do processo de colonização - dominação econômica, principalmente, pela Inglaterra, Espanha e Portugal - teve efeitos objetivos e subjetivos na vida cotidiana da população brasileira.

No período da Guerra Fria, pós Segunda Guerra Mundial - que ficou conhecido como *Cortina de Ferro*, pois nenhum conhecimento produzido na União Soviética era divulgado na

América Central e América do Sul pelos Estados Unidos - a única psicologia permitida era aquela a serviço da manutenção do *status quo* capitalista do imperialismo estadunidense, por meio da ideologia do sucesso ou do fracasso individual. Nas organizações educacionais houve o enfoque no ensino da educação técnica para o atendimento das demandas do mercado econômico e o perfil predominante de atuação dessa psicologia neoliberal foi o de avaliação e tratamento terapêutico. A partir de então, a psicologia dominante do hemisfério norte passou a ser confrontada, tendo como um marco significativo a fundação da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP), no México em 1951. Em meio ao período de ditaduras no continente sul-americano, o psicólogo salvadorenho Ignacio Martín-Baró ofereceu a perspectiva da "Psicologia da Libertação" como um novo projeto ético-político para a profissão, com o objetivo de conscientização e libertação dos povos oprimidos e colonizados - em consonância com as ideias do educador brasileiro Paulo Freire (Guzzo, 2015).

Podemos observar um exemplo do mimetismo científico importado dos Estados Unidos na utilização do conceito “empoderamento” no lugar do conceito “fortalecimento”. Pois, desde a década de 1970, psicólogas comunitárias utilizam o conceito de fortalecimento na América Latina. Entretanto, foi a partir do neologismo *empowerment* - traduzido como empoderamento - utilizado por psicólogas norte-americanas na década de 1980 que a palavra se popularizou. Todavia, apesar dos conceitos parecerem sinônimos, os significados entre fortalecimento e empoderamento são distintos. *Empowerment* significa “dar poder”, como se algo ou alguém fosse dotado de poder e pudesse tornar outra pessoa poderosa, por meio da aquisição de bens e serviços ou do desenvolvimento de capacidades individuais. O surgimento do termo *empowerment* na psicologia comunitária dos Estados Unidos esteve ligado à redução das taxas de psicopatologias, do estresse social gerado pela desigualdade social e da promoção de saúde mental das pessoas em situação de vulnerabilidade social nas comunidades. Enquanto, na América Latina, desde o final dos anos 1970, o conceito de fortalecimento diz respeito sempre

a um processo psicossocial coletivo que envolve necessariamente estratégias e táticas de: participação, conscientização, autocontrole e controle sobre o meio social e político, poder social, politização, autogestão na solução de problemas comunitários, compromisso com a comunidade, desenvolvimento de potencialidades individuais e identidade de pertencimento social (Montero, 2006).

Desse modo, a psicologia comunitária latino-americana deve compreender o seu papel de facilitador/mediador de processos que potencializem o desenvolvimento de poder e controle de si próprias e da comunidade e/ou grupos sociais onde vivem. Caso contrário, a(o) psicóloga(o) ou qualquer outro agente externo à comunidade podem correr o risco de cair em uma lógica assistencialista e que promove a passividade e dependência das pessoas frente a suas próprias realidades sociais e políticas. Essa é uma importante crítica realizada por Montero (2006) em relação às políticas públicas que são construídas nessa lógica assistencialista das instituições e que deveriam ser construídas pelas pessoas e para as pessoas da comunidade. Nas palavras da autora “[...] o fortalecimento é produzido, não recebido, pelas pessoas envolvidas em processos comunitários autogeridos” (2006, p. 68 - tradução livre). Em suma, Montero define o processo de fortalecimento como:

[...] o processo pelo qual os membros de uma comunidade (indivíduos interessados e grupos organizados) desenvolvem conjuntamente capacidades e recursos para controlar sua situação de vida, atuando de forma comprometida, consciente e crítica, para alcançar a transformação de seu ambiente de acordo com suas necessidades e aspirações, transformando-se ao mesmo tempo a si mesmos (2006, p. 72 - tradução livre).

Portanto, o perfil da psicologia brasileira também se desenvolveu no modelo liberal, elitista e individualista, pautado em intervenções de caráter médico-positivista – através do mimetismo científico na importação e reprodução do conhecimento produzido, principalmente,

nos Estados Unidos e nos países europeus. No Brasil, uma das mais importantes expressões coletivas do movimento de crítica ao mimetismo científico norte-americano, oriundo da Crise da Psicologia Social de 1968, foi a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), que proporcionou grande visibilidade na ciência crítica e se tornou uma alternativa à psicologia dominante no Brasil (Tonelli, Maheirie, Perucchi, Mayorga, Mountian & Prado, 2013).

A Psicologia Crítica passou a oferecer um novo modo de compreensão sobre os fenômenos psicológicos, além de uma prática comunitária e uma intervenção crítica. A inserção das psicólogas nos serviços públicos da saúde e da assistência social e, também, em espaços comunitários proporcionaram o estranhamento com a formação em psicologia sendo distante da realidade, exigindo o desenvolvimento de perspectivas psicossociais e metodologias qualitativas comprometidas com a libertação e a transformação social dos povos colonizados. Tal afirmação não significa dizer de que a Psicologia Crítica é a única ou a forma “correta” da ciência ou do fazer psicológico, mas sim uma possibilidade de disputa ideológico-política na produção histórica da Psicologia na América Latina.

Assim, a Psicologia Crítica configurou-se como um movimento de ruptura e de disputa paradigmática na produção histórica de conhecimentos científicos na área da Psicologia e, conseqüentemente, de práticas profissionais não-hegemônicas. Esse olhar passou a oferecer um novo modo de compreensão sobre os fenômenos psicológicos e sobre o desenvolvimento humano. Portanto, ao tomar a Psicologia Crítica como perspectiva epistemológica é fundamental compreender que a psicologia não é um campo científico descolado do contexto histórico e social da vida humana. Olhar para a história da psicologia é revisitar a própria história da humanidade e seus modos de produção e reprodução da vida social. Os eventos revolucionários ao decorrer da humanidade devem ser tratados como importantes momentos que influenciaram diretamente a elaboração de modelos paradigmáticos em relação à

compreensão a respeito da natureza humana. As mudanças estruturais nas relações de trabalho, família e propriedade no período da Revolução Russa em 1917, por exemplo, levaram estudiosos a repensarem suas compreensões sobre as diferentes fases da vida construídas até então, como o conceito de infância. Até então, a psicologia, ao se debruçar sobre o desenvolvimento infantil, havia se ocupado com os aspectos orgânicos e estruturas mentais no desenvolvimento da criança (Pino, 2018).

A partir das contribuições do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski e outros teóricos da atividade do início do século XX, a produção semiótica de significados passou a ser concebida como um processo social coletivo central na compreensão do desenvolvimento social da personalidade humana em seu devir existencial e material. Ao retomar as ideias de Vigotski, Parker (2014) considerou a Psicologia como instrumento ideológico na reprodução e manutenção do trabalho alienado ao legitimar a cisão entre a unidade dialética entre pensamento e linguagem.

A noção de desenvolvimento levantada aqui - histórica e cultural - diz respeito a sujeitos singulares inseridos em determinadas relações sociais concretas. Diferentemente de outras perspectivas que primam pelo papel do meio em relação ao sujeito com tábua rasa ou do sujeito em detrimento do meio, essa abordagem histórico-cultural evidencia o caráter dialético do desenvolvimento humano. Para tanto, considera que o psiquismo humano se localiza entre o organismo e o mundo externo mediado por um processo simbólico realizado entre a linguagem e o pensamento.

Desde a antiguidade, o problema entre pensamento e linguagem tem sido objeto de investigação e análise. A princípio foram compreendidos como sinônimos, como processos de mesma origem, portanto não havia a possibilidade de considerar a sua relação, tendo em vista que se constituíam como o mesmo fenômeno. Mas, pensamento e linguagem também foram

tratados como fenômenos distintos e independentes, uma formulação errônea do problema de pesquisa e do método de investigação. Vigotski (2007) propôs como saída possível, diante de tal dicotomia, o estabelecimento da análise de unidade, compreensão de que as partes representam o todo, opondo-se a divisão da totalidade do fenômeno em elementos separados. Para Vigotski “as formas de análise atomísticas e funcionais que dominaram a Psicologia ao longo da última década resultaram na análise das funções mentais em termos que as isolam umas das outras” (2007, p. 37). Desse modo, o estudo da consciência somente se torna possível a partir da relação dialética entre singularidade, particularidade e totalidade.

Para Vigotski, a consciência, cuja gênese é histórica e cultural, é objeto de análise da psicologia e não existe fora das relações sociais, pois não se trata de um conceito universal e abstrato. Ela manifesta-se na relação dialética entre personalidade humana e o mundo social. Desse modo, a consciência configura-se como a síntese entre afeto e intelecto opondo-se à dicotomia entre pensamento/razão e sentimento/emoção no desenvolvimento da psicologia ou a sobreposição de uma dimensão sobre a outra. O pensamento surge a partir de um conjunto de inter-funções chamado de tendência volitiva e afetiva, que engloba a esfera motivacional, o ato volitivo - tomada de decisão/ação de escolha - e também as emoções, afetos, necessidades, interesses, respectivamente. Enquanto o desenvolvimento da linguagem - produção de significado - amplia o processo de consciência no indivíduo, que implica em uma maior potência de ação. Assim, significado diz respeito ao processo de generalização mediado pela linguagem e está ligado ao processo da fala exterior. Enquanto o sentido está ligado ao processo da fala interior mediado pelo pensamento.

Delari Jr. (2013) apontou para as diferenças entre a noção de *subjetividade* e *consciência*, sendo a primeira, resultado de um conceito próprio da modernidade europeia, por meio de uma concepção de sujeito universal sendo europeu, ocidental e burguês, proprietário, branco, do gênero masculino e heterossexual, enquanto o segundo diz respeito ao

desenvolvimento histórico e cultural da singularidade humana, a partir do distanciamento do homem com a natureza em sua gênese histórica e social. Para Delari Jr. (2013), as pessoas deixaram a condição passiva em relação à natureza para se tornarem seres humanos. O indivíduo se torna humano por meio da mediação cultural realizada pelo processo de significação entre pensamento e linguagem. Desse modo, o psiquismo tem um caráter cultural de origem social e o seu desenvolvimento é sinônimo de desenvolvimento cultural de modo dialético, uma perspectiva sociogenética sobre o desenvolvimento psicológico humano construída a partir de determinado contexto histórico-cultural. O objeto dessa psicologia é sempre o processo e não o objeto estático e externo ao sujeito, como síntese de múltiplas determinações e principais contradições, que inclui, inclusive, a bagagem genética. Quem significa é o ser humano, o signo em si não possui significado, por isso o processo de significação é uma dimensão propriamente humana.

Ao tratar sobre a natureza humana, Pino (2018) considerou que o desenvolvimento do psiquismo tem relação com o desenvolvimento das funções psicológicas: elementares - ligadas aos aspectos da história natural/biológica enquanto espécie - e superiores - relacionadas à natureza cultural a partir das leis históricas. Ou seja, para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico está diretamente ligado ao desenvolvimento cultural. Graças à mediação realizada pelo outro é que nos tornamos humanos por meio do processo de significação semiótica entre pensamento e linguagem.

De acordo com modelo histórico genético proposto por Vigotski, a linha natural nunca deixa de existir e por meio de suas leis é que a linha cultural pode surgir no seio das relações sociais. A cultura, nesse sentido, é fruto do processo de atividade do ser humano. Essa compreensão trata-se de um rompimento com o aprisionamento da Psicologia ao biológico indo ao encontro da Psicologia histórica.

No que diz respeito às questões de gênero, Costa, Nardi e Koller (2017) analisaram como os instrumentos de avaliação psicológica, que abordaram historicamente as categorias de masculinidade e feminilidade a partir da versão brasileira da Escala de Personalidade de Comrey (*Comrey Preference Schedule - CPS*), têm contribuído com o discurso científico pautado nas diferenças entre os sexos no desenvolvimento da psicologia. Os autores perceberam como a posição do Conselho Federal de Psicologia em relação a promoção da igualdade de gênero, atualmente, tem se mostrado contraditória, pois ainda está em uso instrumentos de avaliação psicológica que dispõem de compreensões ultrapassadas sobre a categoria gênero e contribuem na manutenção de desigualdades e violências contra mulheres transgêneras e cisgêneras e a população LGBTQI. Todavia, como afirmaram os autores, desde a década de 1970, psicólogas feministas como Phyllis Chesler e Nancy têm denunciado o androcentrismo e sexismo presente nos fundamentos científicos da psicologia, baseados em modelos biologicistas sobre a compreensão dos papéis sociais. Naquela época a *American Psychological Association* (APA) recebeu forte pressão do movimento feminista, caracterizado como a segunda onda, e, em 1973, foi criada a Sociedade pela Psicologia da Mulher - divisão 35 - atualmente intitulada como psicologia feminista.

A crítica em relação à *Escala de Personalidade de Comrey* e os demais instrumentos de avaliação psicológica que nele se inspiraram é a caracterização de uma personalidade saudável tendo em vista escores em aspectos que dizem respeito a papéis sociais referentes a masculinidades e feminilidades hegemônicas em determinada época, como sinônimo de normalidade. De acordo com os autores nesses instrumentos:

[...] uma pessoa emocionalmente saudável seria aquela que teve o sexo feminino atribuído ao nascer, identificada como mulher, conformada e se comportando de acordo com as expectativas sociais apropriadas para a personalidade feminina da época e, heterossexual. Na assunção da época, homens “femininos” e mulheres “masculinas”

eram automaticamente considerados invertidos sexuais (Costa, Nardi & Koller, 2017, p. 103-104)

Essa mesma representação acerca do que é considerado como normal ou patológico em relação ao gênero ocorreu no desenvolvimento histórico dos manuais internacionais de classificação, como a Classificação Internacional de Doenças (*International Statistical Classification of Diseases - CID*) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM*) da Associação Norte-Americana de Psiquiatria. De acordo com Costa, Nardi e Koller, foi a partir da década de 1970, em contraposição ao positivismo presente na ciência psicológica, que a “[...] a psicologia feminista ajudou a acrescentar uma dimensão social ao modelo determinístico das diferenças sexuais e de gênero, frequentemente utilizado como argumento contra a igualdade de direitos, mostrando que sexo e gênero não são fenômenos naturais e cósmicos, mas institucionais e históricos” (2017, p. 110).

Em uma leitura mais contemporânea, Zanello, Costa e Silva (2012) ressaltaram a importância da compreensão dos fatores históricos, sociais, econômicos, étnicos e de gênero nos processos de adoecimento humano, a partir do exercício profissional em psicologia. Assumir esta perspectiva envolve uma fazer psicológico contrário ao saber hegemônico desenvolvido na área da psicologia, na contramão de perspectivas individualizantes e biologizantes sobre os seres humanos. Essa perspectiva será fundamental para compreendermos a noção de violência sustentada nessa tese, como um fenômeno psicossocial construído historicamente pelo gênero humano. Dessa maneira, a *Psicologia Crítica Feminista* caracterizou-se como um movimento de ruptura e de disputa ideológico-política na disciplina e prática psicológica e fundamentou-se no diálogo e no debate crítico sobre os modelos de ciência e práticas desenvolvidas pela psicologia *mainstream* - positivista, experimental de laboratório.

3.3.2. Prevenção à violência: a psicologia crítica na e para a escola pública

A relação entre a psicologia e o campo da educação pública foi marcada por um processo histórico cheio de contradições. A própria definição conceitual de psicologia educacional e psicologia escolar não tem significado consensual ou foram expressões vistas como sinônimas entre as estudiosas da área. Para Antunes (2008), ao decorrer da história da psicologia, esses termos foram utilizados conforme os diferentes objetivos e compreensões da articulação entre essas duas áreas do conhecimento, a Psicologia e a Educação. Para algumas autoras, é preferencial a utilização do termo psicologia educacional como uma subárea da Psicologia, pois a expressão é mais abrangente aos diversos processos educativos formais e não-formais que se dão na relação entre subjetividades e a sociedade; enquanto o termo Psicologia Escolar refere-se mais especificamente ao campo da escola, das práticas psicológicas aplicadas ao contexto da educação formal. Para Barbosa e Souza, “essas diferenciações estão relacionadas, sobretudo, à definição desse campo em termos de (a) objetos de interesse, (b) finalidades e (c) métodos de investigação e/ou intervenção, que, por sua vez, estão relacionados à visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola e também quanto ao foco de olhar à interface Psicologia e Educação” (2012, p. 165). No caso desta pesquisa, nós escolhemos a utilização do termo Psicologia Escolar e defendemos a articulação constante e dialética entre teoria e prática – práxis – no processo de construção da informação.

Observamos que essa dicotomia entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional carrega, historicamente, consigo um certo tecnicismo metodológico, uma herança positivista da psicologia em seu modelo médico-clínico. Nessa compreensão, há a sobreposição das técnicas e dos instrumentos metodológicos como critério de validade científica e de neutralidade, enquanto há o rebaixamento da importância teórica, dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que sustentam a utilização das intervenções técnicas. O foco dessa psicologia de

caráter empirista, com referência nos laboratórios de psicologia experimental norte-americanos das primeiras décadas do século XX, a criança era vista como uma entidade individual portadora de transtorno psicopatológico, sendo deficiente em relação ao desenvolvimento dito “normal”. A partir dessa visão, era necessário elaborar testes que visassem medir e quantificar categorias psicológicas, como a inteligência, a memória, a criatividade, a atenção, o raciocínio, etc, como se fossem aspectos independentes, universais e alheios ao desenvolvimento histórico e social do sujeito. Nesse período, início do século XX, a psicologia brasileira dedicou-se a comprovar a tese de que as crianças de escolas públicas, em sua maioria negras e pobres, atingiam níveis mais baixos nas avaliações psicológicas do que as crianças de escolas privadas, brancas e ricas. Nesse sentido, a psicologia serviu para classificar a classe oprimida como deficitária, marginal, de modo a colocar nos indivíduos a responsabilidade por seu fracasso de ascensão social. Com isso, o processo de mudança e adaptação deveria acontecer com os indivíduos deficitários e não com a realidade social que produz, sistematicamente, opressões sobre determinados indivíduos, grupos e classes sociais.

Somente a partir da década de 1960, com o início da regulamentação da psicologia enquanto profissão no Brasil, por meio da Lei 9.114/1962, houve a criação de programas e institutos que visavam superar o fracasso escolar e o processo de exclusão das crianças “desprivilegiadas” (Patto, 1982). Na década de 1960, houve um movimento intenso chamado de psicologia da carência cultural por meio de programas educacionais compensatórios. Isso significou considerar o espaço escolar como um treinamento de habilidades e competências a serem supridas devido a ausência de condições sociais adequadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, a psicologia, por meio da presumida neutralidade científica, esteve praticando uma violência simbólica no âmbito escolar contra as crianças da classe oprimida ao avaliá-las a partir de valores culturais da classe dominante/colonizadora.

Foi a partir da década de 1980, que a crítica ao fracasso escolar direcionado à criança e sua família tomou mais expressão. As práticas e o conhecimento científico em psicologia educacional e escolar enfatizaram a olhar para o paradigma relacional, em que a relação dialética da criança com o meio social passou a ser compreendida como gênese da natureza humana – um processo constante de formação para tornar-se humano.

No contexto atual, no que tange à psicologia escolar crítica com vistas ao enfrentamento da violência, desde 2014, o Projeto de pesquisa, ensino e extensão Espaço de Convivência Ação e Reflexão (ECOAR) têm sido desenvolvidos no cotidiano de escolas públicas de ensino fundamental e de educação infantil no município de Campinas/SP (Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos, & Dias, 2019). O trabalho das psicólogas inseridas no projeto ECOAR configura-se por algumas ações compartilhadas como:

1) re(conhecimento) da instituição realizando encontros com gestores para conhecer sua perspectiva sobre a violência na escola, apresentar o projeto e estabelecer formas e espaços para o trabalho da Psicologia; 2) apresentação da equipe para a comunidade escolar (estudantes, professores e funcionários), discutindo sobre as propostas de trabalho; 3) mapeamento: estratégia desenvolvida para conhecimento mais aprofundado sobre o contexto de atuação e seus atores e 4) intervenções preventivas e encaminhamento de situações de violência identificadas no mapeamento (Guzzo et al, 2019, p. 161).

Na dissertação de mestrado *Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da psicologia*, Feldmann (2017) identificou a naturalização de violências no cotidiano escolar como a violência doméstica, estupro, racismo e *bullying* por meio de agressões verbais e físicas sofridas pelos estudantes. A autora (2017) demonstrou que, ao contrário do que se imagina no senso comum, falar sobre temas tabus não incentiva a propagação ou contágio coletivo dessas

situações, muito pelo contrário, falar e ser ouvido sobre temas tabus na escola contribui significativamente para a redução da violência no cotidiano escolar. Potencializar as vozes aos estudantes, das suas condições de vida, das suas emoções, das suas memórias contribui para a ressignificação das experiências de sofrimento de modo que as fortalece para agir sobre o mundo como protagonistas e não como sujeitos submissos a uma ordem imutável. Feldmann (2017) ainda pontuou como é imprescindível a descolonização do currículo euro centrado que não inclui as experiências, histórias e memórias da população na formação dos estudantes brasileiros. A omissão e o silenciamento da cultura dos povos tradicionais e afro-brasileiros é um tipo de violência institucional que interfere diretamente no processo de desenvolvimento integral dos sujeitos, no fortalecimento de suas identidades pessoais e coletivas. O que caminha na contramão da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória em toda a rede de ensino fundamental e médio o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Na dissertação de mestrado *“Ecos da violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública”*, Meireles (2015) identificou tipos de violência presentes no cotidiano de uma escola a partir da perspectiva dos próprios estudantes sobre o que consideravam como violência. Foi desenvolvido no período de realização da dissertação um projeto de enfrentamento à violência a partir de cinco estratégias: ampliação do conceito de violência; criação de espaços artísticos e esportivos; criação de espaços participativos; ações que com vistas ao enfraquecimento do valor instrumental da violência e por último, o acompanhamento individual dos estudantes em situação de violência.

Meireles (2015) identificou como uma das primeiras violências expressas pelos estudantes a violência autoinfligida, a automutilação. Nos relatos extraídos dos diários de campo produzidos, a manifestação da violência auto dirigida foi manifestada por duas estudantes do gênero feminino. Os locais dos cortes foram os braços, pernas e barriga. Ambas as estudantes se autodeclararam como depressivas. A primeira estudante foi internada em

serviço de saúde por cortar os pulsos, enquanto a segunda, apesar de não ter tentado suicídio, disse que sentia raiva de si mesma e vontade de morrer: “era uma forma de descontar a raiva...” (Meireles, 2015, p. 47). A violência de gênero aparece com frequência, especialmente na categoria “violência intrafamiliar”, em que predomina a mulher em situação de violência e o homem como autor do ato de violência. Os estudantes relataram casos ocorridos na comunidade, entre vizinhos. A autora também identificou o abuso de autoridade por meio de crenças religiosas que estigmatizavam uma das estudantes que se automutilavam: “[...] disse que eles são ‘crentes’ e falaram que ela estava possuída pelo demônio e que iriam chamar um pastor, deixando-a mais depressiva (DC12P)” (Meireles, 2015, p. 51).

Meireles (2015) seguiu a classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS) para classificar os tipos de violência identificados pelos estudantes. As que mais apareceram foram as violências interpessoais, seja violência doméstica e familiar, como aquelas que circundam o cotidiano comunitário, como a escola, por exemplo. A autora também incluiu a categoria delito nas violências interpessoais. A categoria de violência intrafamiliar incluiu a: violência de gênero; agressão de pais contra filhos; negligência; agressão entre irmãos; e abuso de autoridade. Meireles (2015) considerou, ainda, a necessidade de aprofundamento da questão da violência de gênero presente no cotidiano escolar, de modo que “com a presença tão banalizada da violência de gênero em suas vidas, é possível que os estudantes passem a reproduzir atos de machismo. Esta questão aponta para a urgência da discussão sobre relações de gênero na escola” (p. 49).

Dias (2017) refletiu sobre importância da escuta qualificada na expressão de sentimentos relacionados às condições concretas de vida e do papel da psicologia no acionamento da rede interna e externa de serviços protetivos, seja na escola como fora dela. De acordo com a autora “[...] tais ações [intervenções coletivas], na medida em que se tornam práticas cotidianas, podem reduzir significativamente os encaminhamentos para a rede de saúde

nos casos em que a demanda é relativa aos comportamentos e dificuldade de concentração das crianças” (Dias, 2017, p. 90). A autora (2017) percebeu como a escola ao lidar com a violência, acaba se furtando do seu papel protetivo, e transfere os problemas por meio de encaminhamentos para a área da saúde, assistência social e segurança pública ou o Conselho Tutelar. Porém, sem nenhum encaminhamento para os serviços de cultura e lazer. Tendo em vista a intencionalidade do fenômeno da violência que anuncia o seu caráter histórico e social, o campo da educação é visto como palco para a execução de políticas públicas de prevenção à violência. Todavia, a educação ainda está distante das redes intersetoriais de proteção aos direitos da criança e do adolescente (Dias, 2017; Avelar, 2018).

A presença da psicologia na escola pública caminha ao encontro do compromisso ético e político assumido pelo Estado brasileiro ao promover legislações e políticas públicas de saúde, educação e de garantia de direitos de crianças e adolescentes, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990). Pois, a partir da *Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* e da *Constituição Federal de 1988*:

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

Por isso, pensar em políticas públicas de prevenção à violência se torna fundamental, tendo em vista a primazia das políticas públicas no acompanhamento do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. É direito de todas as crianças, meninos e meninas, viverem uma vida sem violências e é dever de toda a sociedade assegurar essa proteção integral. Nesse sentido, a psicologia crítica feminista pode ser uma importante aliada na formulação, execução

e avaliação de políticas públicas por meio de suas ações e reflexões, de sua práxis crítica presente no cotidiano das escolas públicas.

Dessa maneira, a psicologia crítica presente no cotidiano escolar, por meio de intervenções preventivas, busca romper com a patologização e a criminalização da pobreza, da violência, desigualdade e outros fenômenos de origem social. Moreira e Guzzo (2017) refletem sobre o conceito de situação-limite no contexto da escola pública e de como o psicólogo inserido nesse cotidiano pode colaborar na elaboração de estratégias de enfrentamento e prevenção à violência. Sant’Ana, Euzébios Filho e Guzzo (2010) consideram que o papel do psicólogo no contexto educativo é o de contribuir para o desenvolvimento integral proporcionando subsídios para o horizonte da emancipação humana. Nesse sentido, o profissional psicólogo inserido no contexto educativo pode servir como mediador de espaços coletivos de participação em que se possa refletir sobre os problemas que acometem o espaço escolar e a comunidade. Nesse sentido, as autoras ressaltaram a importância de se discutir na escola temas como “[...] gênero, comportamento humano, violência, medo, desenvolvimento infantil e regras na escola” (Sant’Ana, Euzébios Filho & Guzzo, 2010, p. 117).

A seguir, nós apresentaremos os fundamentos e procedimentos teórico-metodológicos que nos orientaram na compreensão do fenômeno da violência de gênero contra mulheres e meninas no desenvolvimento dessa pesquisa-ação-participação no campo da escola pública. Tendo em vista a violência contra mulheres como um fenômeno de ordem global, social e histórico (Saffioti, 2015) é necessário investigar as particularidades de sua manifestação no contexto brasileiro atual. Desse modo, será possível identificar os indicadores sociais de risco e proteção da violência de gênero na escola pública e planejar ações intersetoriais em direção à prevenção e erradicação deste conflito social.

4. Método

4.1. Fundamentos Teórico-Metodológicos

“Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”

Paulo Netto (2011)

Neste capítulo, serão apresentados os principais fundamentos teórico-metodológicos que orientaram a realização dessa pesquisa, assim como sulearam o nosso olhar sobre o fenômeno da violência no contexto histórico de colonização da América-Latina.

Devo avisar a leitora e ao leitor que a presente pesquisa não seguiu os rituais padronizados que as pesquisas positivistas exigem como critério de rigor científico por meio do “mito da neutralidade”. Aqui, o método científico foi delineado de acordo com o processo construtivo-interpretativo desenvolvido na convivência, reflexão e ação entre mim, pesquisadora em primeira pessoa, e os sujeitos participantes. Sendo assim, a metodologia foi inspirada em fundamentos teórico-metodológicos da Epistemologia Qualitativa de González-Rey, no materialismo histórico-dialético e na pesquisa ação-participação. Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa envolveu um conjunto de experiências que se retroalimentaram em um processo constante de formulação dos procedimentos teórico-metodológicos, a partir da relação intrínseca entre prática e teoria. Logo, compreendemos que a dinâmica do cotidiano exigiu uma permanente reflexão com foco na relação sempre em movimento entre a pesquisadora e as e os participantes enquanto sujeitos e não no ritualismo e primazia de técnicas e instrumentos de pesquisa. O termo sujeito-participantes foi utilizado ao decorrer da pesquisa, tendo em vista que o cenário de pesquisa é a própria realidade de um grupo diverso de indivíduos que se relacionam em torno do processo de ensino-aprendizagem, de escolarização.

A minha inserção e ação enquanto pesquisadora sobre o cotidiano foi orientada ao processo de convivência, reflexão e ação de mediação das relações conflituosas entre indivíduos e grupos na escola. Esse processo, de fortalecimento coletivo, foi realizado por meio da mediação dos conflitos entre os indivíduos e grupos de modo a buscar a conscientização dos sujeitos sobre as circunstâncias sociais e históricas que promovem adoecimento psíquico. Por isso, a minha inserção enquanto pesquisadora, profissional de psicologia escolar e educadora social em direitos das mulheres, representa a síntese de importantes personagens que constituem a totalidade da minha singularidade. Eu não deixei de ser sujeita no processo de pesquisa, assim como as participantes não deixaram de lado as suas singularidades no cotidiano da escola, mas, eu passei a adotar a postura de lidar com os fenômenos manifestos aparentes no cotidiano da escola, por meio da convivência, de refletir com os sujeitos envolvidos sobre os fenômenos, de registrar essas reflexões em diários de campo, de discutir com outras profissionais, estagiárias, pesquisadoras e minha orientadora a fim de construir nexos de significado, a partir das discussões e textos que tratavam sobre o fenômeno e participação em eventos, para retornar à realidade com uma representação transformada sobre a situação fenomênica, o que proporcionava a ampliação das possibilidades de ação frente às situações que paralisavam ou prejudicavam as sujeitas desse cotidiano. Somente a prática profissional da psicologia escolar a fim de dar respostas prontas às situações conflituosas seria uma atuação em psicologia escolar tecnicista e empirista, que, por vezes, acaba por funcionar na contramão do que se propõe: patologizar e tratar os sintomas dos indivíduos de modo cindido do processo histórico e social que constitui dialeticamente as suas singularidades. Porém, se apenas o processo inverso acontecesse, teríamos uma pesquisa de cunho idealista ou economicista, com ideias abstratas distantes da realidade concreta ou com determinações sociais que explicariam por si só o funcionamento da realidade social como um somatório de indivíduos. Desse modo, busco evitar reducionismos subjetivistas ou sociologistas.

As ciências humanas e sociais encontram grandes desafios no que diz respeito à questão do método, tendo como marco histórico a crise científica paradigmática da sociologia acadêmica entre as décadas de 1960 e 1970. Esse movimento, em consonância ao momento histórico que levou à chamada *Crise da Psicologia Social de 1968*, realizou a crítica ao positivismo mecanicista presente às ciências sociais, ao metodologismo, herança dos critérios de validação científica pautada em valores das ciências biológicas e naturais. Desafios esses que colocaram a própria vida dos pesquisadores e das pesquisadoras em risco, quando tratamos especificamente dos fundamentos teórico-metodológicos dos estudos marxistas, em virtude do caráter revolucionário presente nas ideias de Marx [1818-1883] a respeito da emancipação humana (Paulo Netto, 2011). Esse modo de produção de conhecimento critica a falsa neutralidade da pesquisadora frente a noção ilusória de universalidade dos métodos científicos. Logo, este estudo não visou diagnosticar a realidade como um objeto externo à vida da pesquisadora, mas sim buscou reconhecer que, de modo relacional, estou implicada no objeto de estudo. Busquei explicitar essa questão nas páginas iniciais da escrita do *Memorial: Rompendo Silêncios*, em que eu relato o desenvolvimento dos significados do fenômeno da violência de classe, gênero e raça em processos históricos e marcantes da minha consciência, que é histórica.

Inúmeros são os percursos metodológicos desenvolvidos por pesquisadoras e pesquisadores na intenção de se atingir a compreensão de um objeto de estudo. A construção de um método científico requer um trabalho sistemático a ser percorrido em direção ao objetivo de uma pesquisa, a fim de garantir o rigor científico próprio do âmbito das ciências (Campos, 2010). A pesquisa qualitativa, neste sentido, envolve a compreensão do lugar de sujeito ativa da pesquisadora e seu caráter dialógico com o objeto de pesquisa, a procura de seu movimento real e concreto, na tentativa de apreender a sua essência, ou seja, a sua estrutura e dinâmica do objeto que é sempre material e histórica (Paulo Netto, 2011). Portanto, a perspectiva

metodológica assumida neste estudo tem como fundamento o materialismo histórico-dialético e se estrutura por meio das concepções teórico-metodológicas de análise qualitativa de caráter construtivo-interpretativo sobre os fenômenos humanos concretos, como proposto por González-Rey (2005). Para a psicologia, o estudo da subjetividade é um sistema complexo de sentidos e significações do sujeito em relação aos processos sociais nos quais está inserido. E a adoção da perspectiva histórico-cultural, baseada no materialismo histórico-dialético, visa a superação do empirismo e do idealismo presente no pensamento tradicional da Psicologia ao considerar a totalidade do indivíduo de modo dialético em sua relação essencial com a sociedade. A pesquisa qualitativa, neste sentido, propõe-se a buscar a compreensão dos fenômenos humanos, a partir de toda a sua complexidade e historicidade. Esta concepção valoriza a aproximação da pesquisadora até seu objeto de estudo para uma familiarização com o contexto e com os sujeitos participantes envolvidos para a compreensão da situação estudada (Freitas, 2002).

4.1.1. A Epistemologia Qualitativa

Considerando que a Pesquisa Qualitativa corresponde a uma ampla variedade de perspectivas é que destacamos a Epistemologia Qualitativa como um pilar dos fundamentos metodológicos dessa pesquisa de doutorado. Nesse sentido, o psicólogo e professor González Rey - precursor no desenvolvimento pela perspectiva psicológica - definiu o processo de pesquisa como:

A imersão viva do pesquisador no campo de pesquisa, a qual não está sujeita a regras *a priori*, nem a uma sequência rígida de momentos, senão que está dirigida de forma ativa pelo pesquisador em razão das necessidades do modelo teórico que desenvolve sobre o problema pesquisado” (2005, p. 106).

Para González-Rey (2015) a Epistemologia Qualitativa possui três atributos fundamentais: a) o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; b) o lugar legítimo do singular na produção de conhecimento científico; c) a pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico.

Na pesquisa qualitativa é imprescindível a criação do cenário de pesquisa que deve ter como objetivo apresentar a proposta de pesquisa para os sujeitos participantes, de modo que faça sentido às suas necessidades. Para González-Rey (2005), a formulação do problema de pesquisa implica na representação da pesquisadora sobre o fenômeno a ser estudado. Todavia, no decorrer do processo de pesquisa, essa representação sobre o objeto está em constante movimento de transformação.

Muitas vezes, o processo de pesquisa é visto como um momento de coleta de dados e a posterior interpretação desses dados, o que González Rey observou que se trata mais de uma preocupação com um modelo de exigência formal causal em relação aos dados, modelo positivista, do que com as reais necessidades percebidas pela pesquisadora ao decorrer da pesquisa. Esse tipo de pesquisa proposta por González exige a criatividade da pesquisadora, pois o cronograma planejado é constantemente alterado, de acordo com a dinâmica relacional das necessidades emergentes do campo. Para Rossato e Martínez:

A Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida para a produção de conhecimento científico sobre a subjetividade numa perspectiva histórico-cultural. Trata-se de um grande desafio epistemológico, pois o pesquisador, no processo da pesquisa, depende de seu poder criativo e imaginativo para explicar o fenômeno por meio de construções oriundas da articulação entre sua base teórica e as informações produzidas no entre fenômeno/método (2017, p. 344).

4.1.2. A Pesquisa Ação Participação Crítica

Ao tratar do conceito metodológico de Pesquisa Ação Participação, é inevitável depararmos com Orlando Fals Borda, pensador crítico que se propôs a investigar a condição de conflito social da população colombiana, ao final da década de 1950. Fals Borda participou da fundação da primeira faculdade de sociologia da Colômbia, utilizando como fundamentos as teorias críticas da escola de Frankfurt, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. A metodologia desenvolvida pelo autor, a *Investigación Acción Participativa* (IAP), teve seu início marcado na década de 1960 na América-Latina, por meio da aproximação dos estudos sociológicos em oposição à hegemonia positivista que dominava o campo da sociologia. Além de uma metodologia de pesquisa, essa nova modalidade de fazer-se ciência mostrou-se um importante instrumento de ação educativa contemplando a unidade dialética entre teoria e práxis, uma tentativa de romper com o dualismo hierárquico entre sujeito/pesquisador e objeto/participante presentes na construção do conhecimento de até então. Fals Borda aproxima-se da pedagogia crítica de Paulo Freire, à medida que critica a relação desigual de poder entre “quem ensina e quem aprende”; “entre quem pesquisa e quem é pesquisado”, colocando o investigador-educador e participantes-educandos ambos como sujeitos envolvidos em um processo contínuo e permanente de ensino e aprendizagem. De acordo com o educador brasileiro Paulo Freire (1996, p. 25) “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Na pesquisa ação-participação o processo de construção do conhecimento ocorre de dialeticamente entre a pesquisadora e as participantes, de modo que a ação da pesquisadora possa colaborar para a reflexão crítica das problemáticas do campo rumo a uma ação coletiva transformadora de superação. Esse tipo de produção de conhecimento é uma constante unidade dialética de transformação dos sujeitos participantes envolvidos e do contexto comunitário onde

vivem cotidianamente com vistas à emancipação de condições históricas de dominação e essencial para a transformação da realidade social/comunitária.

Calderon e López (2013) apontaram cinco princípios fundamentais da Investigação Ação Participante entre os sujeitos participantes ativos na construção do conhecimento *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 redescobrimto do saber popular - como processo de resgate e validação dos conhecimentos ancestrais; a ação como elemento central da formação - 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.

Por último, consideramos as recomendações de Parker sobre o papel de controle e monitoramento presente nas práticas de pesquisa-ação na psicologia, pois “a pesquisa-ação foi a preferida dos poderes coloniais porque a observação, a interferência e o controle são muito mais eficazes quando é possível se entender as percepções dos nativos, sujeitos ao poder do colonizador” (2011, p. 161). Desse modo, temos o compromisso de nos mantermos em alerta para que a nossa práxis colabore nos processos de fortalecimento comunitário dos sujeitos envolvidos e não no fortalecimento de nossas próprias concepções, na psicologização da sociedade capitalista, para a garantia do “êxito” da pesquisa em psicologia. A percepção constante de estarmos reforçando as relações de poder já existentes também foi alvo de críticas nesta pesquisa.

4.1.3. O Materialismo Histórico-Dialético

O materialismo histórico-dialético (MHD), o método em Marx, nesta pesquisa orientou a nossa postura enquanto sujeitos ativos na produção do conhecimento, a partir da categoria da práxis, movimento dialético entre a realidade objetiva e concreta com os processos mentais de abstração e reflexão da pesquisadora. De acordo com Paulo Netto (2011), Marx desenvolveu uma teoria sobre a totalidade da natureza humana, por meio da apreensão de leis dinâmicas e históricas do funcionamento da sociedade burguesa do modo de produção capitalista de acumulação. A análise do movimento do capital proporcionou a extração da lei econômica do movimento da sociedade moderna, como a lei geral de acumulação capitalista, em que a produção de acumulação de riqueza depende da reprodução sistemática da pobreza e das crises sistêmicas do capitalismo, problematizando a questão social. Cada período histórico tem suas próprias leis, portanto, a teoria para Marx é uma modalidade do conhecimento que se difere de outras modalidades, tendo em vista que:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito de pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto de pesquisa (Paulo Netto, 2011, p. 20).

Logo, de acordo com Paulo Netto (2011), é possível extrair dos textos de Marx o método de pesquisa que se constrói de acordo com as condições reais do processo de produção da vida social dos sujeitos. Como um ser que se desenvolve de acordo com o período histórico em que se localiza, Marx se apoiou, principalmente, nos filósofos alemães, na economia inglesa e no socialismo francês (Paulo Netto, 2011). Para o autor (2011), Marx avançou ao deixar de lado o

idealismo ainda presente nas ideias da dialética de Hegel, em *Leis da Dialética*. Para Hegel, o pensamento é que cria a realidade, enquanto para Marx a dialética acontece no processo inverso, o pesquisador é que se apropria da existência real e objetiva do objeto e a interpreta no plano ideal, pois a realidade existe e independente da presença do(a) pesquisador(a). Desse modo, é papel do(a) pesquisador(a) ir para além da aparência imediata do objeto - fenomênica - para apreender a essência do objeto, sua dinâmica e estrutura que é histórica e concreta. Para Paulo Netto (2011), não precisaríamos da ciência se a aparência dos objetos refletisse a sua essência de modo fenomênico - imediato e empírico - por isso ressaltamos a importância no método na produção de conhecimento. Por fim, ilustramos que não existe um conjunto de regras que determina o procedimento metodológico, mas ressaltamos que o tratamento teórico e a formulação metodológica são unidades indissociáveis no processo de pesquisa por meio da conexão entre as categorias totalidade, contradição e mediação.

4.2. Contexto de pesquisa

Em 2014, o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) solicitou o trabalho realizado para a prevenção à violência na escola e foram estabelecidas as bases para o desenvolvimento do ECOAR, um projeto que visa o enfrentamento à violência em escolas públicas e municipais da região noroeste e norte do município de Campinas/SP, integrando a universidade à rede municipal. Nesse período foram realizadas algumas produções acadêmicas, como iniciações científicas, mestrados e doutorados que visaram analisar a prática profissional do projeto Espaço de Convivência, Ação e Reflexão (ECOAR) (Moreira 2015; Meireles, 2015; Pereira, 2017; Dias, 2017; Feldmann, 2017; Teles-Silva, 2017).

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental localizada na região noroeste do município de Campinas/SP, que se caracteriza como a região com a maior

desigualdade de renda em relação às outras regiões do município, sendo a região leste constituída pela população de maior renda. Na região noroeste também apresenta um alto nível de concentração dos conjuntos habitacionais e de beneficiários do Programa Bolsa Família, sendo uma das regiões com a maior desigualdade social em relação à ausência ou baixa renda. Em 2016, 47.300 pessoas declararam não possuir renda e 34,8 mil pessoas declararam receber entre um ou dois salários mínimos (Campinas, 2016).

Historicamente, o município de Campinas carrega em sua história uma grande herança escravagista, era chamada de a “Capital da Escravaria”, pois os(as) negros(as) escravizados(as) eram trazidos para Campinas para receber suas penas de modo exemplar. Campinas tinha uma grande concentração de escravos e funcionava como um mercado de compra e venda de pessoas escravizadas. Em 1829, a maioria da população campineira era constituída por escravizados, por volta de 56,2% da população total (Martins, 2016). O município, assim como em grande parte do Brasil, após 1850, participou do processo de embranquecimento da população com a oferta de mão de obra aos imigrantes europeus, tendo como polo de produção de açúcar, e depois produção de café ao final do século XIX. Houve, portanto, uma tentativa de apagamento da memória africana presente historicamente no município (Martins, 2016; Feldmann, 2017).

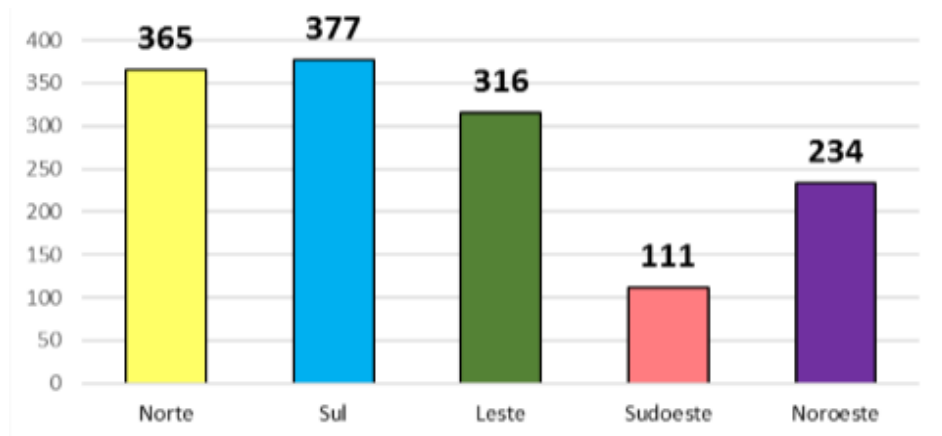
Campinas é um município do interior paulista localizado na Região Metropolitana de Campinas (RMC), por meio da Lei Complementar Estadual nº 870/2000, e possui uma população de aproximadamente 1.173.360, predominantemente urbana (Campinas, 2016). Essa população divide-se em uma área geográfica de 248.939 km² e é dividida em cinco regiões principais: sul, sudeste, leste, norte e noroeste. Todavia, cada secretaria, de Saúde, Assistência e Educação, divide as regiões de diferentes modos, de acordo com seus próprios critérios. Observe o mapa territorial de Campinas/SP, de acordo com a Secretaria de Assistência Social, na Figura 2:

Figura 2 – Mapa com a área das cinco regiões do município de Campinas



Fonte: Relatório de Informações Sociais de 2016 de Campinas

No censo realizado pelo IBGE em 2010 foi apontada a alta taxa da população que se autodeclarou sem renda no município de Campinas. A região noroeste e sudoeste foram as regiões apontadas com a menor número de serviços de lazer e cultura, ao mesmo tempo que são as regiões com os maiores índices de vulnerabilidade social (Campinas, 2016). O Relatório de Informações Sociassistenciais (RIS), de 2016, teve como objetivo traçar o perfil da população que acessa os serviços públicos do município e incluiu os dados anuais do Sistema de Notificação de Violência (SISNOV). Observe a Tabela 2 com o número proporcional de notificações de violência de acordo com cada região - divisão da Secretaria de Saúde:

Tabela 2 – Número de notificações de violência por região de Campinas (2016)

Fonte: SMS, SISNOV, Tabnet, dez/2016.

Podemos ver que a região Sul é a área com o maior número de notificações de violência, enquanto a região Sudoeste e Noroeste são as com o menor número, respectivamente.

Em relação ao gênero das pessoas que sofreram algum tipo de violência, o número de notificações do gênero feminino é quase o dobro em relação ao gênero masculino. A Tabela 3 mostra essa disparidade:

Tabela 3 – Número de notificações de violência segundo o gênero da vítima e a região

REGIÃO	Masculino	Feminino
Norte	88	277
Sul	186	191
Leste	102	214
Sudoeste	32	79
Noroeste	77	157
Total	485	918

Fonte: SMS, SISNOV, Tabnet, dez/2016.

Em relação a faixa etária, de acordo com o relatório, “[...] temos em Campinas um número alto de notificações na faixa etária entre 5 e 19 anos, 602 ocorrências, com destaque

para a faixa entre 10 e 14 anos, na qual foram registradas, em 2016, 252 notificações” (Campinas, 2016, p. 25).

A partir da violência sendo considerada um problema de saúde pública, o Ministério da Saúde (MS) passou a construir, planejar e executar as políticas de enfrentamento e prevenção a violência em âmbito nacional. O Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) é o órgão federal responsável pela notificação de doenças e agravos em saúde do MS, de acordo com a Portaria de Consolidação nº 4, de 28 de setembro de 2017, anexo V - Capítulo I. Na esfera municipal, o Comitê Intersetorial e Interinstitucional (CII) é o órgão responsável pelo Sistema de Notificação de Violências (SISNOV) desde 2005. De acordo com o SISNOV, a violência pode ser:

Violência contra a mulher (todos os tipos e natureza, física, sexual, psicológica, negligência, tortura, maus-tratos); Violência contra criança (todos os tipos e natureza); Violência contra adolescente (todos os tipos e natureza); Violência contra pessoa idosa (todos os tipos e natureza); Violência auto-provocada (ambos os sexos, todas as idades); Violência sexual (ambos os sexos, todas as idades); Violência doméstica (ambos os sexos, todas as idades); Tráfico de seres humanos (criança, adolescentes e mulheres); Financeira / econômica (ambos os sexos, todas as idades); Negligência / abandono (ambos os sexos, todas as idades); Trabalho infantil (crianças e adolescentes menores de 14 anos); Intervenção legal (ambos os sexos, todas as idades) (Campinas, 2019).

A violência é considerada uma questão de saúde pública, mas também de violação dos direitos humanos. O que exige a condição fundamental de ações intersetoriais entre os campos da Saúde, Assistência, Jurídico, e, em destaque, a Educação. Podemos observar, desse modo, diversos programas e políticas públicas a âmbito municipal que trataram do fenômeno da violência, como os programas: *Iluminar Campinas* que aborda o enfrentamento à violência

sexual e da violência doméstica; *O quebrando o silêncio* com o foco em crianças e adolescentes que sofreram violência doméstica; e o *Rotas Recriadas* para o enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes (Brigagão & Silva, s/d).

Podemos perceber que as escolas têm dificuldades em notificar o fenômeno de violência na plataforma SISNOV, pois diferente dos dados que aparecem oficialmente pela Tabela 4, há diversos estudos que identificam violências que acontecem no cotidiano das escolas da região noroeste de Campinas (Moreira 2015, Meireles, 2015; Pereira, 2017; Dias, 2017; Feldmann, 2017; Teles-Silva, 2017). A região noroeste, com o total de 234 notificações de violência em 2016, apontou como a residência o local onde mais ocorre o ato violento, de acordo com a Tabela 4:

Tabela 4 – Número de notificações por principal local de ocorrência da violência em Campinas

Dist Notif	Residência	Via pública	Outros	Ign/Branco	Local de pratica esportiva	Habitação Coletiva	Escola	Bar ou Similar	Comércio/ Serviços
Noroeste	189	35	6	3	1	0	0	0	0

Fonte: SMS, SISNOV, Tabnet, dez/2016.

E que também diferem dos tipos de violência identificadas pelas autoras citadas anteriormente, em que o *bullying*, por exemplo, aparece com nenhuma notificação na região. Veja na Tabela 5 apresentada no RIS de 2016:

Tabela 5 – Número de notificações por tipo de violência na região Noroeste de Campinas (2016).

Dist Notif	Física	Tentativa de suicidio/ Suicidio	Negligencia	Sexual	Psicológica	Trabalho infantil	Intervenção Legal	Moral	Financeira/ Economica	Abandono	Outros	Bullying
Noroeste	92	63	59	16	3	1	0	0	0	0	0	0

Fonte: SMS, SISNOV, Tabnet, dez/2016.

Em relação ao SISNOV, em 2016, a violência física foi o tipo de violência mais notificada na região noroeste, seguida pela violência autoinfligida - praticada pela tentativa ou

realização do ato suicida - e a violência sexual. De acordo com o relatório sociassistencial, “em síntese, a região possui um número alto de notificações contra vítimas do sexo feminino, a maioria delas crianças, sendo o local de ocorrência que mais aparece nas notificações a própria residência e o motivo mais frequente foi a violência física” (Campinas, 2016, p. 75).

Por último, vale destacar que a notificação dos casos de violência contra crianças e adolescente é de responsabilidade de todos os profissionais e da sociedade civil em geral, pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), e pela Portaria nº 1.968/GM, de 25 de outubro de 2001 do Ministério da Saúde. Em relação à violência contra as mulheres, a Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003 estabelece a notificação compulsória aos profissionais no campo da saúde pública e privada.

4.2.1. Caracterização da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) – regulamentada pelo Art.º 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 - é uma EMEF localizada na região noroeste do município de Campinas/SP, de acordo com a definição e organização territorial do NAED Noroeste. Essa foi uma questão intrigante e que concluímos que não há um consenso em relação a divisão territorial da área da educação no município de Campinas/SP. A divisão da área da educação não acompanha a divisão dos demais serviços públicos, como saúde ou assistência social.

O funcionamento da EMEF ocorre no período da manhã, das 7h às 12h10, com o ensino fundamental dos ciclos I (1º, 2º e 3º anos) e ciclo II (4º e 5º anos); e no período vespertino, das 13h às 18h15, com o ciclo II (5º ano), ciclo III (6º e 7º anos), e ciclo IV (8º e 9º anos). De modo geral, o perfil socioeconômico das famílias é de que elas não se encontram nas faixas da extrema

pobreza ou extrema riqueza, mas possuem um bom nível de escolaridade e razoável aquisição econômica. De acordo com o projeto político pedagógico de 2018 (s/p), “[...] a escola dispõe de 9 (nove) salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, duas quadras poliesportivas (apenas uma delas é coberta), um pequeno *playground*, um refeitório, uma cozinha e dois banheiros para os professores: masculino e feminino”.

Não discorremos em demasia sobre a EMEF para garantir as condições éticas de sigilo em relação à preservação da identificação das participantes e da escola, que fora renomeada nesta pesquisa como EMEF Rimas e Melodias.

4.2.2. Caracterização das participantes

Com vistas à metodologia de pesquisa ação-participação de inserção e ação sobre a realidade, deparamo-nos com as mais diversas personagens no campo da escola. As participantes desse cenário de pesquisa foram, aproximadamente, 283 estudantes de 11 a 16 anos, matriculadas entre os 5º e 9º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Rimas e Melodias, localizada na região noroeste do município de Campinas/SP. Com vistas a garantir o sigilo e a não identificação das participantes dessa pesquisa, substituímos os nomes que apareceram nos trechos de diários de campo analisados das e dos estudantes por nomes de flores e substituímos os nomes das professoras e outras profissionais da educação formal por nomes de árvores comuns ou nativas do município de Campinas. A escolha pelos nomes de árvores e flores deu-se tendo em vista a importância da arborização para a manutenção da vida, sendo as professoras-árvores vitais fontes de desenvolvimento para as estudantes (Quadro 1), que estão desabrochando como as flores citadas (Quadro 2). Concordamos com o Guia de Arborização Urbana de Campinas (GAUC) de que “a importância da arborização para os seres

vivos é basicamente promover melhora na manutenção da qualidade de vida no ambiente em que vivem, o que abrange o bem-estar físico e psicológico” (Campinas, 2007, p. 12).

Quadro 1 - Relação entre os nomes de árvores e as respectivas profissionais participantes

Professoras/Árvores	Equipe
Araucária	Docente substituta 1
Cássia	Gestora 1
Coqueiro	Docente 1
Embiruçu	Docente 2
Eucalipto	Gestora 2
Figueira	Técnica 1
Flamboyants	Docente 3
Ipê-amarelo	Docente 4
Ipê-rosa	Docente 5
Ipê-roxo	Docente 6
Ipê-verde	Docente 7
Jacarandá	Gestora 3
Jatobá	Docente 8
Jequitibá	Docente 9
Mulungú	Docente 10
Paineira	Gestora 4
Palmeira	Docente 11
Pau Brasil	Docente 12
Pinheiro	Gestora substituta 1
Primavera	Ex-técnica 1
Resedá	Docente 13
Salgueiro	Docente substituta 2
Sucupira	Gestora 5
Tarumã	Docente 14
Urucum	Gestora 6

Fonte: realizado pela própria pesquisadora

Quadro 2 – Relação entre os nomes de flores e as e os respectivas estudantes participantes

Estudantes/Flores	Série/Ano
Girassol	6º/2019
Rosa	9º/2017
Orquídea	7º/2017
Lírio	7º/2017
Lótus	7º/2017
Copo de leite	9º/2019
Crisântemo	7º/2017
Cravo	7º/2018
Violeta	8º/2017
Gardênia	8º/2019
Gérbera	7º/2017
Margarida	7º/2017
Tulipa	7º/2017
Cacto	6º/2019
Suculenta	6º/2019
Jasmim	7º/2017
Dama da noite	7º/2017
Begônia	7º/2017
Antúrio	5º/2017
Protea	6º/2017
Cerejeira	8º/2017

Fonte: realizado pela própria pesquisadora

4.3. Técnicas e fontes de informações

O processo de produção de informações se realizou por meio de técnicas como: observação, participação nos diferentes espaços da escola, conversas informais, instrumento de primeiro contato, instrumento de mapeamento das dimensões do desenvolvimento infanto-juvenil, caracterização e visitas às escolas públicas e municipais da região noroeste, assembleias de classe, rodas de conversa, grupos focais, oficinas temáticas, uso de indutores escritos e não escritos para a expressão de emoções como *body mapping*, desenho história, teatro do oprimido, produção audiovisual de vídeos, diários, cartas, entre outras. A pesquisa de metodologia construtivo-interpretativa se desenvolveu por meio do uso de um conjunto de instrumento indutores da expressão da consciência de acordo com as situações e possibilidades do cenário de pesquisa em diálogo constante comigo enquanto profissional-pesquisadora. Desse modo, a maioria dos instrumentos e técnicas não foi planejada *a priori*, mas foram sendo construídas

nas possibilidades de diálogo, vínculo e confiança desenvolvidos ao longo do processo da pesquisa, de acordo com o arcabouço de experiências e criatividade da pesquisadora e de abertura ao encontro das diversas participantes. De acordo com Paulo Netto (2011), as técnicas de pesquisa são os meios pelos quais se torna possível a apropriação do objeto de pesquisa pela sujeita pesquisadora. Por isso, as técnicas devem servir para a compreensão do objeto de pesquisa e vão sendo construídas de acordo com cada situação social que se expressa na lógica configuracional subjetiva entre as subjetividades da pesquisadora e das e dos participantes (González-Rey, 2017, 2015; Madeira-Coelho, 2014).

Essas diversas ações realizadas na escola foram registradas em diários de campo escritos por mim enquanto profissional-pesquisadora, durante o período de três anos, de 2017 a 2019, e se configuram como técnica de registro e fonte principal de informações dessa pesquisa. Os diários de campo aqui foram compreendidos como instrumentos de registro reflexivo do momento dialético entre a objetividade do contexto escolar e a minha subjetividade. Nesse sentido, os registros de campo não foram apenas descrições da aparência dos fenômenos, mas sim interpretações das experiências vividas que foram se tornando nexos em caminho à totalidade da realidade social. Retomando o processo histórico do GEPInPsi, de acordo com Meireles (2020, p. 117), o registro do processo de construção da informação no cotidiano da escola se dá pelo diário de campo “[...] como um instrumento de fala e pensamento, que possibilita registrar os sentidos e significados construídos em nossas relações com as pessoas no cenário escolar e criar sínteses sobre as ações desenvolvidas”. Desse modo, somente a partir da lógica configuracional entre a pesquisadora e participantes é que o conjunto de informações produzidas vai tomando significado. Por isso, a partir da nossa compreensão, os dados não podem ser “colhidos”, mas são interpretados a partir de modelos de ineleabilidade construídos pela pesquisadora em conjunto com a equipe ECOAR, GEPInPsi e as personagens ativas do campo de pesquisa.

4.4. Procedimentos de construção das informações

O processo de construção das informações dessa pesquisa ocorreu a partir da minha inserção no campo da escola seguida da reflexão e registro em diários de campo sobre o conjunto de experiências vividas no campo da escola. Nos moldes da pesquisa ação-participação, tentamos realizar a criação do cenário de pesquisa, que envolveu a caracterização do cenário de pesquisa e das e dos participantes para que a construção do conhecimento fosse significativa de acordo com os seus interesses. A média de idas à EMEF Rimas e Melodias foi de seis horas semanais realizadas, geralmente, em um dia específico da semana no período vespertino. O horário foi planejado de modo a não colidir com os horários e atividades do Programa de Pós-Graduação no cumprimento das horas das disciplinas do doutorado. O planejado foi que a cada ida à escola fosse produzida uma nota com o registro das reflexões da experiência vivida no campo da escola. Todavia, no processo de organização dos registros em diários ou notas, nós selecionamos aqueles registros que estavam mais completos, com uma linguagem significativa e reflexiva e excluímos fragmentos de registros incompletos ou apenas descritivos. Com isso, chegamos ao total de 68 diários que foram lidos e relidos integralmente em ordem cronológica e divididos em três grupos para a análise: 2017, 2018 e 2019. Destacamos a grande quantidade de informações e materiais produzidas nesse período de pesquisa e, sem esgotar as amplas possibilidades de análise, é que nos arriscamos a tentar construir um conjunto de informações significativas para as leitoras e leitores.

O processo de análise das informações construídas, assim como das atividades produzidas pelas estudantes e de outros instrumentos indutores da subjetividade, foi analisado após a aprovação do parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, nº 3.722.843, de acordo com o seguinte cronograma (Quadro 3):

Quadro 3 – Cronograma do processo de análise

Etapas	Datas	Ações a realizar
Coleta de informações	Nov/Dez/2019	Depoimentos
Coleta de informações	Jan/2020	Acesso ao banco de dados
Análise de informações	Fev/Mar/Abr/2020	Análise do banco de dados
Análise de informações	Mai/Jun/Jul/2020	Análise dos depoimentos
Resultados	Ago/Set/Out/2020	Elaboração construtiva interpretativa
Considerações Finais	Nov/2020	Revisão Final
Finalização da tese	Dez/2020	Entrega da tese
Banca de Defesa	Fev/2021	Defesa da tese

Fonte: realizado pela própria pesquisadora.

É importante ressaltar que a técnica de pesquisa “depoimentos” (Anexo 4) não foi realizada, pois, ao final do ano de 2019, houve uma drástica redução na frequência das e dos estudantes na escola por razão das férias escolares, de dezembro de 2019 à janeiro de 2020. Em seguida, em março de 2020, fomos surpreendidas com uma pandemia causada pela doença respiratória covid-19, transmitida pelo coronavírus SARS-CoV-2. Tendo em vista que o coronavírus tem altas taxas de contágio, o isolamento social dentro dos domicílios e a suspensão indeterminada das aulas presenciais foram algumas das primeiras ações tomadas pelo poder executivo municipal e estadual. No dia 02 de julho de 2020, no Brasil já havia mais de 60 mil mortes com resultado positivo para covid-19, e 1.448.753 pessoas infectadas pela doença, de uma população de 209.044.261 habitantes. Em 21 de fevereiro de 2021, o número de óbitos foi de 245.977 pessoas e 10.139.148 de casos acumulados. Campinas, cuja população total atualizada é de 1.204.073 habitantes, já estava contabilizando, em 02 de julho de 2020, 324 mortes e 8.424 casos acumulados. Já em 21 de fevereiro de 2021, os números aumentaram para

1.808 de óbitos e 56.529 de casos acumulados confirmados¹². Esse fenômeno atingiu de modo drástico as populações mais oprimidas e violentadas em nosso país e por todo o mundo, o que foi chamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) de uma “pandemia das sombras” em um nível global. Em abril de 2020, a ONU alertou para o aumento da violência contra as mulheres e meninas e a diminuição de situações de notificação (Mlambo-Ngcuka, 2020). A pandemia mostrou-nos a importância da presença de uma profissional de psicologia e assistência social na equipe técnica da escola, para realizar o acompanhamento das crianças, adolescentes e de suas famílias e de dar suporte à realização do trabalho pedagógico, de humanização, realizado pelas professoras diante de uma situação de crise global. A lei de inserção de psicólogas e assistentes sociais tornou-se realidade em 2019, por meio da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, entretanto, até a defesa desse doutorado, poucas movimentações foram realizadas para a sua efetivação pelos poderes executivos dos municípios, estados e União. A situação de redução das notificações durante o período da pandemia colocou-nos a reflexão sobre como as notificações podem não representar fielmente a realidade territorial em relação às violências. A dificuldade de acesso e registro das notificações dos serviços públicos e privados é uma questão a ser superada para o diagnóstico territorial adequado e, conseqüentemente, a formulação, execução e avaliação de políticas governamentais fidedignas e comprometidas com a realidade social.

4.5. Considerações Éticas de Pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com a resolução nº 510/16 implementada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece

¹² De acordo com dados da plataforma *online* criada pelo Ministério da Saúde. Disponível em: <http://susanalitico.saude.gov.br/>. Acesso em 02 jul 2020.

normas e diretrizes sobre a ética em pesquisas com seres humanos e a utilização dos dados. Essa resolução assegura as especificidades das pesquisas da área das ciências humanas e sociais em relação as significativas diferenças entre as pesquisas tradicionalmente realizadas na área saúde.

A fins explicativos, a inserção da psicologia na realidade escolar cotidiana já acontecia por meio do Projeto ECOAR no acompanhamento do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e de ações de prevenção e enfrentamento à violência. Os benefícios da pesquisa foram relevantes tanto para as estudantes, no favorecimento de um desenvolvimento mais saudável, como para a sociedade em geral, pois o fenômeno da violência tem altos índices de notificação em nosso país e a prática da violência de gênero e autoinfligida tem sido recorrente no contexto escolar onde o projeto ECOAR estava inserido. Os riscos dessa pesquisa foram mínimos, tendo em vista a intenção de mitigar os impactos da violência que já aconteciam no cotidiano escolar e de prevenir a ocorrência de novas situações de risco nessa instituição. A equipe de psicologia também deu todo o suporte emocional no decorrer da pesquisa, de modo a colaborar na construção de conhecimento e práticas frente a esse fenômeno. Esta pesquisa reafirma o seu compromisso pela dignidade humana e baseia-se nos princípios éticos das pesquisas realizadas no campo das ciências sociais e humanas, de acordo com a resolução 510/2006.

Vale ressaltar que todos os procedimentos de sigilo e privacidade dos dados foram tomados ao decorrer da pesquisa. Por isso, os nomes das personagens da escola foram substituídos por nomes de árvores e de flores típicas do município de Campinas/SP. Além de que, como não houve a execução dos depoimentos individuais, não foram entregues as estudantes e seus responsáveis o termo de assentimento e o termo de consentimento livre e esclarecido. Por isso, apesar da amplitude de ações desenvolvidas por mim enquanto psicóloga-pesquisadora e o uso de inúmeras técnicas durante a pesquisa, algumas ações não foram

expostas ou tiveram apenas partes descritas, pois compreendemos que não houve consentimento direto das estudantes e familiares para o uso de suas imagens.

Por último, reforçamos que o projeto foi submetido à Plataforma Brasil (Anexo 7) para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) criada em 1996. Ao encontro do Código de Ética Profissional da Psicóloga (Resolução CFP nº 010/05), em especial o artigo 16º que dispõe sobre a realização de pesquisas, ressaltamos, ainda, que esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001 e contou com a infraestrutura do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

4.6. Análise das informações

A análise das informações ocorreu segundo a metodologia construtivo-interpretativa proposta por González-Rey (2005), seguida de análises baseadas nos fundamentos da psicologia crítica sobre o desenvolvimento humano, como a perspectiva histórico cultural e as contribuições de abordagens feministas interseccionais. A análise realizada no processo construtivo-interpretativo considera a práxis posição ético-política fundamental de compromisso com a transformação da realidade. O procedimento da análise dos diários de campo se efetivou por meio da leitura atenta dos materiais produzidos e simultânea categorização e interpretação. O Quadro 4 apresenta os códigos e títulos dos respectivos diários de campo produzidos:

Quadro 4 – Títulos dos diários de campo produzidos pela pesquisadora (2017-2019)

Ano	Diário de Campo	Título
2017	PESQ_2017_DC01_02mar	Escola: um ecoar de vozes e histórias
	PESQ_2017_DC02_10mar	Os significados da morte
	PESQ_2017_DC03_13mar	“Vamo encher o saco das meninas”
	PESQ_2017_DC04_17mar	Da punição à prevenção
	PESQ_2017_EVENTO_18mar	Gênero e Educação: o projeto de emenda à Lei Orgânica de Campinas (PLOM 145/2015)
	PESQ_2017_DC05_20mar	Conhecendo as escolas públicas e municipais de Campinas
	PESQ_2017_DC06_27mar	O primeiro dia de supervisão de campo
	PESQ_2017_DC07_03abr	O papel da Psicologia na Escola: caminhos ainda turvos
	PESQ_2017_DC08_10abr	Afinal, o que é a Psicologia na Escola?
	PESQ_2017_EVENTO_12abr	Evento “Cutting: por que jovens estão se cortando?”
	PESQ_2017_DC09_17abr	Conhecendo as crianças e adolescentes
	PESQ_2017_DC10_24abr	A violência autoinfligida: um aspecto ligado ao gênero?
	PESQ_2017_DC11_08mai	Suicídio: o mal do século?
	PESQ_2017_DC12_15mai	Encaminhamentos: quem, por que e para onde?
	PESQ_2017_DC13_22mai	Da judicialização à prevenção da violência: ECOAR
	PESQ_2017_DC14_29mai	Reconhecendo e diferenciando demandas e papéis
	PESQ_2017_DC15_02jun	Mediação restaurativa
	PESQ_2017_DC16_05jun	Pai coruja, a culpa é sempre do outro
	PESQ_2017_DC17_19jun	Gosto x Não Gosto
	PESQ_2017_DC18_29jun	Fechamento do primeiro ciclo
	PESQ_2017_DC19_07ago	E agora, José?
	PESQ_2017_DC20_21ago	Vamos falar sobre sexualidade? um tabu na escola
	PESQ_2017_DC21_01set	Tribuna: de quem é a culpa?
	PESQ_2017_DC22_11set	E o grupo de meninas? “Esqueci!”
	PESQ_2017_DC23_15set	A intolerância religiosa: qual o papel da escola?
	PESQ_2017_DC24_18set	Fracasso escolar: a lógica da culpabilização
	PESQ_2017_DC25_25set	Afinal, o que é violência?
PESQ_2017_DC26_02out	Supervisora e estagiárias: desafios entre a autonomia e dependência	
PESQ_2017_DC27_23out	O Caos	
2018	PESQ_2018_DC01_02abr	Sejam bem-vindos!
	PESQ_2018_DC02_06abr	ECOAR como parte da escola!
	PESQ_2018_DC03_09abr	Para além das aparências
	PESQ_2018_DC04_16abr	Uma escola, mil demandas
	PESQ_2018_DC05_10_12_14 set	De volta ao trabalho...
	PESQ_2018_DC06_17_19_21 set	“Eu queria ser internado aqui!”- É preciso contextualizar e historicizar.
	PESQ_2018_DC07_24set	Setembro Amarelo: suicídio como tabu

	PESQ_2018_DC08_01out	“Ela só quer, só pensa em namorar...”
	PESQ_2018_DC09_29out	O “Corredor do Estupro”
	PESQ_2018_DC10_05nov	Da infância à adolescência: o limbo da sexualidade
	PESQ_2018_DC11_12nov	“Pequenos misses sunshine”
	PESQ_2018_DC12_08dez	ECOAR na escola: da prevenção terciária à primária no enfrentamento à violência
2019	PESQ_2019_DC01_05fev	A violência contra a mulher, NÃO!
	PESQ_2019_DC02_08mar	Dia da Mulher é dia de luta!
	PESQ_2019_DC03_15mar	O coletivo voltando a funcionar...
	PESQ_2019_DC04_22mar	Saúde mental dos meninos/homens
	PESQ_2019_DC05_29mar	A educação pública fora dos muros da escola: uma proposta interdisciplinar
	PESQ_2019_DC06_05abr	Fobia escolar
	PESQ_2019_DC07_26abr	Apatia, deboche e o não cumprimento das regras: os estudantes não querem “nada com nada”?
	PESQ_2019_DC08_03mai	Fobia escolar e separação dos pais: copiando comportamentos
	PESQ_2019_DC09_17mai	Violência contra filha e esposa: o caso Safira
	PESQ_2019_DC10_30mai	O grupo de meninas espontâneo
	PESQ_2019_DC11_07jun	Ações da psicologia na escola: a intervenção em situações de crise
	PESQ_2019_DC12_11jun	Integrando Projetos - Parte I
	PESQ_2019_DC13_18jun	Integrando Projetos - Parte II
	PESQ_2019_DC14_28jun	Aprender a participar: a idade não é sinônimo de desenvolvimento!
	PESQ_2019_DC15_02jul	Oficina Eu Torço por Todas
	PESQ_2019_DC16_09ago	A proliferação da violência autoinfligida e as relações cibernéticas: uma tentativa de tornar real a dor imaterial?
	PESQ_2019_DC17_16ago	Apresentação da Devolutiva no TDC
	PESQ_2019_DC18_23ago	A formação espontânea de grupos no cotidiano escolar
	PESQ_2019_DC19_30ago	Da culpabilização individual fatalista à ação coletiva transformadora no cotidiano escolar: práticas psicossociais
	PESQ_2019_DC20_06set	Prevenção à violência de gênero contra meninas e mulheres: rompendo silêncios
	PESQ_2019_DC21_13set	Reunião de mães e pais: a relação família e escola
	PESQ_2019_DC22_20set	<i>Body mapping</i> : “meu corpo é muito feio!”
	PESQ_2019_DC23_27set	Formação de professores
	PESQ_2019_DC24_11out	Educação não-formal: a escola em movimento
	PESQ_2019_DC25_18out	Reposição da greve: mostra cultural
	PESQ_2019_DC26_01nov	Educação após Auschwitz
	PESQ_2019_DC27_21nov	Educação pela diversidade: ecoando as vozes das(os) estudantes
TOTAL	68	-

Fonte: produzido pela própria pesquisadora.

Desse modo, na análise foram desenvolvidas unidades de sentido, a partir da releitura dos diários de campo produzidos por mim, de questionários semiestruturados com perguntas abertas sobre violência e de atividades com a temática de violência produzidas pelas participantes de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do município de Campinas/SP.

Em primeiro lugar, realizei a organização dos diários de campo produzidos, semanalmente, entre 2017 e 2019. Desse montante, selecionei 68 diários de campo que estavam completos e que apresentavam relevância de conteúdo. Os diários incompletos ou com informações descritivas pontuais foram excluídos da seleção. Em seguida, organizei esses diários de campo em ordem cronológica, com seus respectivos títulos, e adicionei esses documentos no programa *Atlas T.I.* O *Atlas T.I.* é um programa para a organização e a análise de dados qualitativos. O programa oferece recursos que facilitam o processo de análise qualitativa. Foram utilizados, apenas, os recursos básicos como a criação de códigos, grupos de códigos e o destaque e memorização de trechos significativos para a pesquisa. Os *códigos* - que foram as unidades de sentido criadas a partir da leitura dos registros - foram organizados dentro de diferentes *grupos de códigos* como “ações da psicologia”, “relação psicologia e escola”, “manifestações da violência”, “temas”, “motivos da automutilação”.

Compreendemos que os grupos de códigos representam os nexos entre as unidades de sentido que emergiram na análise das reflexões registradas. Para isso, foram separados os diários de campo de acordo com o ano em que foram escritos e criados, desse modo, três projetos distintos de análise: 1 - 2017; 2 - 2018; e 3 - 2019, respectivamente. A única unidade de análise definida *a priori* foi “ações da psicologia”, com vistas a responder o objetivo principal de pesquisa para sustentar a tese de que as ações da psicologia crítica podem contribuir com a prevenção à violência de gênero no campo da escola pública de ensino fundamental. As demais unidades foram surgindo ao decorrer da análise construtivo interpretativa, tais como:

“relação psicologia e escola”. Sendo assim, foi realizada a leitura integral dos registros de trabalho de campo produzidos durante a inserção no projeto de pesquisa, extensão e ensino *Espaço de Convivência Ação e Reflexão (ECOAR)*. No total, foram produzidos e analisados 68 diários de campo, de 2017 a 2019, sendo que: foram realizados 29 registros em 2017, apenas 12 registros em 2018 e 27 registros em 2019.

Os registros realizados em diários de campo foram analisados no processo de construção de nexos gerados a partir de unidades de sentido, de modo a articular dialeticamente dimensões singulares e particulares ao encontro da totalidade da realidade social. Para González-Rey as unidades de sentido são “[...] espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (González-Rey, 2015, p. 06). Enquanto a realidade é definida como “[...] um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas” (González-Rey, 2015, p. 04), que só tomam significado/sentido por meio da aproximação da pesquisadora da realidade a partir de suas interpretações. Por isso, a formulação do conhecimento científico foi, nessa pesquisa, uma construção teórico-reflexiva da própria pesquisadora, pois a realidade não é feita de categorias universais, imediatas e lineares que pode ser apreendida pela pesquisadora por meio de instrumentos metodológicos. Mas, a realidade é situação histórica e concreta.

Desse modo, as ações registradas não foram meros registros descritivos ou fotográficos de cenas do cotidiano, mas formam um conjunto amplo de unidades de sentido produzidas por mim enquanto psicóloga-pesquisadora em um processo de participação-reflexão-ação que se retroalimentou constantemente. O foco foi no próprio processo de construção das informações gerado a partir do conteúdo refletido das ações dialógicas cotidianas com os sujeitos na escola e não em técnicas definidas *a priori* descontextualizadas da realidade que se pretende compreender.

5. Resultados e Discussão

“[...] e quando falamos temos medo
Que nossas palavras não sejam ouvidas
Nem bem-vindas
Mas quando estamos em silêncio
Ainda assim temos medo
Então é melhor falar
Lembrando-nos
De que nunca fomos destinados a sobreviver”

Audre Lorde. *A Litany for Survival* (1978)

Para defender a tese de que a psicologia crítica presente na escola pública contribui para a prevenção da violência de gênero, vou buscar responder ao objetivo geral por meio do caminho trilhado a partir dos objetivos específicos propostos. A proposta de pesquisa e de ação profissional fundamentada pela psicologia crítica no campo da escola pública foi a de investigar e proporcionar espaços de fortalecimento e de conscientização das personagens da escola em relação ao fenômeno da violência de gênero. Nesse sentido, na análise dos diários de campo produzidos, de 2017 a 2019, busquei identificar as principais contribuições da psicologia crítica para a prevenção e o enfrentamento da violência interseccional de gênero.

5.1. *A escola pública e a psicologia crítica: um elo a ser construído*

Hoje foi o dia de vestir literalmente a camiseta do projeto ECOAR (Espaço de Convivência Ação e Reflexão) e pisar pela primeira vez em uma escola pública municipal como uma profissional da psicologia. Um campo institucional de atuação impensável para muitas psicólogas, mas de grande valor para aquelas que acreditam no poder de transformação política por meio de uma educação emancipadora/libertadora. Um espaço por onde todas(os) as(os) brasileiras(os) têm que conviver por boa parte de

suas vidas, necessariamente. Todavia, conviver em um ambiente de tanta diversidade e possibilidades exige um bom arranjo harmônico. Tantas vozes e tantas histórias. Tantos sorrisos e tantas feridas. A escola ecoa as peripécias e os tropeços do viver humano (PESQ_2017_DC01_02mar).

Em março de 2017, adentrei o cotidiano de uma escola pública municipal de ensino fundamental (EMEF) do município de Campinas/SP como profissional de psicologia, pesquisadora e educadora feminista em direitos das mulheres. O objetivo, que fora compartilhado logo no primeiro dia com as diversas personagens da comunidade escolar, foi o de participar semanalmente do campo da escola e de propor ações de prevenção e enfrentamento à violência, juntamente com as estagiárias de psicologia da disciplina Psicologia Escolar/Educacional I e II, do último semestre da PUC-Campinas. Desse modo, o desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado sempre esteve articulado com a prática profissional em psicologia escolar e com a formação em psicologia educacional/escolar. Além disso, essa tese também representa um momento de síntese de ações históricas desenvolvidas pelas integrantes do GEPInPsi e do Projeto ECOAR em um processo sempre articulado entre pesquisa, ensino e extensão. Naquele momento, em 2017, o foco inicial era o de desenvolver ações de prevenção à violência autoinfligida praticada por estudantes, de 11 a 16 anos, do gênero feminino. Todavia, os objetivos e possibilidades de investigação e ação sobre a realidade foram se transformando ao longo do processo de pesquisa.

Na construção do cenário de pesquisa com as diversas participantes da escola, buscamos conhecer e participar dos espaços dialógicos da escola com vistas a ampliar o nosso vínculo e de apresentar a nossa proposta de pesquisa ação-participação no campo da escola:

Sobre os espaços coletivos e participativos, elas informaram que no momento contam com o grêmio que tem a colaboração das professoras Flamboyants e Coqueiro, que farão formação via a Secretaria de Cidadania; a CPA que serve como uma ouvidoria de pais onde somente os alunos representantes de cada sala participam; as Assembleias que estão sendo conduzidas pelos professores Palmeira, Flamboyants e Resedás; e as RPAI que acontecem três vezes ao ano com a participação de todos e todas funcionários(as). O Projeto Político Pedagógico é feito há cada quatro anos, porém anualmente é atualizado. O projeto ECOAR foi incluído esse ano no PPP (PESQ, 2017, DC12_15mai).

O primeiro espaço da escola pública que participamos, em 2017, foi a Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional (RPAI), pois a finalidade desse espaço coletivo e participativo da comunidade escolar é o de planejar e avaliar as ações do Projeto Pedagógico (PP) desenvolvidas ao longo do respectivo ano letivo. Por isso, são realizadas, pelo menos, três RPAI ao ano, geralmente no início ou ao final de cada semestre. As RPAI também podem ter o caráter formativo, a partir das necessidades identificadas pelos sujeitos do cotidiano escolar. De acordo com o Projeto Pedagógico (PP), de 2019, da EMEF “para esta reunião, são convocados os professores, representantes do grupo de pais, funcionários, representantes do grupo alunos e a gestão”. No PP (2019) da escola foi colocada a necessidade de ampliação da participação dos responsáveis e familiares nos espaços coletivos da escola: “para o ano de 2019, buscaremos através do Conselho de Escola e da CPA, trazer um maior número de pais a estas reuniões”.

Apesar de a nossa participação ainda não estar prevista no Projeto Pedagógico (2019), participei da RPAI da escola, no início da pesquisa em 2017, a fim de construir o cenário de pesquisa e o vínculo inicial com todas as personagens:

[...] apresentação ECOAR com o objetivo de acolhimento e estabelecimento de vínculo inicial (PESQ, 2017, DC01_01fev2017).

[...] que se configurou como o primeiro vínculo da equipe ECOAR neste ano com os professores da escola Rimas e Melodias (PESQ, 2017, DC02_10mar2017).

Todavia, somente essa única ação inicial de participação na RPAI e apresentação do projeto ECOAR e de pesquisa de prevenção à violência não foi suficiente para mostrar que a psicologia na escola poderia contribuir com o enfrentamento e prevenção de fenômenos de violência, assim como outros fenômenos limitadores do desenvolvimento infantil das e dos estudantes.

Nesse sentido, acreditamos que leva certo tempo até a psicologia compreender como se dão as relações no cotidiano escolar e leva certo tempo até a escola compreender o papel da psicologia naquele contexto. Primeiro, porque ainda há no Brasil um enfoque dominante na formação em psicologia que visa a prática e ciência de cunho clínico, de tratamento individualista dos sintomas. Em segundo, porque esse olhar também esteve presente na visão das profissionais da educação sobre a psicologia. Então, o primeiro ano de inserção na escola pública de ensino fundamental, em 2017, esteve bastante focado em desconstruir essa visão da psicologia, tanto em mim como psicóloga-pesquisadora, como nas estagiárias em psicologia, pedagogas e demais personagens do campo escolar. Além de participar da realidade escolar, a fim de compreender as dinâmicas de relacionamentos e organização dos espaços, e construir um vínculo de confiança com as personagens da escola.

É próprio da metodologia construtivo-interpretativa a criação do cenário social para construir o envolvimento das participantes com o processo de realização da pesquisa, pois “nesses grupos de pesquisa sobre temas tão sensíveis [como a violência], a confiança nas pessoas e o desenvolvimento do clima social é um processo gradual, que se consolida na medida em que a pessoa gera sentidos subjetivos importantes para si no curso da pesquisa” (González-Rey, 2015, p. 86). Esse processo, González-Rey (2015) denominou como a lógica configuracional de pesquisa, pois os dados não estão disponíveis no campo de pesquisa, prontos para serem colhidos com o uso de instrumentos e técnicas, mas sim são produzidos nos espaços dialógicos entre a pesquisadora e as participantes ao decorrer da pesquisa. Por isso, o vínculo com as participantes, a criação do cenário de pesquisa e o desenvolvimento da lógica configuracional levaram bastante tempo para se concretizarem:

A diretora Eucalipto disse sobre os casos de automutilação de algumas adolescentes no ano de 2016 e a aproximação com a equipe de psicologia escolar do ECOAR por meio dessa demanda. Ela contou que em 2016, a psicóloga escolar Primavera realizou alguns encontros com as alunas automutiladas e atendimentos individuais. Entretanto, tal ação não havia sido bem vista pelo corpo docente. Eucalipto disse que as pessoas achavam que ela própria não tinha “pulso firme” com os alunos. Porém, ela não acreditava que somente ações punitivas iriam solucionar os problemas de violência da escola (PESQ_2017_DC06_27mar).

Para o dia de hoje estava planejado passarmos de sala em sala para nos apresentarmos para todas as turmas do período vespertino. Entretanto, ao chegarmos na escola e nos depararmos com Figueira e recebemos uma notícia um pouco inesperada. A profissional contou que no espaço de trabalho coletivo docente realizado na última sexta-feira (31/03), 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. Figueira, então, pediu para que participássemos do próximo Trabalho Docente Coletivo (TDC) para esclarecermos melhor a proposta do nosso trabalho, pois apesar de ela saber que não se tratava de ações clínicas, para alguns professores essa era a imagem da psicologia no contexto educativo (PESQ_2017_DC07_03abr).

A partir do resgate histórico dos limites da relação entre psicologia e escola foi possível perceber os motivos de tantos desafios e barreiras no meu processo de inserção e vinculação no campo da escola, principalmente por parte das educadoras. No desenvolvimento histórico da psicologia no contexto escolar, na superação do modelo médico de individualizar as questões sociais, as psicólogas enfrentam o desafio de se enxergarem como parte da equipe técnica multiprofissional e a buscar respostas coletivas frente às situações-problema da instituição, comunidade e sociedade. Essa reflexão já havia sido iniciada em meu processo de ação e reflexão em conjunto em meu grupo de pesquisa e esteve presente em meus registros de campo:

Eu compreendi o receio dos educadores em relação a definição de nosso trabalho na escola, pois a psicologia, de modo hegemônico e histórico, esteve presente no contexto educativo a partir de um modelo biomédico de atuação, geralmente na recolocação do profissional de psicologia do campo da saúde para o campo da educação. É nítido como há falta de referenciais teóricos e práticas que subsidiem a prática profissional da psicologia na escola, pois não há uma formação que prepare o estudante para a inserção nesse campo. Ainda não há a regulamentação da profissão no território nacional, apesar de essa ser uma luta antiga por parte de psicólogas e assistentes sociais. A psicologia na escola tem como objetivo acompanhar os estudantes em seus desenvolvimentos integrais, de acordo com as políticas públicas educacionais de proteção à criança e ao adolescente, e desenvolver ações que envolvam todos os demais profissionais da

comunidade escolar. Compreendemos que o desenvolvimento integral do aluno envolve dimensões psicológicas e sociais que somente são alcançadas caso haja uma educação emancipadora e uma pedagogia crítica que promova a autonomia dos indivíduos. Nesse sentido, a psicologia torna-se grande aliada dos educadores na identificação das situações-limite que acometem o cotidiano escolar e em ações conjuntas que promovam a reflexão, o fortalecimento e a consciência dos diferentes atores sociais da escola e comunidade (PESQ_2017_DC07_03abr).

De acordo com Sant'Ana, Euzébios Filho, Lacerda Junior e Guzzo (2009), esse fenômeno de resistência ao trabalho da psicologia na escola é compreensível tendo em vista os entraves e limites na relação entre psicologia e o campo da educação formal:

Nesse sentido, 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 (2009, p. 30).

Desse modo podemos afirmar que, acompanhando o desenvolvimento histórico da psicologia enquanto ciência e profissão, a psicologia adentrou o contexto educacional por meio de um paradigma pautado no modelo médico, que visava avaliar, diagnosticar, atender e adaptar a “criança-problema” às exigências do ambiente escolar. Na superação dessa condição histórica foi necessário o fortalecimento de um novo olhar da psicologia para as relações institucionais, sendo a psicologia considerada como parte da equipe técnica multiprofissional integrante do contexto educacional e não mais como agente externa e “resolvedora” de problemas psicológicos individuais. Para Marinho-Araújo e Almeida é papel da psicóloga escolar ser:

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 (2010, p. 63).

É nesse sentido que podemos compreender a devida importância da psicologia na escola, na humanização e conscientização das relações e práticas pedagógicas no contexto educativo.

Consideramos que a resistência das professoras com a inserção da psicologia na escola também se deu em resposta às ações desenvolvidas anteriormente, em 2016, pela equipe de psicologia ECOAR. Naquele ano, primeiro ano de inserção do projeto na escola Rimas e Melodias, foram realizados grupos focais com as meninas que se automutilavam e acompanhamentos individuais. Essas ações configuraram-se como ações terciárias de prevenção à violência, de modo a levantar os indicadores de risco e potencialidades do grupo de meninas que se automutilavam e o tratamento para a redução das situações de risco resultantes dos atos da violência autoinfligida. A partir da questão colocada pela escola de psicologização das relações pedagógicas por meio de atendimentos clínicos, nós buscamos participar das reuniões do Trabalho Docente Coletivo (TDC) para ampliarmos o nosso vínculo com as professoras e também buscamos ampliar a nossa formação e reflexão sobre o tema da violência auto infligida, da ação de automutilação em específico.

Desse modo, a partir dos limites apresentados na relação entre a psicologia e a escola, nós buscamos a aproximação cada vez maior com a equipe de educadoras e estudantes para elucidar o papel da psicologia na escola, por meio da minha participação nos diversos espaços dialógicos, a fim de construir um vínculo de confiança e solidariedade com as questões levantadas pelas diferentes personagens:

Após a minha participação na reunião de TDC (Trabalho Coletivo Docente) no dia 07 de abril e a explanação sobre o nosso papel na escola, os professores autorizaram a nossa entrada nas salas de aula. [...]. Eu expliquei que o primeiro passo era conversar com os profissionais da escola e com os alunos esclarecendo sobre as ações do projeto ECOAR e que nossas ações teriam como fundo principal a coletividade e a participação a partir das demandas identificados por todos os atores sociais daquele contexto. Disse que a inserção do projeto na escola foi solicitada e respaldada pelo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) e que nós nos comprometíamos a entregar na próxima segunda-feira um comunicado aos pais (PESQ_2017_DC08_10abr).

Na época, em 2017, ainda não era perceptível como se davam as relações de poder dentro da escola e na organização das políticas públicas educacionais, de um modo geral, nas quais eu estava buscando me inserir enquanto profissional. Entretanto, naquele período, pude perceber uma grande tensão entre o corpo docente, funcionárias, estudantes e familiares em relação à gestão da escola, que foi resolvida a partir da saída da ex-diretora da escola ao final de 2018. A escola contava com um quadro de professoras e professores diversificado, desde professoras que estavam há décadas na rede de ensino pública municipal e, inclusive, naquela mesma EMEF, assim como professores jovens ou com pouca experiência na rede de ensino. As professoras mais antigas e experientes tinham grande protagonismo nas decisões escolares, quase configurando uma auto-gestão escolar. Todavia, o modelo de gestão exercido pela ex-diretora tinha a forma democrática, mas o conteúdo de suas ações cotidianas se mostrava, por vezes, um modelo autoritário:

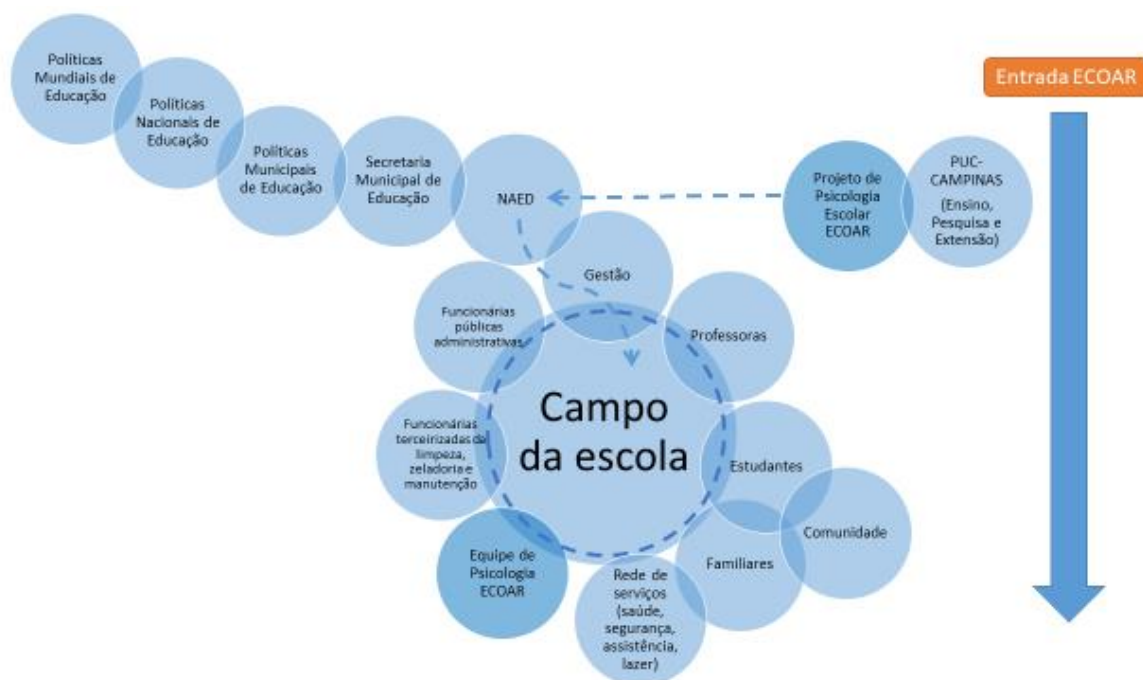
Na sexta-feira eu participei do Trabalho Coletivo Docente (TDC), das 10h20min às 12h, abrindo a primeira pauta da reunião sobre o papel do psicólogo na escola e sobre o caráter da minha atuação naquele espaço por meio do Projeto ECOAR. Após alguns informes de professoras dos anos iniciais, eu comecei a discussão apresentando um

pouco sobre a minha percepção em relação à insegurança dos professores frente ao projeto ECOAR. Eu disse que a EMEF Rimas e Melodias foi a última escola a ser inserida em nossa atuação, no ano de 2016. Ressaltei que inicialmente houve uma aproximação com as demandas escolares identificadas pelo corpo gestor, especialmente casos de automutilação de meninas. Trabalho iniciado em 2016 e não tão bem visto por algumas professoras, como Ipê-amarelo, Jequitibá e Pau Brasil, docentes antigas na instituição e bastante respeitadas pelos alunos. Foi a partir desse “mal entendido” é que pude perceber o distanciamento entre professores e gestão e como a relação entre esses profissionais andava desgastada. Os educadores, pais e alunos, em geral, não concordam com os encaminhamentos dados e pelas posturas assumidas pela diretora frente a direção da escola. A própria vice-diretora sentia-se insatisfeita em relação ao modo de gestão da diretora Eucalipto. Os profissionais acusam Eucalipto de “passar a mão na cabeça” dos alunos, não cumprindo as regras acordadas, utilizando de “dois pesos duas medidas” para com os estudantes. Eles disseram não se sentir respeitados pela gestora, que, muitas vezes, assumi um papel de psicologizar as relações pedagógicas dentro da escola, o que, na opinião deles, gera uma grande desordem na competência e papel da escola. Foi nesse ponto que se criou o desconforto dos professores em relação ao projeto ECOAR. Os alunos durante as aulas já adotavam o hábito de sair para conversar com a diretora, sem pedir permissão ao educador responsável. Agora, os estudantes estavam usando o nosso trabalho como argumento para se manterem fora das aulas pelos corredores, ao afirmarem “preciso falar com a psicóloga”. Fato que desestruturava a organização das aulas e colocava em xeque a autoridade e respeito dos professores com as suas respectivas turmas (PESQ, 2017, DC15_02jun).

Foi ao decorrer do processo de pesquisa, então, que eu percebi como as relações de poder atravessavam o campo da escola e limitavam as possibilidades de ações da psicologia na

relação com as professoras e estudantes, pois a nossa entrada no cotidiano escolar se deu verticalmente via a direção da escola, a partir da parceria com o NAED e a Secretaria Municipal de Educação. Acompanhe a síntese das relações de poder no campo da escola identificadas por mim enquanto pesquisadora na Figura 3:

Figura 3 – Representação das relações de poder presentes no campo da escola.



Fonte: realizado pela própria pesquisadora.

Percebemos que na hierarquia de poder na escola, as professoras tinham suas possibilidades de ações limitadas pela gestão da escola e o “policiamento” das famílias em relação à discussão de algumas temáticas dentro da escola, mas, ainda sim, eram as estudantes quem tinham suas vozes menos ouvidas dentro dos espaços de participação e decisão da escola. Por isso, as nossas ações na escola buscaram, ao longo do tempo, fortalecer as relações participativas dentro dos diferentes grupos: meninas, meninos, turma de estudantes, professoras e professores e em suas relações intergrupais para que pudessem buscar o protagonismo na construção, execução a avaliação das políticas educacionais.

A princípio foi bastante frustrante não conseguir a atenção e espaço para poder finalizar a devolutiva, parecia que os professores não estavam interessados no nosso trabalho. Talvez isso fosse possível, pois os professores por sua condição de trabalho com milhares de demandas e poucos recursos não teriam condições de assumir mais tarefas ou receber críticas. A própria história da psicologia inserida no campo da educação formal também causou um ranço justificável contra a presença dos psicólogos nesse espaço. Creio que o nosso maior trabalho na EMEF Rimas e Melodias seja a de construirmos um vínculo de parceria com a comunidade escolar, demonstrando que não estamos lá como inimigos e sim como aliados do trabalho pedagógico e da saúde mental dos funcionários. É um papel difícil, pois ainda não há o profissional de psicologia atuando nesse contexto e o papel a ser cumprido ainda é nebuloso. A escola é um espaço muito dinâmico e complexo, o profissional de psicologia nesse contexto é convocado a se deslocar de suas práticas e técnicas construídas *a priori* em uma formação asséptica para se aventurar nos desafios diários do cotidiano da escola. Penso que estamos aprendendo a lidar com esse contexto desafiador e a cada dia a prática de nossa equipe fica mais integrada à escola (PESQ_2017_DC23_15set).

Em relação as e aos estudantes, nós passamos de sala em sala e entregamos um comunicado sobre o trabalho da psicologia na escola e aproveitamos o momento para perguntarmos qual era a visão que os estudantes tinham sobre a psicologia:

Aproveitamos o momento para nos apresentar para os estudantes o projeto e o papel da psicologia na escola e, a medida do possível, indagá-los sobre o que eles conheciam e pensavam sobre a psicologia. De modo tímido, muitos responderam a uma visão da psicologia como “curar loucos”, “dar conselhos” e “conversar sobre problemas”. Eles falaram bastante sobre os casos de pessoas que estavam se cortando por causa do Jogo

da *Baleia Azul*¹³ e da série *13 Reasons Why*¹⁴ e disseram que a psicologia poderia ajudar as pessoas de “mente fraca” a não caírem no jogo (PESQ_2017_DC08_10abr).

Podemos perceber como o fenômeno da ideação suicida e da prática de automutilação se manifestaram como presentes na vida de crianças e adolescente, de 10 a 16 anos, do 5º ao 9º ano, respectivamente, da escola pública municipal de ensino fundamental II Rimas e Melodias. A manifestação dos sentidos subjetivos das estudantes sobre o papel da psicologia na escola somente se tornou possível por conta da nossa aproximação das crianças e a criação do cenário de pesquisa com todas as estudantes, de apresentação da proposta de sala em sala. E, a partir de então, esse fenômeno manifestou-se no campo de pesquisa em situações inesperadas na escola, a partir da perspectiva das estudantes, o que nos fez reorientar as nossas ações previamente planejadas:

Enquanto conversávamos, três alunas pediram para conversar com Cássia e Figueira [equipe gestora] sobre sua amiga Orquídea que estava com problemas familiares e acabava se automutilando na escola. Elas também citaram o nome da colega Lírio que estava se cortando há algum tempo. Por isso, ao contrário do que havíamos planejado, começamos o mapeamento no 7º B tendo em vista os casos de automutilação que estavam crescendo, em especial com as alunas dessa sala (PESQ_2017_DC10_24abr).

¹³ O Jogo da Baleia azul foi bastante divulgado pelas mídias sociais e as especulações diziam que o jogo havia sido criado em um fórum russo e envolvia a realização de 50 etapas rumo ao suicídio. As etapas envolviam diferentes graus de exposição a situações perigosas como subir em lugares altos, se automutilar e assistir a filmes de terror intenso. Para maiores informações consultar: <<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/entenda-o-jogo-da-baleia-azul-e-os-riscos-envolvidos.html>>

¹⁴ A série *13 Reasons Why* trata sobre a retrospectiva de uma adolescente que comete suicídio. A crítica é em relação a abordagem sobre o suicídio ao mostrar cenas fortes de violência sexual e do próprio ato suicida. Mais informações em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/04/10/internas_viver.698536/psiquiatra-faz-13-alertas-sobre-a-serie-13-reasons-why-da-netflix.shtml>

Foi possível perceber que os significados atribuídos em relação ao papel da psicologia na escola giravam em torno da perspectiva curativa direcionada apenas para estudantes de “mente fraca”, ou seja, direcionada para as “estudantes-problema”. Por isso, na tentativa de não reproduzir a estigmatização das estudantes que a psicologia estava acompanhando individualmente, que praticavam automutilação, nós construímos e utilizamos um instrumento de mapeamento (Anexo 1) e buscamos realizar o primeiro contato para a apresentação do Projeto ECOAR para todas as e os estudantes.

A atividade de mapeamento utilizada pela equipe de psicologia tinha como objetivo a caracterização do desenvolvimento infantil integral, como via de acesso a todas e todos os estudantes, com seis dimensões (identitária, sociodemográfica, familiar, educacional, protetiva e subjetiva). O instrumento de mapeamento contava no total com 64 questões, sendo 18 questões na dimensão identitária como nome, raça, gênero, religião, etc; 07 na dimensão sociodemográfica; 08 na dimensão familiar; 04 na dimensão escolar; 06 questões na dimensão protetiva; e 21 questões na dimensão subjetiva. A princípio as respostas da aplicação do mapeamento, instrumento construído e atualizado anualmente pela equipe ECOAR, seriam utilizadas como fontes de informação dessa pesquisa, em especial a dimensão subjetiva, em que há seis questões direcionadas ao fenômeno da violência: 1. O que é violência *pra* você? 2. [Você] já presenciou ou viveu um caso de violência? 3. Como [você] se sentiu? Por que? 4. Por que essa violência aconteceu? 5. O que aconteceu depois? 6. O que você acha que deveria ter acontecido?. Entretanto, ao responderam o questionário, as e os estudantes foram informados que essas informações/respostas seriam utilizadas apenas para a construção do projeto [político] pedagógico da escola e melhora das relações na escola e não seriam divulgadas abertamente. De acordo com o enunciado do instrumento (2019):

O mapeamento individual tem como objetivo conhecer o cotidiano dos estudantes e seu contexto de vida como também cria a possibilidade de conversas de acordo com o

contexto vivido [...]. Todas as informações escritas aqui serão armazenadas e analisadas para auxiliar no projeto pedagógico, assim como no cotidiano da escola seu mapeamento deve ser preenchido somente por você e não será identificado ou exposto em outros espaços.

Tendo em vista o limite de apenas seis horas semanais na escola e a quantidade de situações urgentes no campo da escola, nós não conseguimos realizar o mapeamento com todas e todos estudantes, mas realizamos a atividade com quase todas as salas:

Na segunda-feira, dia 29 de maio, reunimo-nos na sala da biblioteca - eu e as duas estagiárias - para organizarmos o mapeamento, verificando quais alunas e alunos não responderam ao questionário, a partir da lista de estudantes de cada sala. Relembrando o trabalho realizado, nós conseguimos realizar o mapeamento com estudantes dos anos 7º A, 7º B, 8º A, 8º B, 9º A e 9º B (PESQ_2017_DC14_29mai).

Consideramos que o mapeamento foi uma importante via de acesso, construção de vínculo com as e os estudantes e também de discussão individual e coletiva referente à violência, nas brechas dos espaços escolares. Foi uma ação importante desenvolvida pela psicologia que possibilitou a criação do cenário de pesquisa e apresentação do Projeto ECOAR com grande parte das e dos estudantes matriculados na EMEF, do 5º ao 9º ano. Nas salas em que não conseguimos realizar o mapeamento foram desenvolvidas, pelo menos, uma atividade com as e os estudantes sobre violência. Tendo em vista as poucas horas disponíveis em campo, as atividades de mapeamento foram desenvolvidas nas salas em que havia estudantes com demandas encaminhadas à equipe de psicologia:

Nesse dia, chegamos e fomos à sala da diretoria, onde estava acontecendo uma reunião entre a diretora Eucalipto e o pai do estudante Antúrio (5º). O pai mostrava-se nervoso, pois o seu filho havia recebido suspensão de dois dias da escola por ter se envolvido em

uma briga. O pai disse que o seu filho era constantemente provocado por outros estudantes e era injustiçado. A diretora pediu que Antúrio relatasse o que tem acontecido com ele, e o menino com o olhar distante contou em meio a muitos palavrões e situações dispersas, sobre como ele e os amigos se ofendiam e brigavam. O estudante já tinha um pedido de encaminhamento ao centro de saúde tendo em vista suspeitas de algum déficit de atenção e o seu comportamento de isolamento dentro de sala de aula. O pai exigiu que a diretora trocasse o seu filho para o turno da manhã, mas Eucalipto informou que seria inviável naquele momento. O pai disse, então, que iria transferir o filho de escola. Eucalipto disse que era um direito do pai tentar trocar o filho de escola se assim quisesse. Ao final, a professora responsável pela turma foi chamada e contou sobre as inúmeras dificuldades em lidar com os estudantes do 5º, em especial alguns meninos, entre eles Antúrio. A diretora solicitou-nos que realizássemos um trabalho mais próximo com Antúrio e com a sala toda do 5º. Em seguida, as estagiárias de psicologia deram início ao mapeamento com os estudantes do 5º, enquanto eu fui para uma reunião agendada com duas mães (PESQ_2017_DC16_05jun).

A partir da atividade coletiva de mapeamento realizada com as e os estudantes do 5º ano, nós aproveitamos o momento com as crianças e adolescentes para conversarmos e refletirmos sobre o fenômeno da violência. Os desenhos dos meninos citados pela professora, no registro de PESQ_2017_DC16_05jun, estavam cheios de violência verbal por meio de palavrões e trocas de xingamentos (Figura 4):

Figura 4 – Atividade sobre violência realizada por estudantes do gênero masculino do 5º ano (2017)



Atividade sobre violência realizada por estudantes do 5º do gênero masculino (2017)

Fonte: registro fotográfico realizado pela pesquisadora

Figura 5 – Atividade sobre violência realizada por estudantes do gênero feminino do 5º ano (2017)



Atividade sobre violência realizada por estudantes do 5º do gênero feminino (2017)

Fonte: registro fotográfico realizado pela pesquisadora

Consideramos que as ações de mapeamento foram fundamentais na criação de vínculo com as crianças e adolescentes, assim como abriram caminhos para ações de prevenção primária à violência ao realizarmos atividades expressivas com todas e todos estudantes de turmas diferentes. Ao final do processo de pesquisa, nós realizamos, pelo menos, uma atividade com cada turma inteira do 5º ao 9º ano da EMEF Rimas e Melodias.

5.1.1. A violência autoinfligida: da prevenção terciária à prevenção primária na escola

O fenômeno da ideação suicida e do ato de automutilação têm aumentado nas escolas públicas municipais de ensino fundamental da região noroeste de Campinas/SP, região onde o Projeto ECOAR está inserido desde 2013 (Guzzo et al, 2020). Pesquisas desenvolvidas anteriormente no GEPInPSi, em articulação com o projeto de extensão ECOAR, que visaram a

inserção profissional de psicólogas na educação pública no enfrentamento ao fenômeno da violência, já apontavam para a presença da violência autodirigida entre as estudantes:

O grupo de meninas foi desenvolvido em duas escolas em razão de demandas trazidas por meninas dos 6os, 7os e 8os anos e pela gestão da escola, as quais nos trouxeram questões como a automutilação, tentativas de suicídio, automedicação via consumo de substâncias psiquiátricas e violência sexual (Guzzo et al, 2020).

Inicialmente, foi possível perceber que ainda havia um certo descrédito em relação aos atos de automutilação - da violência autodirigida - e ideação suicida manifesta pelas estudantes por parte das diversas personagens da escola, que apelidaram o grupo de meninas como a “Turma do choro”:

Outra situação que chamou a atenção durante a semana foram as meninas Lótus, Copo de leite, Lírio, Crisântemo e Violeta que saíram durante as aulas e foram todas chorando até a diretoria. Essas são as meninas que estão se automutilando e após essa situação elas receberam o título de a “turma do choro”. No caso dos fenômenos relativos a violência, diferentes dos meninos que apresentam comportamentos agressivos e violentos direcionados a terceiros, as meninas têm direcionado a violência para si mesmas (PESQ_2017_DC12_12_15mai).

Por isso, ao longo do tempo, a nossa equipe se empenhou a refletir e agir sobre o fenômeno da automutilação e a ideação suicida.

De acordo com o *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde* da OMS, a violência é um fenômeno histórico e de proporções globais e é definida como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha

grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002, p. 05).

A definição utilizada pela Organização Mundial de Saúde (2002) considera a violência como atos intencionais de violência utilizados por um perpetrador. Pelo caráter intencional e histórico, a violência como foi tratada na introdução desta tese, é um fenômeno da natureza humana. Para a OMS, a automutilação é uma violência auto infligida, ou seja, é uma violência praticada contra si próprio e:

Trata-se da destruição direta e deliberada de partes do corpo sem a intenção suicida consciente. Favazza propôs três categorias principais: Automutilação grave – inclusive cegar-se e auto amputar-se dedos, mãos, braços, membros, pés ou genitália. Automutilação estereotipada – tal como bater a cabeça, morder-se, bater no próprio braço, cortar os olhos ou a garganta, ou arrancar o cabelo. Automutilação superficial a moderada - como cortar-se, arranhar-se ou queimar a pele, enfiar agulhas na pele ou arrancar os cabelos compulsivamente (Krug et al, 2002, p. 83).

Desse modo, podemos perceber que a violência auto infligida se caracteriza, para a OMS, como atos de violência cujos objetivos podem ser de atentar contra a própria vida ou de provocar ferimentos em si próprio. A questão que diferencia a violência auto infligida é a consciência ou não do desejo suicida de dar fim à própria vida. Pelo preconceito em relação ao tema do suicídio, há uma subnotificação dos dados em diversos países, o que impossibilita a maior compreensão do fenômeno e o planejamento de ações efetivas de combate e prevenção. O suicídio tem tido expressividade entre as populações indígenas de muitos países. Em estudo apontado pela OMS, entre os fatores que levaram etnias indígenas australianas e canadenses ao suicídio, a Organização Mundial apontou: “pobreza; separação e perdas na infância; acesso às armas de fogo; uso de bebida alcoólica e dependência; histórico de problemas de saúde pessoal

ou familiar; histórico de abuso sexual ou físico” (Kurg et al, 2002, p. 188). E, em relação a um estudo longitudinal norueguês, o estudo aponta que:

Análises de regressão logística dos dados mostraram que havia uma maior probabilidade de tentativa de suicídio se a pessoa tivesse feito uma tentativa anteriormente, se ela fosse do sexo feminino, estivesse na puberdade, tivesse ideias suicidas, consumisse álcool, não vivesse com ambos os pais ou tivesse um nível de autoestima baixo (Krug et al, 2002, p. 189)

Em 2016, a equipe de psicologia reuniu algumas meninas que praticavam a autolesão para compreender o fenômeno coletivo e, de acordo com as professoras, as ações direcionadas ao grupo de meninas acabou por reforçar o estigma em relação às meninas que praticavam automutilação, grupo que fora apelidado de “Turma do choro”. Foi possível perceber que as próprias meninas haviam criado um grupo organizado em torno da identificação da questão da automutilação. As adolescentes, de 12 a 14 anos, encontravam-se umas nas casas das outras para realizarem o ato de automutilação.

Nesse período na escola, foi interessante perceber que as e os estudantes já se organizavam em pequenos grupos que eram balizados pela divisão de gênero entre meninas e meninos e nas relações internas de cada grupo. Assim como a relação entre os diferentes grupos, muitas vezes, era mediada por atos de violência. No caso das meninas, as violências mais emergentes giraram em torno da violência auto infligida e da violência direcionada para outras meninas por motivos de ciúmes, rivalidade e disputa:

Em seguida, a estudante Margarida chegou nervosa pedindo para ir embora da escola, pois havia brigado com sua até então amiga Gardênia por causa de uma suposta disputa por um aluno do 8º. [...]. Eu aproveitei o momento e chamei as duas para conversar. Margarida manifestou várias questões de sofrimento vividas no cotidiano da escola,

como o *bullying* que sofre por ter uma mancha de vitiligo. Ela disse que gostava de Gérbera, aluno do 7º que falecera há pouco tempo, e que era recíproco. Disse que sofreu com a perda, mas agora estava apaixonada por outro garoto. Tulipa, que até então parecia somente acompanhar Margarida mostrou-me o antebraço com cortes da lâmina de um apontador. Como as demandas eram diversas, eu resolvi me guiar pelo questionário de mapeamento para dar um rumo a conversa. Margarida foi prolixa em suas respostas, enquanto Tulipa demonstrava certa impaciência com as respostas da amiga. Quando chegada a sua vez, ao aprofundar a questão da automutilação, Tulipa disse que começou a se cortar na última quinta-feira para o alívio de seu sentimento de raiva. Ela me contou que está prática estava comum entre um grupo com mais de seis meninas e que o seu corte aconteceu na casa de Lírio do 7º. A professora Araucária procurou-me no pátio para mostrar uma foto do caderno de Lótus do 7º sobre automutilação (PESQ_2017_DC09_17abr).

Enquanto nos grupos de meninos, os atos de violência eram direcionados para outros meninos considerados mais “frágeis” e “afeminados”, para as meninas estudantes e para as mulheres adultas profissionais da escola como professoras, equipe gestora e funcionárias da cozinha e limpeza:

Continuei caminhando e observei diversas cenas de meninos correndo e empurrando meninas e dando tapas, sem que elas pudessem ver o que ou quem as atingia. Em um dado momento, um grupo de meninos, ao reclamar da falta do que fazer, disseram “*ah, vamos voltar e encher o saco das meninas*”. Eu considerei essa fala significativa, pois penso que se os alunos tivessem acesso a atividades culturais e de convivência no horário do intervalo talvez poderiam gastar suas energias de modo mais interessante. Atividades que promovessem experiências de troca entre os diferentes anos e que

preenchessem esse espaço que é ocupado com a manifestação de violência (PESQ_2017_DC03_13mar).

Durante o diálogo com a menina, Eucalipto, a diretora, foi interpelada por uma situação em que o aluno Cravo fez um xingamento racista à professora Araucária e depois a empurrou. Enquanto uma das estagiárias acompanhava a estudante Tulipa até o banheiro para cuidar de seu olho, eu fui com Eucalipto conversar com Araucária e Cravo. Conversamos com Araucária e ela explicou que Cravo estava passando desodorante durante a aula e quando ela solicitou que o estudante guardasse o objeto, ele reagiu agressivamente dizendo para ela ir *se foder* e que ela estava fedendo “CC”. Eu, diferente da professora, da diretora e do aluno, descrevo essa ação de teor racista tendo em vista o imaginário de discriminação racial que coloca o odor da transpiração ligado ao ser negro¹⁵. Araucária prosseguiu com a sua aula, enquanto Eucalipto me convidou para a conversa com Cravo. Cravo aparentava estar nervoso, demonstrou dificuldades em se expressar verbalmente. Ele ficava cobrindo o rosto sobre a mesa. Ele contou a sua versão sobre o acontecimento dizendo que não era sua intenção ofender ou empurrar a professora, mas que já estava cansado de frequentar aquela mesma escola por anos. Ele gostaria de estudar no período da manhã para jogar bola a tarde com os seus amigos. Disse que morava com a mãe em dois cômodos no mesmo terreno que outros familiares, como o irmão mais velho. Pelo o que Eucalipto deu a entender, o pai de Cravo estava preso desde que ele é muito novo. Pelo relato de Cravo sua mãe que trabalha como empregada doméstica é bastante brava. Com muita resistência Cravo se desculpou com Araucária (PESQ_2017_DC09_17abr).

¹⁵ Para ampliar a discussão sobre o uso da linguagem racista consultar “Pele negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon. Disponível em: http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_branças.pdf

Das questões apontadas pelos professores estavam problema de ensino-aprendizagem e indisciplina/mau comportamento. Os educadores reclamaram de que o estudante se ausenta com frequência da sala de aula, não consegue se concentrar, é agressivo em especial com as meninas, tem mudanças bruscas de humor e tem o comportamento de conversar sozinho (PESQ_2017_DC21_01set).

O campo da escola é permeado por situações urgentes, seja por acidentes ou por episódios de violência como esse. Era bastante comum as mulheres adultas se queixarem das violências psicológicas e físicas proferidas pelos estudantes do gênero masculino. Foi possível perceber também como essas violências direcionadas às meninas e mulheres vinham acompanhadas, muitas vezes, de violências raciais. É importante pontuar, ainda, que alguns meninos também praticaram violências contra si mesmos como dar socos em paredes e arrancar o cabelo, além do uso precoce de álcool e outras drogas. Porém, é interessante notar como a maioria das violências expressas pelos meninos foi direcionada para outras pessoas ou objetos externos, enquanto a violência manifesta pelas meninas era direcionada para elas próprias ou para outras meninas.

Na tentativa de compreender e desenvolver ações efetivas frente à violência auto-infligida e pensamentos suicidas, participamos e organizamos eventos e debates que tratavam sobre esses fenômenos. Esses eventos, geralmente, contavam com a participação de médicos psiquiatras e especialistas em saúde mental. Em 2017, nós da equipe ECOAR participamos do evento *Cutting: por que os jovens estão se cortando?* e eu realizei o registro:

O psiquiatra iniciou a sua apresentação sobre o fenômeno de *cutting* apontando os padrões de comportamento comuns entre os adolescentes que se automutilam. Os principais pontos destacados na palestra trataram sobre: as **terminologias** utilizadas na literatura sobre automutilação - auto injúria, autolesão deliberada, auto infligida; as

regiões do corpo onde se manifestam os cortes - maior frequência no antebraço e maior gravidade nas mãos, pescoço e pernas; a **profundidade** dos cortes realizados; as **comorbidades psiquiátricas atreladas**, como comportamento de compulsão, ansiedade e depressão, o uso abusivo de drogas, transtorno de conduta *borderline*, personalidade melancólica, desestrutura social, rendimento escolar, entre outros; a **duração do comportamento** de se cortar, que, geralmente, ocorre de um a seis meses ou de um a dois anos; a **faixa etária** dos jovens, mais comum entre os 13 e 17 anos ; o **gênero**, com maior ocorrência entre meninas adolescentes; a **ritualidade** do comportamento expresso na repetição dos cortes; o local físico mais frequente onde os jovens realizam os cortes, destacando-se a própria **casa do adolescente**, como o banheiro e o próprio quarto ou no **ambiente escolar**; o material cortante utilizado, como lâminas de barbear ou de apontador, estiletes, tesouras, etc; a organização da estrutura familiar; aos fatores de risco associados, como maus tratos, abusos sexuais, hostilidade, ambiente com excesso de críticas; à **vulnerabilidade intrapessoal** - reatividade emocional, cognitiva e baixa tolerância ao estresse, e **interpessoal** - baixa habilidade comunicativa e de resolução de conflitos; aos eventos estressantes que podem preceder o comportamento de automutilação. O prof. ressaltou o potencial suicida ou não de todos os eventos elencados acima. Essa aula foi fundamentada em dados retirados da literatura americana, principalmente do *Annual Review of Clinical Psychology*, datada de 2010, tratando-se, desse modo, do contexto norte-americano. Segundo essa literatura, esse comportamento de se automutilar é desencadeado por um estímulo primário, de cunho psicológico sugestivo de sofrimento. No entanto, pode ter uma patologia de base, que, pode progredir para o suicídio. Trata-se de um **comportamento compulsivo ritualizante**, episódico ou frequente, repetitivo e instrumental, convertendo-se em transtornos psiquiátricos, segundo essa abordagem médica/psiquiátrica. O quadro em si

é preocupante, porque se dissemina entre jovens sem que seja acompanhado pela família ou outros equipamentos da rede de proteção. As evidências são percebidas, majoritariamente, na escola e, por essa razão, as instituições educativas devem estar preparadas para acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças e jovens (PESQ_2017_EVENTO_12abr – grifos da pesquisadora).

Com certeza a palestra proferida pelo psiquiatra ampliou o meu olhar para o fenômeno da autolesão, pois a partir dessa formação eu comecei a notar que as meninas que se automutilavam vestiam moletoms em dias quentes para cobrir os braços e pernas com cortes e a perceber outros indicadores do comportamento auto lesivo na escola. Todavia, a fala do médico, enquanto especialista que detém o saber sobre os “porquês” os jovens estavam se automutilando, gerou-me incômodo, pois a sua fala parecia profundamente distante da realidade concreta e dos motivos singulares que só podem ser expressos a partir da perspectiva dos próprios jovens que se automutilavam. A base de dados utilizada fundamentava-se no contexto norte-americano e as explicações oferecidas pelo profissional partiam da visão psiquiátrica dos transtornos mentais. Essa visão psiquiátrica sobre o fenômeno da automutilação caminhava ao encontro da crítica das educadoras sobre a psicologia de perspectiva clínica no campo da escola. Visão da psicologia como agente especialista em transtornos mentais que desenvolve intervenções de tratamento psicológico que deveriam se realizar com as crianças e adolescentes fora do horário de aula e da organização do trabalho pedagógico. Por isso, busquei no campo de pesquisa a maior aproximação com as e os professoras (es) e estudantes para a ampliação do nosso vínculo, no desenvolvimento da lógica configuracional de pesquisa, a fim de buscar os sentidos subjetivos sobre o ato de automutilação, principalmente, a partir da perspectiva das próprias estudantes. Desse modo, o processo de pesquisa, realizou-se a partir da perspectiva de diferentes sujeitos sobre o fenômeno da automutilação em uma relação constante reflexiva entre teoria e ação prática.

Consideramos o processo reflexivo e formativo como fundamental para a transformação de nossas consciências sobre os significados atribuídos aos fenômenos da nossa realidade social. E, semanalmente, nós da equipe de psicologia discutíamos no GEPInPSi e ECOAR as situações que emergiam do campo da escola e buscávamos avançar em nossas compreensões para qualificar as nossas ações profissionais. Assim como o planejamento de eventos e participação em espaços de discussão sobre os temas desenvolvidos nas pesquisas e que emergiam do contexto escolar:

Tendo em vista o aumento de casos de automutilação nas escolas nas quais o projeto ECOAR está inserido e a visibilidade midiática em torno do comportamento suicida, nós do Grupo de Pesquisa em Psicologia da PUC-Campinas realizamos um evento científico que tratasse da temática. [trecho omitido] e promovemos o evento aberto “Suicídio, saúde mental, trabalho e educação: Apontamentos da Psicologia Crítica”. O professor iniciou o debate trazendo os elementos históricos em relação ao comportamento suicida no desenvolvimento da humanidade. Ele considerou que, atualmente, paira uma concepção hegemônica de valorização da vida a qualquer custo, mesmo nas piores condições propiciadas pela lógica capitalista de desigualdade, exploração e violência e a consequente culpabilização das pessoas que cogitarem se suicidar. Após o evento, a equipe de supervisores do projeto ECOAR se reuniu e sintetizou o evento em uma nota (PESQ_2017_DC11_08mai).

Essa visão materialista e histórica sobre o desenvolvimento dos significados em relação ao fenômeno do suicídio ajudou em meu processo de mudança de perspectiva em relação a compreensão desse fenômeno. Eu considerei, na época, a visão histórica apresentada pelo professor como:

[...] uma visão ainda minoritária frente a uma lógica hegemônica patologizante e estigmatizada sobre o sofrimento humano. Muitas vezes a constituição histórica se perde ou há uma culpabilização excessiva perante o indivíduo, desconsiderando os processos sociais e estruturais que promovem condições de sofrimento aos indivíduos. Trabalha-se na perspectiva da intervenção frente a doença, ao problema, e se deixa de lado os fatores que estão na gênese do sofrimento, o que demandaria uma prática voltada à prevenção e a compreensão do fenômeno para além de sua aparência. Por outro lado, considero que algumas questões poderiam ter sido melhor abordadas com uma linguagem mais acessível e mais objetiva, pois a palestra se tornou enfadonha e cansativa. O eixo sobre educação que era o mais esperado pelo público, em especial pelos profissionais inseridos nos contextos educativos, foi pouco discutido (PESQ_2017_DC11_08mai).

Eu pude perceber que a fala do professor trouxe à tona o desenvolvimento histórico dos significados em relação ao fenômeno do suicídio, porém ofereceu poucos recursos práticos de como as educadoras poderiam lidar com essa questão no dia-a-dia da escola e inseri-la nas práticas pedagógicas. Inclusive, notamos a ausência de espaços possíveis dentro da escola para a realização constante de momentos de formação, reflexão e planejamento para ações que lidem com os problemas e dificuldades encontradas no processo de escolarização. O tempo hora-aula exclusivo dentro das salas de aula com as e os estudantes impossibilita às professoras e professores participarem de eventos e formações, pois os espaços formativos coincidem com os horários de trabalho dentro das salas de aula. Com apenas uma professora por sala de aula, com aproximadamente 35 estudantes em cada sala, não há como a profissional se ausentar para realizar uma formação, por exemplo. E o espaço do Trabalho Docente Coletivo (TDC) acaba sendo tomado por inúmeras demandas burocráticas, e o processo de formação para prevenir

situações de risco ao desenvolvimento integral das crianças, infelizmente, acaba indo para o final da lista.

Nesse período, chamou-me a atenção a ausência de espaços coletivos de planejamento, discussão, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico realizado. Como eu ressaltai, o Trabalho Docente Coletivo (TDC) foi um desses poucos espaços, mas que se mostrou insuficiente diante de todas as demandas pedagógicas e a quantidade de estudantes matriculadas. Eu imagino que por conta da ausência desse espaço-tempo, o trabalho pedagógico ficava mais a critério de cada professora e as condições que dificultavam o exercício pleno de suas aulas foram encaminhadas para alguma agente externa à realidade escolar. Por exemplo, quando uma estudante não conseguia aprender, ela era encaminhada para profissionais da saúde como psicólogas, médicos, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, psicopedagogas, a fim que esses agentes externos ao campo da escola pudessem dar respostas aos problemas individuais de crianças e adolescentes. Outro exemplo comum era o da indisciplina comportamental individual de alguns estudantes que, muitas vezes, eram transferidos para outras unidades educacionais como modo de resolução dos conflitos que apareciam no cotidiano escolar. Percebi que após a saída da ex-diretora, as professoras tornaram-se mais engajadas coletivamente e passaram a executar mais ações em parceria por meio dos projetos interdisciplinares e as visitas ao meio, articulando, desse modo, teoria e prática em suas atuações pedagógicas. A segunda diretora assumiu o cargo, no começo de 2019, e mostrou-se como uma profissional de abertura e respeito ao trabalho e decisões dos(as) professores(as), estudantes e funcionários(as).

5.1.2. A prevenção secundária: o grupo de fortalecimento de meninas no contraturno escolar

Em seguida, em 2017, nós priorizamos o trabalho com grupos abertos de fortalecimento de meninas no contraturno do horário escolar. A ideia ao trabalharmos com o grupo aberto de

meninas foi a de construir ações de prevenção secundária, tendo em vista que são as meninas as maiores praticantes da automutilação, são elas as que mais sofrem violência no ambiente doméstico e familiar na vida adulta e em relacionamentos amorosos. O cronograma completo com as atividades planejadas se encontra no Anexo 2 e abaixo você poderá ver a síntese das atividades desenvolvidas no grupo de meninas:

1º encontro: Apresentação

2º encontro: Conversa aberta

3º encontro: “Gosto e faço”

4º encontro: “O que é ser menino x o que é ser menina”

5º encontro: Teatro do oprimido (mediação terapeuta ocupacional do centro de saúde)

6º encontro: Grandes mulheres

7º encontro: Fechamento

O cronograma foi pensado pela equipe de psicologia a partir dos temas sugeridos pelas meninas em um levantamento realizado durante o período do intervalo: “meninos; sexualidade; machismo; preconceito; *bullying*; racismo; violência; prevenção ao suicídio e automutilação; feminismo”. Porém, para a nossa surpresa:

No dia de hoje nós estávamos empolgadas para realizarmos o primeiro dia do grupo de fortalecimento de meninas da EMEF Rimas e Melodias. Ficamos preocupadas com o número de meninas que iriam aparecer no local do encontro, tendo em vista que mais de 30 meninas se inscreveram para participar do grupo e 20 levaram a autorização para que os pais assinassem. Todavia, apenas duas meninas compareceram. Fato esse que não foi surpreendente porque no período da manhã outra supervisora de estágio estava relatando sobre a pouca adesão das estudantes ao grupo de meninas. Ela relatou que apenas duas meninas compareceram ao espaço do grupo de meninas, que aconteceria no contraturno do período de estudos na escola, assim como no nosso caso. E foi

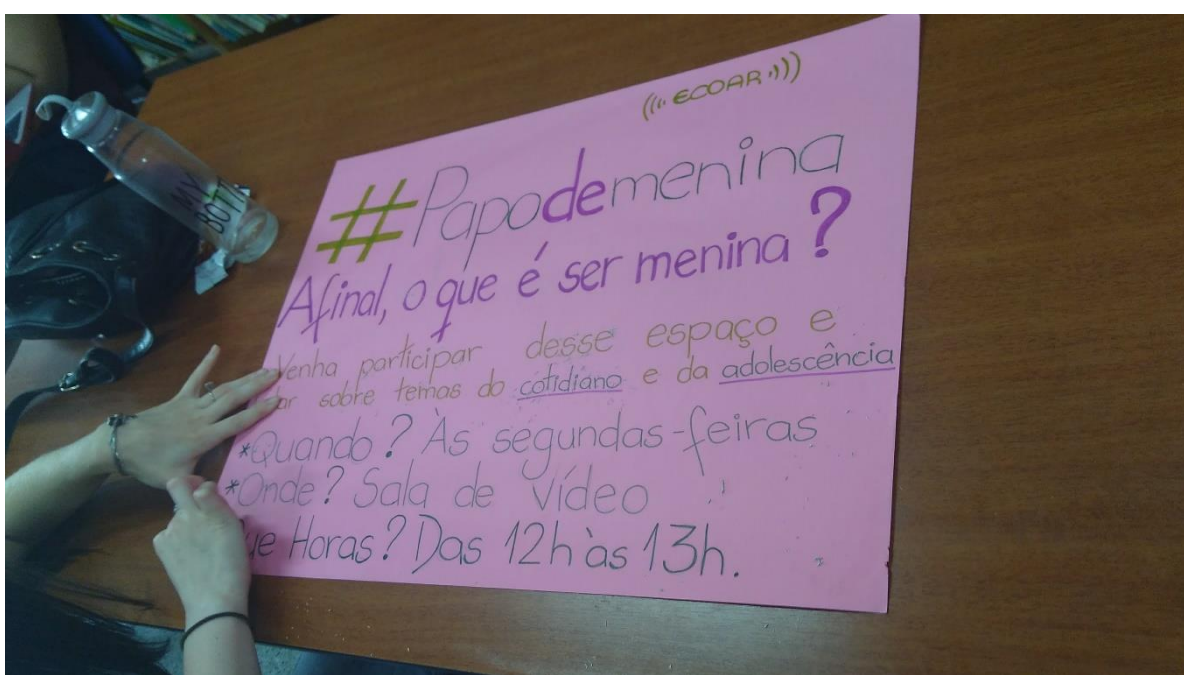
exatamente o que aconteceu conosco na EMEF Rimas e Melodias. Decidimos, desse modo, não seguir a risco o nosso cronograma de atividades do grupo. Isso já era previsto, tendo em vista as considerações de Martin-Baró no livro “Sistema, Grupo e Poder” sobre as relações e dinâmicas grupais. O autor coloca como importante a elaboração de algumas ações coletivas para o trabalho grupal, mas que o essencial é que a dinâmica se altere de acordo com cada grupo de pessoas. Nesse sentido, é necessária a investigação e a reflexão sobre os aspectos que dificultam a ida das meninas ao espaço proposto. Porém, podemos considerar o trabalho com as duas meninas de extrema importância. [...]. Ao questionarmos as meninas sobre o sentido daquele espaço para elas ambas disseram que não haviam espaços na escola onde elas poderiam conversar sobre assuntos do cotidiano como preconceitos de raça e gênero. [...]. As meninas ressaltaram os casos de machismo presentes na escola, tanto dos meninos com as meninas ao passarem a mão sem autorização nas meninas e a rivalidade criada entre as meninas. Elas contaram sobre uma briga entre Violeta e Dama da noite, em que uma provocou a outra na rede social *Facebook* acusando de usar *Photoshop*. Elas disseram que deveria existir ações mais rígidas de punição aos alunos, pois criou-se um clima de injustiça na escola. Após o grupo nós encontramos as meninas pelos corredores e reforçamos o convite ao grupo de meninas. Ao indagadas sobre o motivo do não comparecimento as meninas diziam que haviam esquecido (PESQ_2017_DC22_11set).

Nessa segunda-feira (17), como combinado chegamos às 12 horas na EMEF Rimas e Melodias para realizar a segunda tentativa de iniciar o grupo de meninas do 6º ao 9º, que demonstraram interesse em participar. Entretanto, apenas uma estudante compareceu ao encontro. [...]. Após essas ações, eu pedi as estagiárias que construíssem um cartaz para a divulgação do grupo de meninas e que realizassem o convite

pessoalmente no intervalo, além dos acompanhamentos individuais, em especial com Dama da noite (7º) (PESQ_2017_DC24_18set).

Diante da não adesão das meninas ao grupo no contraturno, nós buscamos colar cartazes pela escola e conversar com as meninas sobre os motivos do não comparecimento ao espaço (Figura 6):

Figura 6 – Cartaz de convite do grupo de fortalecimento de meninas



Fonte: registro fotográfico realizado pela pesquisadora.

No terceiro dia de encontro, apesar das conversas individuais e dos cartazes colocados pela escola, a adesão ao grupo permaneceu a mesma:

Ao chegarmos na EMEF Rimas e Melodias, eu e as estagiárias fomos até a sala multimídia para darmos início ao grupo de fortalecimento de meninas, porém somente Protea (6º) havia comparecido. Pedi que as estagiárias seguissem com a atividade proposta com a estudante enquanto eu ia para a reunião agendada com a mãe de Jacinto (2ºB) (PESQ_2017_DC25_25set).

É interessante pontuar que diversas situações de urgência, geralmente situações de violência, aconteciam durante a realização de nossas atividades planejadas previamente como o grupo de meninas. Por isso, como profissional responsável, acabava por não participar das atividades planejadas para acompanhar essas situações urgentes:

Desse modo, eu solicitei às estagiárias que ficassem acompanhando a estudante, enquanto eu iria falar com a diretora substituta Pinheiro sobre a situação do aluno Jacinto (2ºB). Na última sexta-feira, enquanto eu apresentava a finalização da devolutiva para os educadores no espaço do Trabalho Docente Coletivo (TDC), a polícia militar e a guarda municipal estavam na escola por conta de agressões físicas realizadas por Jacinto contra as funcionárias da escola. Uma das funcionárias inclusive escreveu uma carta relatando que o aluno pegou um cabo de vassoura para agredir as funcionárias. Quando eu cheguei à sala da direção, Pinheiro estava falando exatamente sobre o menino, pois naquele dia ele havia ameaçado os funcionários e o patrimônio escolar. A diretora disse-me que na quinta-feira haveria uma reunião entre os supervisores do NAED, a mãe de Jacinto e a Secretaria de Cidadania. Eu então, perguntei a Pinheiro se eu podia colaborar no acompanhamento do caso e ela me agradeceu. Perguntei se o estudante realizava algum acompanhamento externo à escola e a diretora respondeu dizendo que a mãe disse que já o levou no Centro de Saúde e no CAPSII (infanto-juvenil). [...]. Eu, então, liguei para a mãe do estudante para agendarmos uma conversa e combinamos de nos encontrar na próxima segunda-feira às 12h10min na EMEF. Eu já havia ouvido falar de Jacinto em casos relacionados à manifestação de falas preconceituosas de cunho racista contra as funcionárias. Um dia eu vi a mãe de Jacinto bastante brava com a escola e a favor do filho contra as funcionárias. Logo depois, lembrei-me que o TDC dos educadores da manhã estava acontecendo naquele momento e sondei com Pinheiro sobre a minha possível participação para discutir o caso de Jacinto com os professores, tendo em vista

que eu não estava acompanhando os estudantes do período da manhã devido ao horário do campo de estágio ser a tarde. Ela concordou. Chegando a sala da biblioteca onde estava acontecendo o TDC eu me apresentei e disse que se houvesse algum tempo disponível eu gostaria de conversar sobre o caso do aluno Jacinto. Prontamente, várias professoras se manifestaram e me pediram que, por favor, conversasse com elas naquele mesmo momento. Como não havia pauta definida até então, elas se organizaram para que a conversa coletiva acontecesse. Infelizmente, a professora responsável pela turma de Jacinto não estava presente, pois estava conversando com Pinheiro. Um cinco professoras participaram ativamente da conversa no TDC. A fala das educadoras era a de que elas não sabiam mais o que fazer com o menino, que a escola já tinha esgotado suas possibilidades e que o problema dele deveria ser tratado por psicólogos e psiquiatras. E a melhor saída era transferir o garoto para outra EMEF. Elas disseram que ele falava sozinho em vários momentos e que mudava de comportamento tempestivamente, agredindo a princípio outros colegas de sala e agora, inclusive, agredindo as próprias educadoras e funcionárias. Elas comentaram que Jacinto não conseguia ficar na sala de aula por mais de 50 minutos e que também os desenhos que ele realizava eram aterrorizantes com imagens de demônios e pênis. [...]. Elas disseram que o caso dele já estava encaminhado para o Ministério Público. Esse caso me lembrou bastante o caso de Rosa, em que a solução encontrada pela escola foi a de transferir o menino para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), mostrando a falha da escola e de toda a rede na prevenção e acompanhamento desses estudantes. [...]. Eu perguntei se as educadoras sabiam se Jacinto fazia acompanhamento externo à escola e elas disseram que não sabiam. Após a reunião eu fui à sala da diretora substituta e ela me respondeu o mesmo, disse que não havia nada na pasta do aluno. Eu perguntei sobre o contato com o CAPS e ela disse que não sabia. Pinheiro parecia um tanto confusa e cansada. Eu então

pesquisei no site da prefeitura os serviços de saúde no território da escola. Descobri que o CAPSij responsável era o CAPS [informação omitida] e o Centro de Saúde era o [informação omitida]. Nesse momento, percebi a importância de um profissional de psicologia atuando no contexto da escola na lógica preventivista, favorecendo essa intersetorialidade que amplia e integra diferentes atores em prol da garantia e proteção dos direitos dessa criança e família. Pude notar a fragilidade e distanciamento da escola com os serviços da rede e do acompanhamento dos casos encaminhados, além da falta de registro de informações na pasta do aluno. Um profissional de psicologia e do serviço social poderiam ser responsáveis por colaborar na articulação dessa intersetorial para um acompanhamento da criança e do adolescente de modo mais efetivo e integral. Ao ligar no CAPSij [informação omitida] fui informada de que Jacinto não era acompanhado lá e que para ser atendido no CAPS ele deveria encaminhado por meio do matriciamento com o Centro de Saúde. Tentei, então, entrar em contato com o Centro de Saúde [informação omitida], mas após inúmeras tentativas de contato telefônico ninguém me atendeu. (PESQ_2017_DC24_18set).

Tendo em vista a não adesão das meninas ao grupo e a generalização de situações de violência na escola, buscamos realizar algumas atividades com as meninas e meninos, durante o horário escolar, com grupos de uma mesma sala. Ao longo de 2017, buscamos enfatizar ações de prevenção primária de modo a discutir com todas e todos estudantes de uma mesma sala a temática da violência. Essa ação teve como objetivo fortalecer o coletivo de estudantes, e que os assuntos tabus presentes na vida de crianças e adolescentes, como a violência, pudessem ser discutidos coletivamente. Por isso, em setembro de 2017, a atividade *Jornalistas Livres* (Anexo 3) foi realizada nos sétimos anos nas salas em que as meninas que se automutilavam estavam matriculadas e nos sextos anos pensando em ações preventivas com as estudantes de anos anteriores.

Em 2017, nossas ações ainda aconteciam pelos corredores, intervalos e espaços informais da escola. Nesse período, observei que durante as aulas de educação física enquanto um grupo participava de algum jogo as demais estudantes esperavam ociosas, geralmente os meninos jogavam e as meninas ficavam conversando entre si. As aulas de educação física eram um dos principais espaços onde a divisão de gênero entre meninos e meninas acontecia. Observe a síntese realizada da atividade *Jornalistas Livres* (Anexo 3) nesse trecho do meu diário de campo:

Para o dia, nós programamos a realização de uma atividade intitulada “Jornalistas Livres” que abordava três questões: 1. Você já viu ou viveu uma situação de violência? Pode me contar como foi? 2. Como você se sentiu vendo ou vivendo essa situação? 3. O que foi feito em relação a essa situação de violência? Nós escolhemos trabalhar a temática de violência com a sala do 7ºB, tendo em vista a demanda vinda pelos professores. Porém, os alunos do 7ºB não tiveram a primeira aula com a professora de ciências, então na segunda aula, perguntamos para a professora de educação física qual atividade seria realizada naquele dia e se poderíamos conversar com os alunos que esperavam para jogar. A professora disse que iria ficar com o 7ºB e 6ºB naquela aula, e nós combinamos que poderíamos fazer a atividade primeiro com as meninas e depois com os meninos. Do grupo de meninas, nós dividimos em mais três grupos e propomos a atividade de entrevista em duplas nesses subgrupos. No primeiro grupo de meninas em que eu fui a responsável, a aluna Lótus se expressou ironicamente de que nunca tinha sofrido violência. Porém, foi possível dialogar com a aluna sobre a temática. Eu perguntei sobre o que as meninas compreendiam sobre violência e elas responderam com exemplos de violência física. Eu apontei para outros tipos de violência. No grupo de meninos, ficou aparente a dificuldade deles em conversar e expressar os seus sentimentos. Após a atividade, a professora Ipê-Roxo disse que ficaria com a sala do

7ºA e que poderíamos continuar os grupos. Nós, então, fizemos um grupo grande, primeiro com as meninas e depois com os meninos. Eu fui passando de dupla em dupla para estimular a reflexão e discussão sobre violência. Na dupla formada por Tulipa e Jasmin houve dificuldade na realização da entrevista e elas não responderam às perguntas. Porém, na reflexão colocada por mim, Jasmin disse que já sofreu agressões do padrasto, mas que não gostaria de relatar na entrevista, pois tinha vergonha. Ela disse que a mãe havia se separado do padrasto e que agora não sofria mais violência. Uma menina disse ter sofrido violência verbal, sendo chamada de ‘macaca’ e que nenhuma providência foi tomada em relação a isso. As situações apontadas envolveram brigas, xingamentos e algumas relataram sobre casos de violência na escola e que as medidas tomadas foram ‘suspensão’, ‘chamar os pais’, ‘chamar a polícia’. Sobre os sentimentos vivenciados elas apontaram que se sentiram ‘horrível’, ‘triste’, ‘não sentiu nada’, ‘péssima’, ‘achou graça’, ‘se sentiu mal’. Em relação aos meninos, eles descreveram situações de brigas na escola, em especial, a de Dama da noite e Violeta que ocorrera recentemente e o episódio envolvendo o estudante Rosa em que ele agrediu outro menino com um prato. Outros relataram situações de violência doméstica, em que viram o vizinho batendo na esposa e um dos alunos relatou um caso de estupro sofrido por uma prima, cometido pela mãe e padrasto dela, ele disse que se sentiu ‘triste e com medo’ e que a mãe perdeu a guarda da menina. E alguns falaram sobre brigas, xingamentos e um relatou que apanhou da mãe de pau e chinelo quando fez bagunça. Em geral, os sentimentos vivenciados foram ‘assustado’, ‘apavorado’, ‘normal’, ‘com medo’, ‘em choque’, ‘chateado’, ‘triste’ e ‘bravo’. Sobre as medidas tomadas apareceram ‘suspensão’, ‘levar para a direção’, ‘chamar os pais’, ‘ligar para a polícia’, ‘boletim de ocorrência’, ‘conversaram e pediram desculpas’, ‘ficar de castigo’. Sobre as situações de apanhar dos pais, os alunos disseram que outras medidas poderiam ser mais

efetivas como colocar de castigo ou retirar algo que eles gostem muito e que bater não era a melhor solução. Foi possível perceber que muitos e muitas responderam “não e nada” em diversas perguntas. Quando questionados os alunos disseram que nunca tinham vivido ou visto nenhuma situação ou que não gostavam de escrever e que estavam com preguiça. Encaminhamentos: - Continuar com as atividades sobre violência com o 7º em especial. - Fazer grupo de fortalecimento nos espaços de aula com as meninas e com os meninos discutindo temas como sexualidade (PESQ_2017_DC25_25set).

É interesse pontuar como a violência faz parte da vida da maioria das e dos estudantes. Muitas e muitos relataram ter presenciado situações graves de violência, principalmente física, de gênero e sexual. Como foi dito, as meninas que realizavam automutilação estavam nesse grupo e realizaram a atividade coletiva, todavia nenhuma delas reconheceu a automutilação como um tipo de violência e elas também não se sentiram seguras para compartilhar coletivamente as situações de violência que elas já sofreram e que relataram em conversas individuais ou nos grupos menores de amigas. Por isso, ressaltamos a importância dos acompanhamentos individuais ou em grupos menores de amigas para que elas possam, em primeiro lugar, *romper o silêncio* em relação a vivência de situações de violência fora ou dentro da escola para que, em seguida, elas se sintam fortalecidas para denunciar e compartilhar coletivamente nas assembleias de classes e outros espaços dialógicos da escola. O silêncio e a resistência em responder ao roteiro da atividade sobre violência mostra-nos como é preciso criar espaços para que as crianças e adolescentes possam se expressar livremente, com escuta atenta e sem julgamentos morais para elas possam ampliar as suas possibilidades de ação diante de novas situações de opressões e violência.

Ainda, em relação ao silêncio manifesto nos grupos, dialogamos com o educador Paulo Freire de que o silêncio também é significativo:

Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, um tema trágico: o tema do silêncio. O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite (Freire, 1979, p. 18)

Paulo Freire (1979) se debruçou sobre o conceito de situação-limite, que se expressa em situações limítrofes entre o ser e o ser mais, em um espaço histórico particular e que se revela a partir dos temas geradores dos grupos. A situação-limite, nesse sentido, pode contribuir para a superação das situações que cerceiam o desenvolvimento humano. No caso das meninas que se recusaram a responder a entrevista, ao me aproximar e realizar uma conversa mais individualizada, revelaram terem sofrido violência, mas estavam se sentindo envergonhadas em dizer isso ao grupo. Por isso, como foi dito anteriormente, é fundamental que a escola crie espaços em que as e os estudantes possam se sentir seguras para revelarem situações de violência.

Somente ao final de 2017, as nossas ações começaram a se cruzar com as ações pedagógicas críticas:

Fomos até a sala do 8ºB para conversarmos em particular com Violeta e Crisântemo. Palmeira, professor de história autorizou a ida das meninas e pediu para que elas realizassem a atividade proposta conosco. Elas contaram-nos que estavam realizando painéis quinzenais em que teriam que apresentar dados sobre racismo e violência a partir de entrevistas realizadas com alunos e funcionários da escola. As perguntas propostas por Palmeira se assemelhavam bastante às propostas pelo ECOAR: você já vivenciou uma situação de racismo? Como se sentiu? Quais foram as providências tomadas? Eu fiquei contente com a ação pedagógica do docente e pelo alinhamento com a proposta de prevenção à violência proposta pelo ECOAR. Na conversa com Violeta e

Crisântemo, Crisântemo disse que tinha algo importante a contar, mas que tinha muita vergonha. Foi difícil para ela começar a falar. Ela pediu para que Violeta começasse contando. Violeta, então, disse que o padrasto de Crisântemo havia tentado abusar dela. O padrasto de Crisântemo mandou mensagem pedindo que ela enviasse uma foto de seu corpo e a partir de então ele ficou olhando para ela. A estudante disse que conversou com a mãe na primeira vez em que aconteceu a situação e que ela reagiu brigando com o marido, que acusava Crisântemo de “louca” e “mentirosa”. Porém, pouco tempo após a discussão, a mãe e o padrasto da aluna se reconciliaram e nunca mais tocaram no assunto. Todavia, Crisântemo disse que há poucos dias que o padrasto voltou a lhe fazer investidas de caráter sexual (PESQ_2017_DC26_02out).

Consideramos que a presença de psicólogas na escola possa contribuir para esse processo de romper silêncios, de modo a fortalecer as e os estudantes para prevenir e proteger crianças e adolescentes de sofrerem violência. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescência (ECA, 1990), é dever de toda a sociedade garantir uma vida sem violências às crianças e adolescência e cabe aos profissionais receber do Estado:

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;

É possível perceber pelo trecho do meu diário de campo, ainda, que o castigo físico e a punição aparecem como práticas “comuns” e naturalizadas no dia-a-dia de algumas crianças. Algumas outras crianças relataram situações de violência vividas no ambiente doméstico e

familiar, em especial situações de violência contra suas mães ou tias. Preservando a identificação das meninas, duas respostas de estudantes do 7ºB ilustram essa consideração:

“1. Já viveu. Faz um tempo quando meus pais eram juntos eles brigavam bastante. 2. Eu se senti com muito medo. 3. Eles se separam”;

“1. Sim, minha mãe tinha um namorado que batia nela todos os dias. 2. Constrangida. 3. Chamaram o PCC e bateram nele e mandaram minha mãe vir embora”;

Uma única menina escreveu no verso da folha “*bullying, depreção/automutilação/overdose*”.

Das estudantes do 7ºA:

“1. Já viu os pais em uma briga física. 2. Achou graça, porém ficou um pouco mal. 3. Boletim de ocorrência”

Em relação aos meninos, foi difícil conseguir a atenção e interesse dos estudantes do gênero masculino e alguns responderam com sentimentos positivos as situações de violência que viram ou vivenciaram:

“1. Sim. 2. E dei muita risada. 3. Nada não foi uma violência muito grande”

“1. Sim. Nós estávamos no refeitório da escola e então um menino sentou no meu lugar então eu falei *pra* ele sair e ele começou a me xingar então eu fui e bati a cabeça dele na mesa. 2. Eu fiquei triste porque depois ele ficou bravo comigo e não falou mais comigo. 3. Ele foi na direção nós conversamos com a diretora”;

“1. Sim. Um dia eu estava andando de bicicleta e eu passei perto de uns meninos e xinguei eles então eles pegaram uma manga que estava no chão e tacou na minha cabeça

e eu cai e me deram chutes. 2. Eu fiquei bravo porque minha cabeça machucou. 3. Eu fui e pedi desculpas *pra eles*”;

“1. Eu vi um cara apanhando pela polícia, mas deve ter feito alguma coisa errada. 2. Eu senti um pouco de dó. 3. Eu vi o cara sendo algemado”;

“1. Sim, estava jogando bola e o outro menino veio para cima dele e o Begônia o agrediu. 2. O Begônia disse que é *dizestressante* brigar. 3. O Begônia e o outro menino tomaram suspensão”;

“1. Sim, um menino da minha sala com outro. Eles brigaram de soco. 2. Eu dei risada, porque não foi tão violento, mas foi um pouco, e engraçado. 3. Nada, ninguém viu”.

Do 7º A, sete meninas responderam que nunca viram ou sofreram violência, na contramão dos meninos que responderam positivamente a pergunta:

“1. Sim. O vizinho bateu na mulher. 2. Apavorado. 3. *Ligaro* para polícia para *para* a briga”

“1. Sim, o vizinho espancando a mulher. 2. Assustado. 3. *Chamaro* a polícia e *chamaro* o homem e a mulher para fazer o boletim de ocorrência”

2x = “1. Já vi violência na escola. 2. Nada, normal, guerra de prato. 3. Polícia”

“1. A prima dele sofreu abuso/estupro pela própria mãe e padrasto. Ele ficou triste e com medo. A mãe dela perdeu a guarda”

“1. Da mãe dele. Ele fez bagunça ele apanhou. 2. Tristeza. 3. De *pal* e chinelo”

Podemos concluir que a violência está presente na escola e na vida de crianças e adolescentes dessa EMEF, todavia tivemos dificuldade em contar com a adesão das e dos estudantes, assim como das professoras ao trabalho realizado pela equipe de psicologia em

2017. Por isso, destacamos a categoria “relação psicologia e escola” como fundamental em nossa compreensão sobre as dificuldades de realização dessa pesquisa ação-participação. O primeiro ano de desenvolvimento da pesquisa buscou construir vínculos com todas as personagens, observar e participar dos diferentes espaços escolares de modo a fortalecer nossos vínculos e criar um cenário de confiança e solidariedade.

Creio que o último diário de campo produzido em 2017, cujo título é *O Caos*, retrata bem a realidade que nos deparamos naquele ano na escola:

A intenção era realizar um projeto preventivo, todavia não conseguimos frente as demandas urgentes... A escola lida com os problemas de modo a: transferir alunos e funcionários... não há o acompanhamento contínuo da família e do estudante, pois há inúmeras demandas diárias - “como iremos discutir atividades de africanidade se não conseguimos cumprir com o básico que é dar aula”; há a culpabilização individual... Conhecer como são as políticas educacionais na teoria e que se contrapõe à prática. Diretora irá sair, OP estendeu o prazo de afastamento; não há vice-diretora; não há professora de EF desde o começo do ano; afastamento da professora de ciências e sem previsão de substituição; transferência de Jacinto; pai de Antúrio quer bater em outras crianças: B.O.; [trecho omitido] irá sair; [trecho omitido] irá se aposentar; Coqueiro irá se aposentar; [trecho omitido] transferida... Ipê-amarelo citou a importância de outros espaços de formação; resgate de positivities sobre o continente africano...discutir regras e boa convivência... Como irão contratar psicólogos se há falta de funcionários em todos os níveis? A escola reflete as contradições da sociedade capitalista: falta de funcionários; rotatividade; adoecimento; medicalização; etc (PESQ_2017_DC27_23out).

Em síntese, as ações desenvolvidas pela equipe de psicologia no primeiro ano da inserção como profissional-pesquisadora na EMEF Rimas e Melodias, em 2017 (Figura 7):

Figura 7 – Ações da Psicologia Crítica na Escola Pública (2017) – 25 ações



Fonte: realizado pela própria autora com o uso do programa *Atlas T.I.*

5.2. A psicologia como parte da escola pública: rompendo silêncios

“Refleti então, que, ao invés de criarmos grupos de alunos com atividades definidas por nós equipe ECOAR, era importante construir esse cronograma de atuação em conjunto COM a escola, PARA a escola e que fosse DA escola. E que, posteriormente, essas ações pensadas coletivamente pudessem fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do cotidiano escolar” (PESQ_2018_DC05_10_12_14set).

Em 2018, um ano desde a minha entrada na escola, parece que, finalmente, a equipe de psicologia ECOAR foi melhor aceita pelas professoras e estudantes no campo escolar. Como discutido anteriormente, 2017 foi um ano em que a nossa atuação enquanto equipe de psicologia esteve à margem da escola, pelos corredores, pelos intervalos, pelos cantos à procura de algum espaço para semear nossas ações. Foi um período bastante difícil, mas que após um ano, o campo se mostrou fértil e aberto às nossas sementes:

Finalmente, no dia de hoje, conseguimos um horário do TDC (Trabalho Docente Coletivo) para realizar a devolutiva do trabalho desenvolvido pela equipe ECOAR no segundo semestre de 2017. 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. De início, eu retomei os fundamentos norteadores de nossa ação profissional a fim de explanar sobre o papel da psicologia na interface com o trabalho pedagógico, na busca de se concretizar como um fator de proteção ao desenvolvimento integral e saudável de crianças e adolescentes em

seu cotidiano. Retomei a perspectiva preventivista como guia de nossas ações em seus três níveis: primário - caracterizado pela ação educativa em grupos mais amplos; secundário - ação direcionada a grupos específicos que manifestem mais fatores de risco a determinada questão psicossocial; e terciário - intervenção de caráter mais singular com indivíduos que já estão em situação de vulnerabilidade e/ou risco (PESQ_2018_DC02_06abr).

O desenvolvimento dos significados em relação ao “papel da psicologia na escola” foi sendo construído diariamente por meio de ações de participação em espaços dialógicos com as professoras, estudantes e familiares. Por isso, ressalto a importância do processo, do tempo e da presença constante da psicologia no espaço da escola. Somente por meio desses três aspectos há possibilidades do trabalho psicológico crítico aliado à atuação pedagógica crítica florescer:

Os professores pontuaram a minha participação frequente nos TDCs 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 indivíduos reflexivos, críticos e desconstruídos de preconceitos. Ipê-amarelo, uma das professoras mais resistentes a entrada do ECOAR na escola, fez questão em expor uma devolutiva individual sobre o nosso trabalho. Ela disse que uma das meninas que se automutilavam estava realizando falas mais conscientes em relação às situações de desigualdade de gênero que a cercava. Nesse momento, Flamboyants e Jequitibá disseram que ficaram emocionadas com a fala da mesma aluna na atividade que realizaram no dia 08 de março, em razão do dia internacional da luta das mulheres (PESQ_2018_DC02_06abr).

Foi bastante gratificante ter abertura para dialogar e refletir com as professoras sobre a questão da violência e o trabalho preventivo com vistas a evitar a evasão e judicialização de crianças e adolescentes:

Ao explicar sobre a necessidade da criação de espaços de acompanhamento individual e de parceria com os docentes na atenção a alguns alunos que estavam em situação de risco em seu desenvolvimento, eu citei o caso do estudante Rosa, que acabou sendo transferido e hoje estava respondendo ao Ministério Público, com possibilidade de internação na Fundação Casa. Eu ressaltai a “necessidade” de agirmos de modo a prevenir que situações como essa acabem acontecendo, porque quando um aluno é transferido, o seu “problema” também é transferido para outros profissionais e o risco de evasão escolar só tende a aumentar. Ipê-amarelo começou dizendo que por conta do modo como se organizava os moldes de avaliação padronizada da educação pública no Brasil, os alunos que mais poderiam precisar da ação pedagógica mais próxima acabam sendo esquecidos. Apenas a maioria, aqueles que se encaixam no modelo de comportamento e desempenho esperado é que conseguem se desenvolver de modo mais eficaz. Um dos docentes citou como exemplo, a história de Cravo (PESQ_2018_DC02_06abr).

Quando, finalmente, tínhamos conseguido espaço com as professoras para articular nossas ações para o enfrentamento e prevenção às situações de violência na escola e na vida das crianças e adolescentes eu fui acometida por uma situação emergencial de saúde e tive que realizar uma intervenção cirúrgica às pressas. Por isso, no ano de 2018 foram produzidos apenas 12 diários de campo e fiquei afastada das atividades do campo de pesquisa por quatro meses, de maio a agosto de 2018. Foi interessante notar que nos diários de campo que antecedem o meu afastamento do campo da escola há diversos relatos de adoecimento físico e mental de diferentes personagens da escola:

A estagiária justificou a sua falta apresentando um atestado médico para repouso e está com suspeitas de apendicite. Por isso, somente eu e o outro estagiário fomos à reunião. Figueira, a orientadora pedagógica, também se ausentou por questões de saúde, e, possivelmente, terá que solicitar novamente um pedido de afastamento do ambiente de trabalho. Fato esse complicador da situação organizacional da EMEF, tendo em vista a sobrecarga de trabalho em cima da diretora e a ausência de uma vice-diretora (PESQ_2018_DC03_09abr).

Entretanto, a orientadora pedagógica (OP) solicitou-nos que apresentássemos o projeto na próxima segunda-feira, dia 23 de abril, pois ela estava afastada por atestado médico e teria que dar andamento à algumas questões em atraso. Eu concordei e, inclusive, achei melhor apresentar em outro dia porque eu estava resfriada e teria que forçar a minha voz por conta do barulho dos estudantes no corredor (PESQ_2018_DC04_16abr).

A questão da saúde física e mental foi bastante presente nesse período na escola e se expressou em estudantes, professoras, funcionárias, responsáveis e em nós da equipe da psicologia. Como retratado ao final do capítulo anterior, o campo da escola estava um caos, com a ausência de figuras importantes na coordenação das ações da escola. Houve o afastamento da diretora, da orientadora pedagógica e de algumas professoras, o que gerava janelas entre as aulas com horários vagos, sem atividades planejadas para as estudantes. Havia professoras substitutas, mas não eram suficientes para o número de afastamentos. Por isso, ressaltamos sobre a impossibilidade de se deslocar o objeto de pesquisa dos contextos sociais e cenários onde se manifestam. Nesse cenário, era impossível planejar ações de prevenção à violência, sendo que os estudantes não tinham nem mesmo aulas ou professoras. Quando tentávamos “preencher” algumas das aulas com atividades da psicologia, as e os estudantes apresentavam bastante resistência e queria fazer atividades livres, como jogar futebol.

Com o meu afastamento, os estagiários prosseguiram com as ações de mapeamento e de primeiro contato com as estudantes, assim como planejaram as intervenções com o grupo de estudantes da chapa eleita do grêmio e com grupos de fortalecimento de meninas.

5.2.1. Prevenção primária: estudantes como multiplicadores

Considero que o trabalho realizado pela psicologia em parceria com o grêmio estudantil, em 2018, possibilitou a nossa aproximação dialógica com as estudantes e suas vozes. Assim, a partir da intervenção realizada pela equipe de psicologia com o grupo de estudantes do Grêmio da escola, foi possível ouvir as necessidades das e dos estudantes e fortalecê-los para que pudessem levar as suas pautas para os espaços dialógicos de participação da escola. Frente às questões que levavam as e os estudantes ao adoecimento psíquico, em 2018, as estudantes tiveram a ideia de realizar na escola “atividades de reflexão sobre a prevenção ao suicídio no mês da campanha Setembro Amarelo [...] e Atividades LGBT no enfrentamento a homofobia” (PESQ_2018_DC05_10_12_14set).

O grêmio, ao conversar com a equipe gestora sobre a proposta de realização das atividades, recebeu a devolutiva de que os estudantes deveriam levar as propostas para a aprovação da Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Desse modo, eu resolvi retornar à escola durante aquela semana e participar da reunião da CPA para fortalecer as estudantes:

Eu decidi participar da reunião da CPA com a intenção de apoiar os integrantes estudantes do Grêmio na apresentação dos projetos do Setembro Amarelo - campanha pela prevenção ao suicídio e valorização da vida - e da Semana LGBT - visando o debate sobre a tolerância e o respeito à diversidade entre os estudantes do ciclo III e IV do Ensino Fundamental (PESQ_2018_DC05_10_12_14set).

E foi no espaço participativo da CPA que eu pude intervir como psicóloga escolar também:

A discussão fomentada pela apresentação dos projetos do Grêmio levou a reflexão dos espaços participativos da EMEF e o papel dos estudantes nesses espaços. Os integrantes do Grêmio disseram que eles e os demais estudantes não tinham interesse em participar dos espaços da escola, pois eles eram excluídos dos assuntos tratados, sendo, muitas vezes, silenciados por meio de interrupções em suas tentativas de fala. Uma das mães interrompeu, novamente, uma das estudantes gremistas para dizer que eles não falavam porque eles mesmos não queriam. Uma professora falou em seguida que eles sempre deram voz aos alunos. Eu, então, fiz uma fala tentando demonstrar o quanto estávamos, mais uma vez, silenciando os estudantes e de que a participação era algo que deveria ser ensinada, de modo acolhedor e de incentivo à fala dos alunos. Eu disse que a participação era um direito de crianças e adolescentes e que era nosso o papel de incentivá-los a se sentirem confortáveis no debate público. A discussão na reunião começou a ficar desorganizada e os alunos estavam agoniados e nervosos, eu então tentei mediar a discussão pedindo para que a queixa dos estudantes fosse uma crítica que nos levasse a rever o objetivo dos espaços e o papel de participação de cada um de seus integrantes. A participação nesse espaço foi bastante importante na percepção sobre a minha atuação enquanto psicóloga escolar (PESQ_2018_DC05_10_12_14set).

As mães e professoras pontuaram que era necessário ter cuidado em relação ao tratar determinados temas com as estudantes e que o grêmio deveria ter levado propostas prontas para serem avaliadas. Desse modo, eu me comprometi a participar da construção das atividades promovidas pelos estudantes do grêmio em parceria com a professora de português:

Durante a reunião da Comissão Própria de Avaliação (CPA), foi tirado como encaminhamento que nós, da equipe ECOAR, iríamos participar da realização das atividades propostas pelo Grêmio sobre a campanha do Setembro Amarelo. A campanha diz respeito à uma estratégia de enfrentamento e prevenção à prática do suicídio e da promoção da vida. [...]. Eu fiquei bastante entusiasmada com a proposta, pois acredito que as intervenções coletivas da psicologia na escola têm como objetivo a participação de todos os agentes do contexto escolar na construção do plano de ação. Desse modo, a parceria entre a equipe ECOAR, os estudantes do Grêmio e a professora de português na elaboração e execução de uma reflexão a respeito de promoção à saúde mental foi uma grande oportunidade de trabalho (PESQ_2018_DC07_24set).

Desse modo, tivemos aprovação para a realização da Campanha Setembro Amarelo, porém as atividades da Semana LGBTQIA+ deveriam ser melhor estruturadas e, posteriormente, apresentada para todas, ficando como encaminhamento a melhor discussão de propostas do Grêmio em relação a temática.

5.2.2. Campanha Setembro Amarelo: a morte, o sofrimento e o suicídio como tabus

A campanha “Setembro Amarelo” é promovida pelo Ministério da Saúde (MS), e é desenvolvida no Brasil, desde 2014, pela Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) e o Conselho Federal de Medicina (CFM). Essa campanha tem como objetivo a prevenção ao suicídio e a principal bandeira é “falar é a melhor solução”(<https://www.setembroamarelo.com/>).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o suicídio é a segunda maior causa de mortes no mundo entre os jovens de 15 a 29 anos. Os homens são os que mais se

suicidam, mas as mulheres são as que mais cometem tentativas. De acordo com a OMS (2000) “depressão é o diagnóstico mais comum em suicídios consumados. [...]. E o abuso de substâncias químicas tem sido encontrado cada vez mais em adolescentes que começam a ter comportamentos suicidas”. Ainda nesse manual (2000), é desmitificado o mito de que falar sobre suicídio é um gatilho para a ação suicida. Muito pelo contrário, é pela fala e outras vias de expressão da consciência que conseguimos descobrir como o outro está se sentindo, os motivos de cada sujeito e em que nível está o planejamento do ato. Por isso, criar espaços na escola para falar sobre temas considerados tabus são fundamentais na perspectiva preventivista.

De acordo com dicionário Michaelis *online* o substantivo masculino “suicídio” significa “ato ou efeito de suicidar-se”, logo, significa “pôr termo à própria vida; cometer suicídio, matar-se”. No Brasil, o ato de cometer suicídio não é crime, porém, de acordo com o art. 122 do Código Penal - Decreto Lei 2848/40: “Induzir ou instigar alguém a suicidar-se ou prestar-lhe auxílio para que o faça: Pena - reclusão, de dois a seis anos, se o suicídio se consuma; ou reclusão, de um a três anos, se da tentativa de suicídio resulta lesão corporal de natureza grave. Parágrafo único - A pena é duplicada: Aumento de pena I - se o crime é praticado por motivo egoístico; II - se a vítima é menor ou tem diminuída, por qualquer causa, a capacidade de resistência. Infanticídio”. (PESQ_2018_DC07_24set).

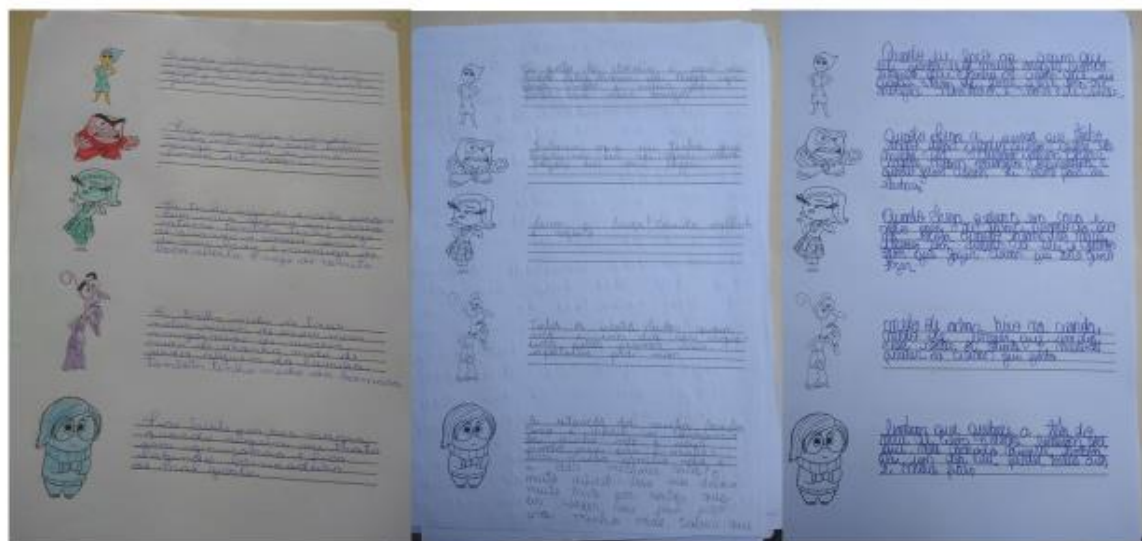
Consideramos que falar sobre o suicídio é importante, mas devemos evitar falas de romantização ou reducionismos simplistas do suicídio, de modo a enfatizarmos a valorização da vida e a não estigmatização de quem está em sofrimento:

Ao escolher os vídeos, eu procurei por algum recurso didático que pudesse provocar reflexões nos estudantes sobre a importância da empatia, de ouvir e acolher, de não

julgar, não se sentir envergonhado ou culpado por sentir-se triste (PESQ_2018_DC07_24set).

A campanha Setembro Amarelo foi uma das mais importantes ações de prevenção primária desenvolvidas com as e os estudantes da EMEF Rimas e Melodias. Essa ação foi resultado de uma construção conjunta entre o grupo de estudantes do Grêmio, duas professoras de Português e a orientadora pedagógica, além de contar com o apoio de todo o corpo docente e equipe gestora. Foram dois dias reorganizados no cronograma escolar para a exibição de filmes e posterior discussão e reflexão sobre *bullying* e prevenção ao suicídio. Os estudantes do grêmio escolheram um filme para exibir para os estudantes do ciclo IV, oitavos e nonos anos, enquanto nós da equipe de psicologia em parceria com uma professora de português escolhemos o filme da Disney *Divertidamente*. A escolha do filme se deu após um processo de construção conjunta e ao final chegamos ao consenso de abordar a valorização da vida e a identificação de sentimentos com as e os estudantes mais novos dos sextos e sétimos anos. Desse modo, foram planejadas duas atividades para a identificação e expressão de sentimentos: Figura 8 - Folha com o desenho das cinco personagens que representam cinco sentimentos diferentes: raiva, tristeza, alegria, nojo e medo; em seguida as e os estudantes foram convidadas a escrever situações em que eles sentiram cada uma dessas emoções. Figura 9 - Dois círculos, um amarelo – para a escrita ou desenho de uma memória base alegre e Figura 10 - outro círculo azul – para a escrita ou desenho de uma memória base triste; as memórias base eram situações que marcaram a vida das crianças.

Figura 8 – Identificando sentimentos: personagens do filme Divertidamente



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

Figura 9 – Memórias base alegres: “situações que marcaram a sua vida” – 6º e 7º anos



Memória base alegre – ganhar pessoas (irmãos, sobrinhos, amigos), animais (cachorro, gato, coelho), coisas (bicicletas, vídeo game, computador, celular) e situações (viagens, festas de aniversário, churrasco, dormir, comer, esportes)

Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

Figura 10 – Memórias base tristes: “situações que marcaram a sua vida” – 6º e 7º anos



- **Memória base triste** – perder pessoas como a morte de avós, ou o medo de perder alguém por doença, triste por se perder dos responsáveis, perder animais (cachorro, gato, coelho, calopsita), ter coisas roubadas (bicicleta, vídeo game, computador, celular) e sofrer situações de violência física, psicológica, patrimonial, sofrer julgamento familiar; separação dos responsáveis, causar violência; quebrar partes do corpo, etc

Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

A realização da atividade foi um momento diferente na escola e bastante importante para que as e os estudantes pudessem expressar seus sentimentos. Primeiro, assistiram ao filme *Divertidamente*, em seguida, propusemos a atividade de identificação das emoções a partir das personagens do filme: Raiva (vermelho), Alegria (amarela), Tristeza (?), Nojo (verde) e Medo (roxo). Na sequência, nós apresentamos as atividades das Figura 9 e Figura 10 e, por último, nós realizamos uma discussão coletiva sobre o filme e as atividades. Foi possível perceber que as memórias base tristes diziam sobre situações de perdas, enquanto as memórias base felizes falavam sobre ganhos. Foi importante porque diversas crianças puderam expressar sentimentos que estavam presentes e puderam tomar vazão naquele momento, assim como procuraram a nossa equipe após a realização da atividade para pedir a nossa ajuda:

A partir da discussão e reflexão sobre o Setembro Amarelo por meio do filme *Divertidamente* ela [estudante] se identificou com a personagem e disse que têm

pensado em sair de casa sem destino ou se suicidar, pois a mãe e os quatro irmãos batem constantemente nela (PESQ_2018_DC08_01out).

Quanto mais vínculo íamos construindo com as e os estudantes, mais elas e eles nos procuravam para conversar sobre situações conflituosas em seus desenvolvimentos. Era comum que após as atividades realizadas coletivamente, algumas estudantes procurassem a nossa equipe para conversar sobre problemas familiares, dúvidas envolvendo relacionamentos amorosos, sobre suas sexualidades, assim como situações de violência. A partir dessa procura nós íamos construindo e refletindo com as estudantes possibilidades de ação para superar as situações-limite que se apresentavam.

Em relação às situações que apareciam após as atividades coletivas, ao final de 2018, na realização de uma atividade de homenagem e despedida à professora do 5º ano, nós desvelamos uma prática que estava institucionalizada entre os estudantes: “o corredor do estupro”. O “corredor do estupro” era uma prática realizada pelos estudantes do gênero masculino no intervalo, em que eles criavam um “paredão” de cada lado do corredor onde as e os estudantes passavam e os meninos passavam a mão em todo mundo que caminhasse entre o corredor. Por isso, nós agendamos uma assembleia de classe para tratar mais profundamente dessa questão:

Chegamos à EMEF e logo eu me dirigi até a sala dos professores para repassar o planejamento de atividades do dia. A prioridade do dia era o de retomar os casos que fazíamos acompanhamentos individuais; a realização de uma assembleia de classe com a turma do 5º ano B; enquanto o estagiário F. deveria acompanhar o grêmio estudantil na organização do processo de votação da nova chapa de grêmio; e a estagiária A. realizaria a reunião do grupo de meninas do 8ºB (PESQ_2018_DC11_12nov).

A realização da assembleia de classe mostrou-nos como a violência não era uma questão individual, mas sim uma prática social que, por vezes, estava naturalizada na vida diária de muitas e muitos estudantes. As estudantes falavam sobre a palavra “estupro”, mas pareciam não compreender a gravidade da situação. Por isso, é tão importante estarmos na escola para colaborar no processo de mediação e reflexão crítica sobre sentimentos e situações vistas ou vividas.

Por fim, ao final de 2018, realizamos a devolutiva das ações realizadas durante o ano e tivemos muito mais interesse e abertura das e dos professores em relação ao nosso trabalho. Vou compartilhar um expressivo trecho do meu diário, pois como anunciado no Método, os diários de campo produzidos por mim enquanto profissional-pesquisadora manifestam a síntese reflexiva sobre a minha subjetividade em relação com a objetividade do campo da escola:

Finalmente, no dia 08 de dezembro de 2018, nós da equipe ECOAR conseguimos realizar a devolutiva do nosso trabalho como psicólogas(os) na escola municipal de ensino fundamental (EMEF) Rimas e Melodias. [...]. Antes do início da apresentação, ao chegar na escola, encontrei Ipê-roxo que pediu para conversar comigo. Ela disse sobre a importância do trabalho da equipe ECOAR com as adolescentes que se automutilam, pois ela afirmou que estava preocupada com as estudantes do 6º B, pois os meninos do 6º B estavam sendo muito preconceituosos com as meninas, e inclusive com a própria Ipê-roxo, e que elas estavam interiorizando que são feias e inferiores. Ipê-roxo disse que está preocupada e acha que as estudantes dessa sala vão começar a se cortar no próximo ano, a partir de uma atividade sobre preconceito que ela realizou com a turma. Ela me entregou a atividade “Tipos de Preconceitos na Sala” para que eu pudesse analisar. A fala da professora Ipê-roxo foi importante para dar mais subsídios na justificativa da relevância do projeto ECOAR no próximo ano na EMEF, em especial no trabalho de prevenção primária, tendo em vista os inúmeros casos de meninas que se

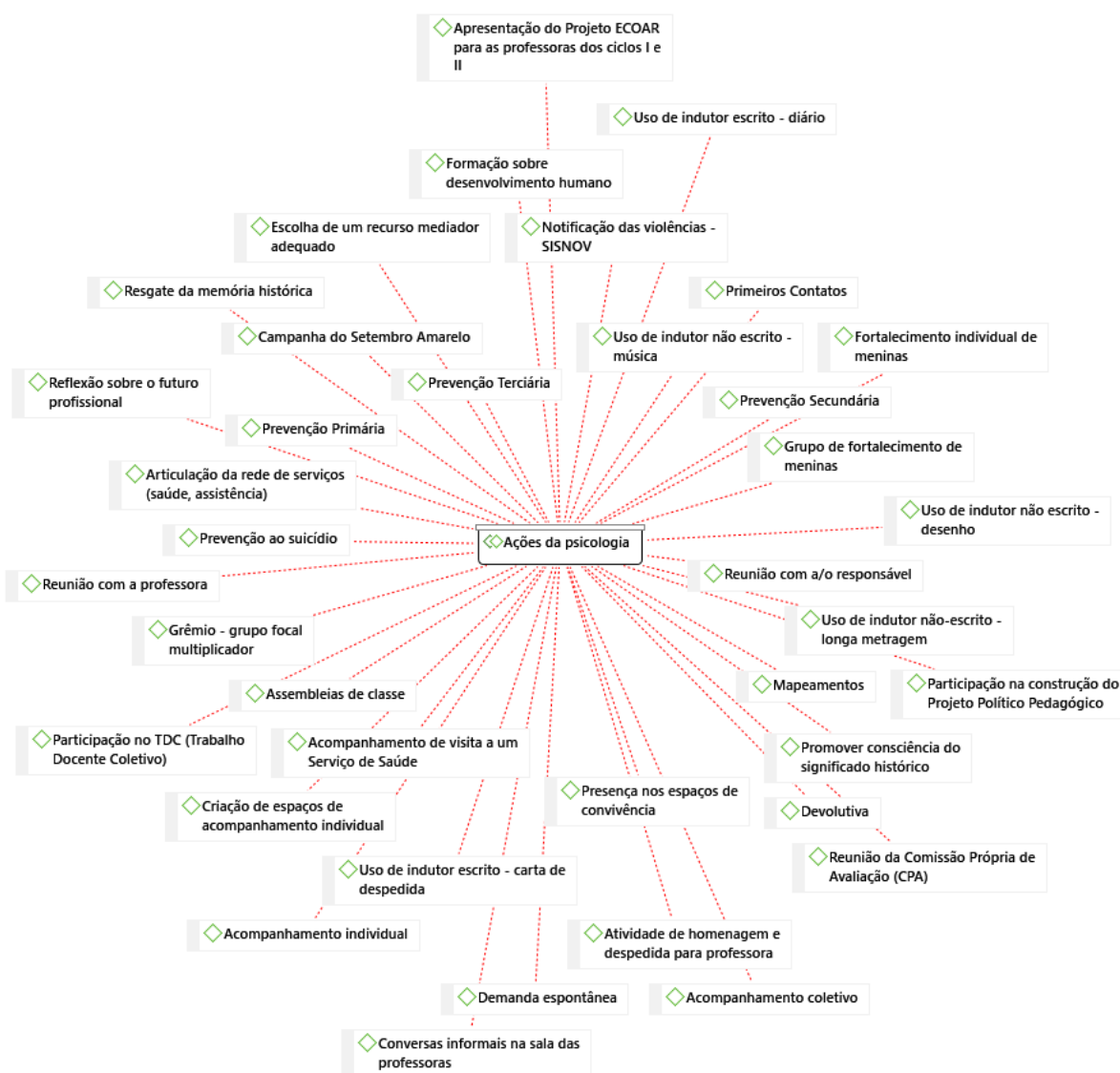
automutilam na EMEF. Antes de começar a apresentação da devolutiva aos professores e gestão da EMEF, eu coloquei a música “Diga não!” da cantora e compositora Bia Ferreira. Na canção ela fala sobre o enfrentamento ao preconceito e à violência racial. [...] . Logo em seguida, eu comecei explicando sobre a inserção do projeto ECOAR nas escolas municipais da região noroeste de Campinas/SP, a partir do pedido do NAED noroeste em 2013, e a inserção na EMEF Rimas e Melodias desde 2016. Logo de início, os professores foram bastante participativos e interessados. Geralmente, em todos os TDCs que eu participei, os professores saíam impreterivelmente às 12h, horário do término do TDC, todavia nesse dia eles saíram às 12h30min. Eu falei sobre a importância da psicologia estar presente na escola, pois quando há encaminhamentos para atendimento externo nos Centros de Saúde ou na Assistência Social, havia a individualização de fenômenos de caráter coletivo e social. Usei como exemplo o fenômeno da violência autoinfligida. Uma menina se automutilando poderia ser encaminhada para o atendimento em algum serviço individualmente, mas havia várias outras meninas na mesma situação de autoagressão. Na escola, a(o) psicóloga(o) tinha condições de ter um olhar mais amplo e com maiores possibilidades de transformação dessa situação, visando a articulação do trabalho psicológico com o pedagógico, tendo em vista a prevenção dessa situação-limite sobre os processos de desenvolvimento dos estudantes. Uma das professoras perguntou-me se a automutilação poderia implicar no processo de aprendizagem das meninas. Eu respondi dizendo que uma estudante até poderia tirar boas notas, mas pensando integralmente no desenvolvimento, a esfera afetiva estava seriamente prejudicada. Em seguida, eu expliquei sobre o trabalho preventivo, da origem histórica dessa perspectiva na área da saúde, uma mudança no olhar pautado na lógica da doença - advinda da psiquiatria - para os processos de promoção de saúde. Falei que o acompanhamento dos casos individuais em situação de

risco - prevenção terciária - nos davam subsídios/indicadores de risco e proteção para planejar ações a outros níveis, agindo na transformação das causas. Sobre a prevenção, ainda, eu falei sobre a inclusão da violência como uma questão de saúde pública e a abertura para se compreender não só as doenças como sendo de origem individual e biológica, mas que questões sociais eram gerados de adoecimento e sofrimento psíquico, como a violência. Eu perguntei se eles conheciam o Sistema de Notificação de Violência de Campinas/SP (SISNOV). Eu fiquei surpresa, pois apenas um ou outro professor sabiam do que se tratava o sistema. Eu, então expliquei sobre o que se tratava e eu disse que a Educação estava distante nas notificações do sistema, ainda muito ligado a área da saúde. Pois, nos dados apresentados referentes ao ano de 2016 do SISNOV, a escola aparece com zero (0) ocorrências como local onde ocorre violência. Fato esse que não correspondia a realidade que nós observamos no cotidiano da escola, pois se a automutilação é considerada pelo sistema como um tipo de violência, na escola nós tínhamos diversos casos há três anos, pelo menos - tempo que o projeto identificou essa questão na escola. [...]. O profissional de educação não se reconhece como parte da rede de enfrentamento [transversal e/ou especializada] à violência. E, de acordo com a pesquisa realizada por Avelar e Malfitano (2018), a participação dos profissionais da educação nas redes intersetoriais do município de Campinas ainda é quase inexistente, e quando existem, se configuram de um modo diferente. De acordo com as autoras, “o setor educação nomeou poucas redes com a sua participação, se comparado à saúde e à assistência social [...] geralmente envolvem a gestão da escola e raramente os professores. Ressalta-se a diferença do setor educação, em comparação aos demais, na natureza de seu serviço: a escolarização formal. Apresentando, portanto, um outro conceito de rede” (pp. 3204-3205). Desse modo, a participação nas redes se efetiva por meio de encaminhamento externo para o Conselho Tutelar, Centros de Saúde, CAPS ou

serviços da assistência social (CRAS, CREAS, DAS, ONGs co-financiadas). Essa questão põe em xeque o papel da educação formal como restrito às atividades dentro da sala de aula - uma perspectiva iluminista/calvinista? Entretanto, um dos profissionais gestores do campo da educação pontuou a realização dos conselhos de sala e da escola como uma rede intersetorial. Esse espaço de participação caracteriza-se pela participação de todos os atores da comunidade escolar e é um espaço de diálogo entre a escola, a família e a comunidade, aspecto apontado como dificultoso na dinâmica de participação das redes tecidas pela saúde e assistência social. De acordo com Avelar e Malfitano (2018, p. 3206) “em nenhuma das ações acompanhadas foi observada a participação da comunidade, embora ela seja o alvo de todas as redes.” Em seguida, as autoras apresentaram uma fala de uma gestora da área da educação sobre a importância da participação dos sujeitos e da comunidade alvo das ações intersetoriais de rede “você consegue aprimorar uma política pública de atendimento a partir do momento que você está no território ouvindo o sujeito histórico do território dele, naquilo que ele quer dizer para você o que é demanda dele” (Avelar & Malfitano, 2018, p. 3206) (PESQ_2018_DC12_08dez).

Por último, a Figura 11 representa a síntese das ações desenvolvidas pela equipe de psicologia em 2018:

Figura 11 – Ações da Psicologia Crítica na Escola Pública (2018) – 38 ações



Fonte: realizado pela própria autora com o uso do programa *Atlas T.I.*

5.3. Um elo possível: a escola e a psicologia na prevenção à violência de gênero

Ao longo de 2019, a procura em relação às nossas ações por parte de estudantes e professoras foram sendo, cada vez mais, ampliadas e diversificadas. Creio que a disposição das professoras em atuar por meio de projetos contribuiu para que houvesse a construção conjunta, entre a psicologia crítica e a pedagogia crítica, de ações de prevenção à violência na EMEF Rimas e Melodias. Essa ação teve como um momento marcante a RPAI de planejamento do ano letivo de 2019:

A pauta dizia a respeito dos planos coletivos e individuais que cada professor(a) deveria realizar para inserir no projeto político pedagógico de 2019. O plano individual deveria incluir uma descrição do perfil das turmas e o perfil do próprio educador, enquanto o plano coletivo deveria ser um plano pensado nos conteúdos de cada ciclo. Jequitibá sugeriu que os espaços de carga horária pedagógica (CHP) em vez de serem utilizados para o reforço de alguns estudantes pudessem ser usados para o planejamento de estratégias pedagógicas, como uma prática contra o reforço. Um dos motivos é a falta de participação dos estudantes selecionados, outro motivo é que as dificuldades de aprendizagem desses estudantes não deveriam ser individualizadas. Nesse sentido, há um desejo dos professores por trabalharem de modo interdisciplinar, por parcerias de projetos e o espaço do CHP poderia ser usado para a coordenação dessas atividades. [...]. Ela prosseguiu falando sobre um projeto da Unicamp que trabalhava Ética. Nesse momento, um dos professores apontou para mim e disse que a escola já contava com um projeto naquele sentido. Eu, então, apresentei o projeto ECOAR para os novos professores e disse que poderíamos pensar em atividades em conjunto durante o ano letivo. [...]. Eu recordei uma discussão antiga realizada entre os professores de que o projeto africanidades poderia ser discutido o ano todo e incluir as questões das relações

étnicas. Figueira disse que, como conversado ao final do ano de 2018, seria importante discutir o racismo e também o sexismo na escola, de que os estudantes meninos eram muito machistas naquela escola. Eu aprovei o momento e retomei a especificidade da minha pesquisa de doutorado sobre a prevenção a violência contra a mulher e como poderíamos dialogar com a rede da mulher para pensarmos em ações educativas preventivas à violência. Palmeira falou sobre a importância de se criar grupos com os meninos para eles discutirem masculinidade. Jequitibá disse que as professoras já estavam pensando em atividades para o Dia Internacional da Mulher e que nas primeiras aulas do dia 08 de março seria realizado um debate com todos os estudantes no pátio, com a colaboração das professoras da manhã - ciclos I e II. [...]. Desse modo, o projeto ECOAR poderia se articular de diferentes modos com o trabalho coletivo dos professores de modo a contribuir na prevenção e no enfrentamento à violência, especialmente de raça e gênero. A expressiva maioria das professoras e dos professores apoia e entende como fundamentais as ações coletivas de discussão com os estudantes sobre violência, racismo e sexismo. Eu citei algumas ações que poderiam ser potencializadoras desse encontro e debate, como a valorização da cultura negra e afrobrasileira nos conteúdos de História, em especial na valorização das mulheres negras, que são as maiores vítimas de violência no Brasil. O incentivo aos jogos cooperativos e práticas de consciência corporal face a hegemonia dos jogos competitivos. Nas aulas de Português a abordagem aos gêneros discursivos com exemplos que problematizassem os vários tipos de violência. Assim como os estudos de meios priorizassem o resgate da memória histórica dos povos oprimidos e originários do país. Sobre a violência contra as mulheres, Ipê-amarelo contou que quando começou a lecionar encontrou muito machismo e desrespeito por parte de professores e de estudantes do gênero masculino. Ela relatou um episódio em que foi chamar a atenção

de um estudante e ele fez um gesto obsceno e a xingou de vagabunda. Pau Brasil, professora de Ciências conta como foi difícil a adaptação à EMEF Rimas e Melodias, pois ela havia entrado no lugar de um professor homem e que os estudantes foram muito hostis à sua entrada. Ela disse que se sentiu excluída, inclusive pelos professores e gestão da época, e ficou doente logo no primeiro ano na escola. Apesar de todas e todos afirmarem que nos últimos anos a cultura de opressão das mulheres ter diminuído ainda há muito a ser feito. Palmeira chama a atenção mais uma vez para o trabalho também com os meninos (PESQ_2019_DC01_05fev).

Desse modo, nossas ações de prevenção primária foram sendo ampliadas ao longo de 2019 por meio da articulação entre os Projetos que compunham o Projeto [Político] Pedagógico da EMEF.

No ano de 2019, a EMEF identificou a necessidade de se tratar sobre temáticas que permeavam o cotidiano escolar e a buscar por estratégias de como lidar com a violência, a intolerância, o racismo, o uso de álcool e outras drogas, sexualidade, para promover convivência, hábitos de estudos, diversidade e tolerância na escola. De modo que caberia às psicólogas e outros profissionais da saúde e educação contribuírem com processo formativo de educação continuada:

Conscientizar e ampliar o universo de informações dos professores e alunos a respeito de questões com a violência e a convivência, através de palestras, oficinas e atividades realizadas nos TDCs, RPAIS e Seminários Temáticos. Sugestão: Psicólogos e demais profissionais da área educacional e saúde (PP, 2019).

É possível perceber que a participação de psicólogas nos espaços coletivos de formação continuada já é prevista no Projeto Pedagógico de 2019 da escola. Todavia, observamos que a figura da profissional de psicologia ainda expressa a concepção da especialista sobre

determinados temas que “fogem” ao currículo formal e ao espaço da sala de aula. Essa concepção demonstra que a psicologia ainda não faz parte do cotidiano escolar, mas ainda se configura como uma figura “estrangeira”, externa à realidade social e que detém um conhecimento especializado.

[...] as assembleias de classe poderão também ser um excelente canal para o início destas discussões, e uma porta de entrada para profissionais das mais diversas áreas que possam contribuir com estas questões, tanto aos alunos, quanto a pais e também professores. Sugestão: Médicos, psicólogos e demais profissionais da área educacional e saúde”. E “[...] ainda percebemos a necessidade de conscientização e mudança de atitudes por parte dos alunos. Ainda lidamos com casos de racismo no dia a dia da escola (PP, 2019).

E foi em 2019 que nós demos início a um processo de formação com as professoras da EMEF Rimas e Melodias sobre desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural por meio da construção e discussão do Projeto [Político] Pedagógico da EMEF para o ano. Essa construção conjunta aconteceu nos espaços de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Vale ressaltar que o termo “político” foi usado entre colchetes, tendo em vista a retirada da expressão nos documentos oficiais das políticas educacionais ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sendo utilizado atualmente apenas a expressão Projeto Pedagógico. Mantemos a expressão Projeto Político Pedagógico a partir da nossa compreensão de não-neutralidade da educação na formação humana.

Como colocado anteriormente, no primeiro ano, em 2017, nós não tínhamos dimensão de que o modo como adentramos a escola estava fortalecendo uma desigualdade de poder já existente entre a equipe gestora, professoras e estudantes. Somente após o primeiro ano é que percebemos como estavam estabelecidas as relações de poder dentro da instituição escolar. E

somente foi possível que passássemos mais tempo na escola e participássemos dos espaços de Trabalho Docente Coletivo (TDC), a partir de uma maior parceria entre a Secretaria de Educação Municipal e o projeto ECOAR, o que estreitou a minha relação com as professoras.

A partir da aproximação com o coletivo de professoras foi possível perceber a abertura e desejo das profissionais da escola em formar crianças e adolescentes críticos e livre de preconceitos. Fato esse crucial ao bom desenvolvimento de nossas atividades e a colaboração das professoras e demais profissionais. Ao contrário da noção de neutralidade positivista nutrida no bojo do desenvolvimento histórico da psicologia - da lógica estímulo-resposta e do instrumentalismo científico intitulado por González-Rey de Epistemologia da Resposta (2005, p. 14) -, compreendemos que um dos maiores desafios para a realização dessa pesquisa foi a construção do vínculo com as personagens do cotidiano escolar para que o processo de comunicação pudesse acontecer. Para a Epistemologia Qualitativa, a criação do cenário de pesquisa é imprescindível para que os sujeitos participantes se impliquem no processo de pesquisa, pois, “a pessoa consegue o nível necessário de implicações para expressar-se em toda a sua riqueza e complexidade se inserida em espaços capazes de implicá-las através da produção de sentidos subjetivos” (González-Rey 2005, p. 14). Nessa perspectiva, a comunicação no processo da pesquisa é um princípio epistemológico e cabe à pesquisadora construir espaços, criativamente, ao decorrer da pesquisa para propiciar a expressão do sistema subjetivo particular de cada sujeito-participante, que é construído a partir de suas histórias singulares de vida, pois:

É interessante notar como os mesmos referentes representam diferentes símbolos/significantes e levam a diferentes processos de produção de pensamentos e significados nos indivíduos. Nesse sentido, o significado da fala/linguagem torna-se a unidade de análise da consciência. A presença cotidiana da(o) psicóloga(o) na escola possibilita o acompanhamento da rotina da criança e do adolescente permitindo a

compreensão de diferentes subjetividades – vida social pelo modo de (re)produção da vida – e consciência (PESQ_2017_DC02_10mar).

Podemos perceber, então, que a realização da pesquisa na perspectiva da Epistemologia Qualitativa proposta por González-Rey e outros estudiosos da psicologia na perspectiva histórico-cultural, como Delari Jr. (2013), apontam que o objetivo da pesquisa em psicologia deve ser o de análise do desenvolvimento dos significados como uma das ações possíveis para abordar a gênese social da personalidade consciente. Por isso, no processo de análise foi possível destacar o desenvolvimento da consciência das diversas personagens em relação à transformação dos significados da “psicologia na escola” e outros fenômenos ao decorrer da pesquisa.

Um exemplo sobre a importância do sentido/singular foi notado em atividades de expressão da consciência interpretadas ao decorrer da pesquisa, em especial em relação à palavra “mulher”:

Enquanto eu esperava a reunião terminar, fiquei observando o mural elaborado pelos alunos dos quintos anos sobre o Dia Internacional das Mulheres - 08 de março. Uma atitude que a princípio pareceu aos meus olhos um compromisso da escola com o enfrentamento à desigualdade histórica de gênero. Porém, ao ler o conteúdo manifesto das produções dos estudantes na forma de crônicas, músicas e colagens, como a música de Erasmo Carlos “Mulher (sexo frágil)” que ressalta a força da mulher e da dependência dos homens de sua força; a música de Benito di Paula “Mulher brasileira”; a música de Luan Santana “Garotas não merecem chorar” que fala sobre a urgência das mulheres serem mais fortes e que os garotos são todos iguais e têm “necessidades”; a música de Milton Nascimento “Maria, Maria” aponta para a necessidade das mulheres terem força e graça; a música de Elba Ramalho “Mulher”, aponta para o risco de se tentar resumir

uma mulher e a descreve como uma mistura de sedução, coração e força. Eu fiquei surpresa pelo conteúdo de alguns trabalhos, em especial a uma crônica cristã chamada “Mensagem choro de mulher” que afirma que as mulheres choram com facilidade, pois Deus lhe deu muitas lágrimas para que elas pudessem suportar, incondicionalmente, todos os sofrimentos em ser mãe e o peso “do mundo inteiro”.

É interessante notar que as obras escolhidas pelos alunos têm em comum a temática “mulher”, porém, em sua maioria foram homens que as interpretaram ou compuseram, exceto a música de Elba Ramalho. Nota-se que a maior parte das produções relaciona mulher à força, seja no sentido de ressaltar uma qualidade de força já existente, quanto a necessidade de, ainda, se fortalecer. Apesar da palavra “mulher” ser comum em todas os conteúdos manifestos das diferentes músicas e crônica, o significado desenvolvido pelos alunos sobre o conceito “mulher” não ficou explícito”.

Proposta de Ação: “Planejar ação para o 08 de março do ano 2018 em todas as escolas municipais públicas da região noroeste de Campinas, onde o projeto ECOAR está inserido, sobre o significado da palavra mulher. Proposta de atividade: pesquisa sobre manifestações artísticas - poesia, música, pintura, reportagens, etc - que tratam da categoria “mulher”. Logo após, explorar os temas e significados atribuídos ao conceito mulher pela notícia x próprio significado desenvolvido pelos alunos > “análise do desenvolvimento dos significados numa pesquisa em psicologia, como modo de abordar a gênese social da personalidade consciente” (Delari Jr., 2017) (PESQ, 2017, DC03_13mar).

Nesse trecho de informação é possível perceber que apesar da palavra “mulher” aparecer em todas as produções das e dos estudantes, a maioria delas manifestava significados sobre as “mulheres” que reforçavam o *status quo* histórico de opressão, como se “mulher” fosse uma

categoria universal e natural e que é preciso “ser forte para aguentar o peso do mundo inteiro”. As produções interpretadas identificam a “força” que as mulheres devem ter como uma qualidade positiva e da “natureza feminina”. Por isso, ao longo da escrita da tese, na epígrafe dos capítulos, eu busquei destacar produções artísticas de mulheres negras que, apesar de não citarem a palavra “mulher”, trazem em suas narrativas perspectivas críticas sobre a condição histórica das mulheres.

5.3.1. A prevenção primária à violência na escola pública: integrando projetos

Ao longo de 2019, foram ampliadas as ações de prevenção primária à violência na escola. A Campanha *Eu Torço por Todas* (Anexo 5) foi uma ação construída coletivamente entre os estudantes do Grêmio, coordenadoras de ciclo, professoras de português e de educação física durante a realização do tradicional campeonato esportivo Interclasses. Em 2019, diferente de outros anos, o campeonato foi intitulado de Interclasses: Eu torço por todas e buscou valorizar e fortalecer as estudantes do gênero feminino nas práticas esportivas.

A construção da Campanha *Eu Torço por Todas* foi um dos momentos mais importantes da pesquisa, pois houve a articulação entre diferentes personagens da escola em sua construção - equipe de psicologia ECOAR, estudantes do Grêmio, coordenadoras de ciclo e professoras de História, Português e Educação Física:

Conversa com a professora Ipê-verde para planejarmos a oficina “Eu torço por todas”;
Eu disse a professora que eu estava pensando em rodas de conversa em relação a questão “futebol é coisa de menina?”; A professora respondeu dizendo que gostava da ideia, pois durante os jogos do interclasses os estudantes ficavam pela escola sem fazer nada.
Ela disse que eu poderia pensar em atividades mais dinâmicas, pois os estudantes, em

especial os estudantes dos 9º anos, tinham dificuldade em participar ativamente de discussões. Essa questão fez-me quebrar a cabeça para pensar em formas de estimulá-los a participação. Eu havia pensado que com os mais velhos, dos 9º anos, eu teria mais facilidade em mediar rodas de conversa e manter o foco na discussão de ideias e opiniões, mas a fala da professora me fez ficar reflexiva sobre como mais idade não é diretamente proporcional a mais participação. Essa reflexão caminha em direção aos meus estudos sobre desenvolvimento humano na perspectiva histórico cultural, pois o desenvolvimento é visto como espiral e não um movimento crescente e linear, em que o sujeito se transforma por meio das vivências (experiências significativas) que encontra ao decorrer da vida cotidiana (PESQ_2019_DC14_28jun).

Esse foi um momento de construção coletiva e que promoveu o desenvolvimento da minha consciência em relação ao desenvolvimento infantil. Eu que me formei em uma perspectiva etapista do desenvolvimento humano, aprendi muito com as professoras em relação às estratégias pedagógicas.

A campanha *Eu Torço por Todas* foi realizada no período da Copa do Mundo Feminina de Futebol, que ocorreu em 2019. Junho de 2019 foi o mês em que ocorreu um dos maiores festivais esportivos do mundo: a Copa do Mundo de Futebol. Como assim, você não ouviu falar da Copa do Mundo de 2019? – Mas, a última não aconteceu em 2018, na Rússia? A França foi campeã! – Realmente, se você digitar “copa do mundo” no *Google* logo vai aparecer uma lista de *sites* contando sobre a história do campeonato mundial de futebol criado em 1930, pela Federação Internacional de Futebol Associado (FIFA). No *Wikipédia*¹⁶ você poderá encontrar um longo texto a respeito dessa história, com seus respectivos heróis. Entretanto, se você tiver um olhar atento irá reparar que há um pequeno item nesse longo texto chamado “Outros torneios

¹⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Copa_do_Mundo_FIFA

da FIFA”, que trata brevemente sobre a existência, desde 1991, de um “torneio equivalente” chamado Copa do Mundo de Futebol Feminino. Enfim, coincidentemente, naquele mesmo período de 2019, estava previsto o campeonato esportivo mais importante da escola municipal onde eu estava desenvolvendo o meu projeto de pesquisa: o Interclasses. Foi naquele momento em que eu tive a ideia de aproveitar o momento histórico, pois, foi em 2019, o primeiro ano em que a Copa do Mundo de Futebol Feminino foi transmitida ao vivo na televisão de sinal aberto à população brasileira. Enquanto os jogos da Copa do Mundo de Futebol – acrescenta-se Masculino – sempre foram exibidos como grandes eventos festivos, motivo de paralisação das atividades produtivas de trabalho, tornando os dias de jogo da seleção brasileira de futebol masculino como verdadeiros feriados vividos com momentos de euforia e comemoração. A cada quatro anos a alegria dos meninos e adolescentes é o de comprar e preencher seus álbuns de figurinhas com os jogadores de todas as seleções masculinas participantes. – E você já viu que o Brasil tem o jogador com o maior número de vitórias de melhor jogador do mundo pela FIFA? – Quem? O Neymar? – Não, a Marta! E sabia que ela já foi eleita por seis vezes a melhor jogadora do mundo. E sabe o que a Marta disse, em 2019, durante a Copa do Mundo de Futebol – FEMININO?

O preconceito e a falta de oportunidades já me doeram ao longo do meu caminho. Doeu quando meninos não me deixaram jogar. Doeu quando treinadores me tiravam dos campeonatos porque eu era apenas uma menina. Mas minha certeza de onde eu iria chegar nunca me deixou desistir¹⁷.

Durante uma partida contra a seleção da Austrália, Marta apontou para a sua chuteira que estava sem marca de patrocinador e sim com um sinal de igualdade rosa e azul. Na ocasião, ela marcou o seu 16º gol em Copas do Mundo, tornando-se a maior artilheira de copas. Pelé fez

¹⁷ Reportagem disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/23/deportes/1561293444_607682.html

96 gols em copa do Mundo, enquanto Marta tem 106 como artilheira em jogos vestindo a camisa da Seleção. Ela recusou o valor oferecido pelos patrocinadores, pois era um valor muito abaixo do que o recebido por jogadores homens. Em uma entrevista ela disse que o valor proposto era o mesmo valor do que recebiam “os meninos da base que estão começando”. Eu, então, levei a imagem da Marta com a chuteira da campanha *Go Equal* para a reflexão sobre a desigualdade das mulheres e homens nos esportes. Em suma, as atividades realizadas (Anexo 5) foram: produção de vídeos pelas estudantes (projeto Cinema – professora Flamboyants; projeto Interclasses – professora Ipê-roxo); colagem de imagens das jogadoras da seleção brasileira de futebol no álbum de figurinhas; discussão sobre a imagem da Marta na campanha *Go Equal*; documentários e vídeos para promover e valorizar a história das jogadoras e do futebol feminino brasileira; reflexão sobre a música “Qual é, qual é” (Anexo 6).

Ao final das atividades, as e os estudantes produziram vídeos de um minuto, aproximadamente, sobre as reflexões geradas a partir das oficinas *Eu Torço por Todas*. Abaixo acompanhe a transcrição dos áudios de alguns vídeos produzidas pelas crianças e adolescentes:

Vídeo 1

Meu nome é Cacto, eu tenho 11 anos e sou do 6º.

Oi meu nome é Suculenta, eu tenho 12 anos e sou do 6º ano.

Cacto: Eu acho que o esporte não tem sexo para isso. Todo mundo pode jogar, tanto menina, quanto menino. E eu acho muito injusto as mulheres terem um cargo até que maior do que os homens e ganhar menos. É muita injustiça.

Suculenta: E como elas vão sustentar os filhos que ela tem, a família. Alguma hora elas vão precisar pagar a conta de casa, como elas vão conseguir pagar?

Cacto: O marido as vezes é desempregado e a mulher é a única que trabalho e as vezes ela ganha pouco. Tem gente que tem muitos filhos. Tem a família toda dentro de casa. Ela não consegue sustentar.

Suculenta: Isso que ele falou dos pais, isso é correto, porque os pais só ficam em casa assistindo televisão, bebendo e as mulheres que vão fazer faxina.

Vídeo 2

Bom, gente, a gente é da campanha Eu torço por todas
 Aí a gente vai falar o que a gente acha dessa campanha
 [...]

Bom agora a gente vai entrevistar um por um:

Bom, gente, o que eu acho dessa campanha pra incentivar as mulheres. Com esse...
 como é que é o nome?

Machismo!!

Essa p... de machismo. Incentivar as mulheres a jogar bola, sei lá.

Eu acho que essa campanha Torço por todas é para que todo mundo veja que as mulheres
 passam muita dificuldade no mundo muito machista, no futebol e nas profissões. Que
 eles não valorizam as mulheres pelo o que elas fazem. Eu acho que é isso.

Bom, eu gosto dessa campanha também por conta que incentiva as mulheres a não
 darem bola para os conselhos dos homens e também elas não precisam se sentir
 ofendidas porque os homens falam que elas não conseguem. Então essa foi a nossa
 campanha eu torço por todas e é isso.

Vídeo 3

Porque as meninas não podem jogar?

Nada tem gênero, principalmente o futebol

Chega de [inaudível], chega de machismo. Eu torço por todas!

Vídeo 4

Oi pessoal, [...]

Então, a gente veio falar sobre a oficina Eu torço por todas

Você quer falar alguma coisa?

Quero. O futebol feminino não é só um esporte. Nós homens temos que apoiar temos
 que lutar e apoiar mais mulheres a praticar esportes. Porque pelos jogos da seleção
 brasileira arrasa, as mulheres arrasam na luta contra o machismo. É isso aí, concordo
 com você. Gente, a gente tem que fazer isso com mais pessoas. Tipo, esse esquema
 machista aí tal, a gente não pode apoiar isso. A gente tem que torcer pelas mulheres e
 tem que ser o eu torço com todas.

Nas semanas seguintes à Campanha *Eu Torço por Todas*, o professor de História, Palmeira, realizou assembleias de classe com todas as turmas com a pauta de avaliação da Campanha e para a construção do Evento *Diversidade de Gênero*, o que abriu, ainda mais, espaço para a construção de ações de prevenção primária às situações de violência.

Palmeira, professor de História, convidou-me para participar de uma assembleia de classe no 8ºA, em que a pauta foi a avaliação do Interclasses “Eu torço por todas” e o evento que estava sendo construído de “Diversidade de gênero” (sic), demanda colocada por estudantes do grêmio desde o ano de 2018 (PESQ_2019_DC16_09ago).

Depois, o professor Palmeira, de História, contou-me sobre a reunião realizada sobre o evento Diversidade. Ele disse que tiraram como encaminhamento - para até a próxima reunião em 10 de setembro - realizar 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 étnico-raciais” com os sextos e quinto B; de modo que a diversidade de gênero fosse transversal nos debates. O professor iria realizar uma assembleia com os estudantes do 6ºB sobre o evento de diversidade e me convidou para participar e contribuir o debate. Depois a professora de português Flamboyants chegou e falou sobre a necessidade de discutir essas questões com os nonos anos e que o trabalho naquelas salas estava muito difícil e que alguns pais a acusaram de fazer política dentro da escola. Ela contou que na semana passada a estudante Gardênia (9º) chegou à escola com o olho roxo e disse que sua mãe é que tinha lhe agredido. Todavia, algumas meninas de sua sala começaram a espalhar o boato de que Gardênia havia apanhado do namorado (PESQ_2019_DC19_30ago).

Na realização dessa pesquisa foi nítido como a pauta da violência de gênero, do sexismo estrutural, emergia da perspectiva das próprias estudantes. Todavia, as professoras que se

dispunham a realizar os debates emergentes das realidades das estudantes eram acusadas de promover a “ideologia de gênero” e a “doutrinação comunista”. É interesse notar que o ambiente doméstico é o local onde acontece a maioria das violências contra mulheres e crianças no Brasil. Sendo a escola um dos poucos espaços, senão o único muitas vezes, que as crianças frequentam além dos ambientes domésticos e familiares. Por isso, ressaltamos a importância da inserção de psicólogas e assistentes sociais, diariamente, nas escolas públicas de todos os níveis de ensino. É imprescindível a inserção de profissionais com formação sensível aos desdobramentos da violência estrutural no âmbito das relações interpessoais. Além da necessidade de mais espaços coletivos e dialógicos remunerados para a formação e o planejamento das atividades pedagógicas por parte das educadoras.

5.3.2. Contribuições da perspectiva crítica e feminista da psicologia

Em primeiro lugar, a Psicologia Crítica abordada nesta pesquisa caminhou em direção à compreensão apontada por Guzzo, na apresentação da edição brasileira do livro *Revolução na Psicologia*, como “[...] um movimento importante dentro da própria Psicologia que revê o compromisso da ciência e da profissão tendo em vista as pessoas oprimidas, discriminadas, violentadas e exploradas, as quais constituem uma maioria no sistema capitalista pelo mundo” (Parker, 2014, p. 07). Logo, a Psicologia Crítica define-se como um movimento de pluralidade epistemológica e metodológica de crítica à psicologia dominante, caracterizada como positivista, ahistórica e individualista. Nesse sentido, a psicologia foi, e ainda é, historicamente utilizada como uma importante ferramenta de manutenção da ideologia dominante. No que refere-se às questões de raça e gênero no bojo do desenvolvimento da psicologia dominante, Parker considera que:

Ideias sobre sexo e raça separam as pessoas umas das outras e as teorias psicológicas tiveram um papel importante em nos fazer crer que as diferenças entre os povos são qualidades dos seres humanos necessárias e essenciais, que nunca podem ser mudadas. A psicologia oferece argumentos, cada vez mais sofisticados e muito mais efetivos, para o sexismo e o racismo, do que as velhas teorias biológicas, e esta nova psicologia, enquanto ideologia, serve para justificar a violência e reforçar estereótipos” (2014, p. 10).

Parker (2014) chama a atenção para como essas ideias psicológicas sobre os indivíduos integram a formação de psicólogas, mas também permeiam o cotidiano e o senso comum da população. Nesse sentido, eu gostaria de evocar uma situação que ocorreu durante o processo de investigação da pesquisa, em que uma profissional da educação chama-me ao canto e pergunta-me se um estudante, autor de violência contra outros estudantes e profissionais da escola, não era um “psicopata”. E eu, ainda embebida pela psicologização, respondo falando sobre uma “tendência anti-social”:

Ao final Jacarandá pergunta-me se o estudante não tinha tendências psicopatas. Eu respondi dizendo que por Rosa ainda estar em desenvolvimento era difícil diagnosticá-lo desse modo e que poderíamos falar de uma tendência anti-social (PESQ, 2017, DC15_02jun).

Rosa envolveu-se em diversas situações de violência na escola e fora encaminhado a uma reunião de mediação restaurativa de conflito entre ele, sua mãe e a ex-diretora da EMEF, como uma tentativa de evitar a judicialização e o encaminhamento ao Ministério Público. Todavia, em relação à estratégia de mediação restaurativa nesse caso:

Eu avalio que a proposta de mediação restaurativa não foi muito efetiva. O procedimento parecia bastante com o trabalho do psicólogo na mediação de conflitos, mas percebi que

a profissional despendia muitos julgamentos morais a respeito do estudante. Em um momento Sucupira pergunta à Rosa se ele não tinha vergonha em fazer a mãe dele passar por tamanha tristeza (PESQ, 2017, DC15_02jun).

Depois daquele momento, Rosa exaltou-se e ofendeu verbalmente todas as profissionais participantes – estávamos em quatro profissionais – e saiu caminhando sem dizer para onde ia. Percebi que a mediação de conflito apresentou alguns limites e acabou por culpabilizar e julgar moralmente o estudante, o que acabou por acentuar os conflitos entre escola e família, levando a um processo de evasão escolar. Creio que a ausência de vínculo entre a mediadora e o estudante e sua família foi um dos aspectos observados que limitou uma melhor efetividade da prática profissional, pois a ação de mediação foi utilizada pontualmente em uma situação já instalada de conflito relacional e fora do contexto escolar ou comunitário. É nesse sentido que defendo a presença de psicólogas e assistentes sociais no cotidiano da escola e da comunidade, construindo ações com as e os estudantes e famílias por meio da convivência, do fortalecimento de vínculos e da identificação de situações-problema que permeiam as relações cotidianas, refletindo sobre essas situações e ampliando as possibilidades de ação frente à realidade. Acredito que estratégias protetivas e preventivas no cotidiano da realidade das e dos estudantes, de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, na garantia da função protetiva da família e da escola, seriam muito mais eficazes em situações que envolvem atos de violências de crianças e adolescências. A judicialização, que deveria ser o último recurso dentro de toda a rede protetiva e preventiva de serviços e ações de mobilização para garantir o não rompimento dos vínculos relacionais ou a criminalização individual, geralmente é a porta de entrada de estudantes e suas famílias. O que contradiz as próprias políticas governamentais, pois de acordo com o Art. 226 da Constituição Federal de 1988 “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e as crianças e adolescentes devem receber prioridade em ações de

proteção integral aos seus desenvolvimentos, como preconiza a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Ainda, a respeito do primeiro trecho de informação destacado do meu diário de campo, na frase “[...] Eu respondi dizendo que por Rosa ainda estar em desenvolvimento era difícil diagnosticá-lo” é possível perceber uma concepção estática sobre a noção de desenvolvimento humano, como se apenas crianças e adolescentes estivessem em desenvolvimento e os adultos já fossem seres desenvolvidos – estágio final – e com isso já poderiam ter suas personalidades enquadradas em um diagnóstico psicológico individual. Desse modo, percebo como é difícil desvencilhar-se de explicações psicologizantes da sociedade capitalista, pois, de acordo com Parker:

A psicologia também se estruturou no modo como aprendemos a pensar sobre nós mesmos, enquanto indivíduos [...] cada criança é levada a viver o seu fracasso como algo do qual ela é alienada; como se existisse alguma coisa profunda dentro dela mesma que nunca poderá realmente compreender ou evitar (Parker, 2014, p. 11)

Esse processo ideológico de psicologização das opressões sociais, como o racismo e o sexismo, faz-se peça fundamental na legitimação da manutenção das estruturas capitalistas como fenômenos individuais e processos internos imutáveis. Nas palavras de Parker “a psicologização é essencial e necessária ao capitalismo. E é por isso que os fenômenos do racismo e do sexismo, por exemplo, são entrelaçados com o capitalismo” (Parker, 2014, p. 11). Todavia, se a escola ecoava as ideologias psicologizantes, ela também foi local da contradição e da resistência, da luta por educação para a liberdade em forma e conteúdo, em símbolo e significado, em palavra e ação para a transformação:

Ao explicar, brevemente, sobre a nossa proposta de prevenção e intervenção psicológica nas escolas públicas da região noroeste de Campinas, a vice diretora que acabara de

chegar na escola, disse que tinha total acordo conosco na não patologização das crianças. Ela disse que, geralmente, os pedagogos acabam cometendo esse equívoco ao tentarem tratar de questões mais subjetivas das crianças e adolescentes. A diretora também disse sobre a vontade de voltar a promover os espaços das assembleias estudantis como uma forma de fortalecimento do coletivo de alunos e na resolução de seus conflitos, pois não há como se trabalhar com pessoas sem se olhar para as suas relações interpessoais, sua história de vida e sua realidade concreta e objetiva (PESQ_2017_DC01_02mar).

É nesse sentido em que eu defendo uma psicologia a partir de uma perspectiva crítica e feminista, pois o movimento feminista em muito colaborou para a reflexão crítica dentro da produção de conhecimento acadêmico e práticas profissionais em psicologia, na sociedade capitalista, em sua interface com outros sistemas de poder como o sexismo e o racismo. De acordo com Parker “a ligação entre o pessoal e o político na política revolucionária foi colocada na agenda pelo feminismo” e “eles [movimentos sociais] desafiam a redução dos fenômenos sociais ao nível individual e a mudança histórica transforma o que pareciam ser qualidades fixas essenciais do comportamento humano” (2014, p. 14-15). Essa concepção feminista aliada ao desenvolvimento de uma psicologia crítica de perspectiva histórica cultural carregam a crítica à noção “neutra” sobre o desenvolvimento humano, fundamentada em determinadas epistemologias que visam explicar a natureza humana por meio de etapas esperadas/ciclos de vida de desenvolvimento que antecedem a aprendizagem. Essa noção sobre o desenvolvimento humano pode enxergar a realidade social como apenas uma influência sobre a formação humana, mas não como fundante do ser social, o que implica um olhar sobre o caráter ontologicamente social da natureza humana. Nesse caso, fundante não significa determinante de modo estável ou imutável, mas retoma a essência social e intencional dos fenômenos de natureza humana. A consciência humana não existe como conceito abstrato e externo que existe sem o processo de significação realizada por cada indivíduo em sua relação constante com a

sociedade. Por isso, a consciência não altera a realidade, mas pessoas com consciência crítica podem agir materialmente para transformar as condições alienadoras e exploradoras da divisão social do trabalho e suas estratificações baseadas em questões de gênero, raça, deficiências, idade, território e costumes morais e culturais, etc.

Desse modo, a noção de desenvolvimento humano construída por Vigotski busca fugir dos determinismos sociológicos e positivistas e, também, antecede o subjetivismo presente nas ciências pós-modernas. Portanto, nem a realidade material determina os seres humanos, tão pouco a somatória de milhões de consciências existentes no mundo determina a realidade. Por isso, consideramos nessa pesquisa como Psicologia Crítica: as perspectivas contra-hegemônicas como a Epistemologia Qualitativa de González-Rey, Martín-Baró, Raquel Guzzo, em diálogo com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Newton Duarte, Plinio Sagardo e bell hooks. Assim, a nossa presença na escola buscou fortalecer a participação das estudantes nos diferentes espaços dialógicos da escola com vistas a fortalecer as e os estudantes para “erguerem as vozes” de crianças e adolescentes para “romper silêncios” em relação à diferentes situações de violência vivenciadas. Para bell hooks:

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (2019, p. 38-39).

E foi nesse sentido, a de contribuir para uma educação para a liberdade, que as ações desenvolvidas com fundamentos na psicologia crítica, no campo da escola pública, buscaram agir com as diferentes personagens da escola, em especial as crianças e adolescentes. Nossas ações visaram conscientizar e fortalecer as estudantes para romper o véu do silenciamento de

suas vozes dentro da escola. E por isso, nós nos apoiamos nos conceitos de “erguer a voz” e “romper silêncios” para promover o fortalecimento coletivo das e dos estudantes.

Gostaríamos de evocar um momento importante de rompimento de silêncios e que foi palco do desvelamento de uma situação de violência cibernética e de gênero de estudantes do gênero masculino em relação à uma professora. Dois estudantes tiraram uma foto da professora em uma posição vexatória e divulgaram em um grupo de mensagens virtuais entre estudantes. A revelação da situação ocorreu em uma assembleia enquanto se discutia sobre os casos de sexismo dos estudantes do gênero masculino em relação as meninas:

Hoje chegamos à escola e ficamos sabendo das repercussões da discussão iniciada na última sexta-feira, 30 de agosto, na assembleia realizada com os estudantes do 6ºB que teve como pauta a realização do evento Diversidade e que trouxe a tona situações de violência de gênero no cotidiano escolar. Uma das questões levantadas naquela assembleia foi de que os estudantes do gênero masculino faziam “brincadeiras” de cunho sexual com outras estudantes e, inclusive, com professoras. Uma das ações foi a de realizar movimentos de pegar a cabeça da menina e empurrar para baixo, como se obrigassem as meninas a realizar sexo oral forçado, e também de realizar “sarradas” pelas costas das meninas e tiram fotos. Após essa assembleia, o professor de história Palmeira disse que realizou outra assembleia na última terça-feira e que surgiu uma situação com a professora [trecho omitido]. [...]. A professora [trecho omitido] estava bastante chateada e disse que estava se sentindo sozinha frente à situação e de que ainda não sabia quais medidas iria tomar, entre elas realizar um boletim de ocorrência policial coletivo [...]. Coincidentemente, nós da equipe de psicologia ECOAR iríamos dar início ao trabalho de prevenção a violência, em especial de gênero, com os estudantes dos sextos anos A e B e o primeiro encontro seria nas aulas dela, como combinado anteriormente (PESQ_2019_DC20_06set).

Em seguida, demos início ao trabalho coletivo com as e os estudantes por meio do desenvolvimento de ações de prevenção secundária e primária com as duas turmas dos sextos anos:

Atividade 1 - Assembleia de combinados de organização e funcionamento do grupo (6ªA): Os estudantes tiraram como pontos de discussão o que queremos do grupo “respeito, silêncio, paciência, consideração, amor ao próximo, anotar no papel a vez de falas” e como não queremos “xingar, deboche, desarmonia, falar na vez do próximo, fofoca, racismo ou qualquer tipo de preconceito”. No início perguntamos quem gostaria de preencher a ata e uma estudante se voluntariou, enquanto uma das representantes de sala cuidou de anotar as inscrições, enquanto outra estudante foi anotando os pontos de discussão na lousa. Sobre racismo, os estudante deram como exemplo de seu cotidiano uma situação com o estudante Girassol em que disseram que o cabelo dele parecia “Bombril”. Girassol disse que ficou muito triste com a situação. Em seguida, uma estudante disse que um dia ela foi para a escola com o cabelo solto e armado, mas que algumas meninas ficaram rindo dela, então ela foi até o banheiro e prendeu o cabelo. Os estudantes colocaram outros tipos de preconceitos, como ser gordo ou magro, alto ou baixo, etc. Após a discussão dos combinados, nós demos continuidade às atividades coletivas e, desse modo, dividimos os estudantes em dois grupos, um de meninas e outro de meninos.

Atividade 1 - Assembleia de combinados de organização e funcionamento do grupo (6ªB): Um dos estudante acompanhados pelo projeto ECOAR ficou responsável em anotar os pontos de discussão na ata. Os combinados das atitudes que os estudantes apontaram como necessários foram “silêncio, respeito, organização, ordem de fala, trocar as pessoas que realizam as inscrições e não somente a representante de sala, justificar as falas e sigilo”, das atitudes que não queriam eles colocaram “bagunça,.

barulho, desorganização, desrespeito, violência, conversas paralelas e xingamentos”. Dos temas foi colocado “Respeito, Racismo, Machismo/Feminismo, Preconceito, LGBT e Uso indevido de imagens”. [...]. Os pontos discutidos na segunda assembleia com o 6ºB foi “tirar foto indevida da professora; postar foto da professora na rede social; rindo da foto da professora; fazendo um gesto inadequado”. Durante a realização da assembleia ninguém tocou no assunto da situação de exposição da professora, mas dois estudantes vieram me pedir reservadamente para realizarmos outra assembleia na aula do professor Palmeira. Ao final, de modo reservado, eu perguntei à professora se ela queria levantar aquela discussão, mas ela respondeu dizendo que a aula já estava no fim e que seria intervalo. Então, eu sugeri para a professora para nós realizarmos outra assembleia em que a pauta pudesse ser a situação da foto e o ato sexista dos estudantes. Todavia, não havia nenhum outro professor para substituí-la nas aulas com o 9ºB. Mas, no intervalo, nós conseguimos combinar com a profissional de apoio pedagógico para assumir as atividades da professora [texto omitido] para que ela pudesse participar da assembleia e colocar a situação da imagem.

Atividade 2 - Assembleia “Uso indevido de imagens e violência de gênero contra mulheres” (6ºB): Organizamos as carteiras e cadeiras em forma de círculo, distribuimos as funções organizativas de modo que, a representante de sala se voluntariou para realizar as inscrições de ordem de fala; e outro estudante foi o responsável pelo preenchimento da ata; [...]. O professor Palmeira deu início à assembleia, explicando o objetivo de discutir o caso da exposição indevida da foto da professora [texto omitido]. Eu complementei dizendo que além da exposição indevida, um dos pontos principais de discussão era a situação de violência de gênero expressa no conteúdo da imagem, [texto omitido]. Palmeira ficou esperando a manifestação dos estudantes sobre a situação, mas as pessoas menos envolvidas é que começaram a se pronunciar. [...]. Eu chamei a

atenção para o caráter sexista do ato, do que representava o não consentimento de um ato. [...]. Mas, além disso, a professora retomou a minha fala dizendo que ela não se sentia atacada enquanto pessoa, mas ela sentiu que foi um ataque à todas as mulheres. Em seguida, o estudante autor do gesto obsceno disse que estava arrependido, que na hora parecia apenas uma “brincadeira”. O estudante que tirou a fotografia parecia bastante sentido com a situação e pediu desculpas algumas vezes. [...]. Alguns estudantes tiraram *printscreen* da fotografia e divulgaram no grupo em conjunto do 6ºB e 6ºA. [...]. Em um dado momento, alguns estudantes começaram a pedir desculpas para a professora, por não terem contado para ela, por terem dado risada, por terem divulgado a imagem, etc. Um estudante aproveitou o momento e disse que tinha feito uma “brincadeira” como aquela com uma estudante do gênero feminino e que somente naquele momento é que ele percebeu o erro de sua ação, estava arrependido e pediu desculpas à estudante. Ao final, ambos professores ressaltaram o caráter de punição para os estudantes com a convocação de seus pais na escola. Eu ressaltei a importância de discutirmos a cultura machista entre todos e todas. [...]. Desse modo, encerramos mais um dia de campo. Fiquei pensando nos escritos de Albee sobre o papel da prevenção primária em saúde mental, pois o número de estudantes demandando conversas individuais, em duplas ou trios somente aumentava, conforme o aumento do nosso vínculo com os estudantes e o nosso curto tempo de quatro horas na escola não seria suficiente. As atividades coletivas e grupais tinham um maior potencial de transformação das condições sociais de sofrimento psíquico e também de fortalecimento dos vínculos entre os estudantes, estudantes e professores, professores e gestão, e a aproximação dos atores escolares com as famílias. Foi possível perceber como os estudantes acompanhados individual ou coletivamente se sentiram mais fortalecidos

para expressar seus sentimentos nas assembleias de classe realizadas (PESQ_2019_DC20_06set).

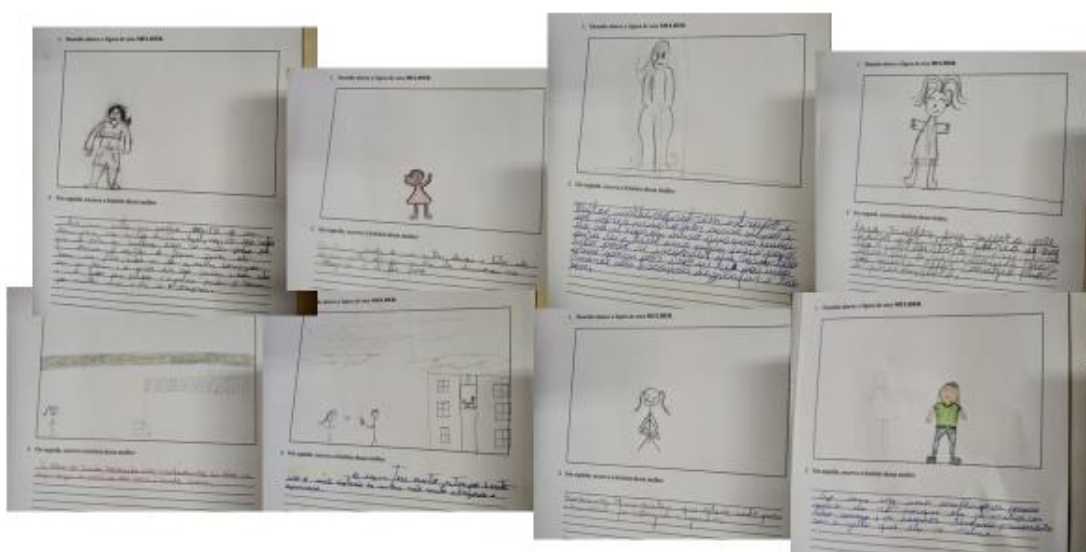
É interessante notar como o rompimento de silêncios é o primeiro passo para a avançarmos no pensamento crítico e os espaços dialógicos de fortalecimento individuais e coletivos foram fundamentais para desvelar situações naturalizadas de violência reproduzidas na EMEF Rimas e Melodias. Em seguida, eu participei da reunião das e dos responsáveis dos estudantes que tiraram e divulgaram a foto da professora:

A mãe questionou o papel da educação, do diálogo entre escola e família, que deveria anteceder a tomada de medidas judiciais, pois o filho dela não era um “delinquente” (sic). Ela disse que o filho nunca expressou posturas machistas ou de expressar palavrões em casa ou em grupos de amigos fora da escola. E que a realização do boletim de ocorrência (BO) iria acarretar em uma alta multa para a família. A professora respondeu dizendo que a intenção dela ao realizar o BO não era a de prejudicar a família, mas de se proteger contra a propagação da imagem pela internet. Eu compreendi o que a mãe estava tentando dizer e também a questão colocada pela professora. Os estudantes envolvidos no caso da imagem pareciam não possuir famílias preconceituosas, muito pelo contrário, eram mães e pais preocupados com o diálogo e a formação humana de seus filhos. Isso fez-me refletir sobre como a questão do machismo estava enraizada na dinâmica do grupo da classe na escola. Que os valores e comportamentos valorizados no grupo eram preconceituosos há bastante tempo. Lembro-me de uma assembleia realizada em 2018, com o 5º, com os estudantes e várias situações foram colocadas naquele momento, como a prática do “corredor do estupro” e a centralidade de um mesmo estudante na execução daqueles atos. Penso que essa situação da divulgação não consentida da foto da professora foi um estopim de uma cultura que estava sendo cultivada e silenciada há bastante tempo. Ao comentar sobre essa situação e minha

percepção na sala dos professores no intervalo, o professor de história Palmeira disse que finalmente alguém estava olhando para a escola como um espaço de produção de violências e não apenas responsabilizando os estudantes ou as famílias. Creio que a situação com a professora pode legitimar a construção de espaços de diálogo entre escola, estudantes e famílias a respeito da formação ética e humana dos estudantes (PESQ_2019_DC22_20set).

Nesse tempo, de 2017 a 2019, percebi que os meninos tinham mais dificuldades em expressar os seus sentimentos e de se aproximar das profissionais e estagiárias de psicologia para conversar. Geralmente, o modo com que os meninos resolviam os seus conflitos no dia-a-dia da escola eram mediados por atos violentos. Os meninos que cometiam atitudes de discriminação e atos violentos contra os seus colegas, professoras e funcionárias não queriam aproximação com as profissionais de psicologia. Talvez porque falar sobre os sentimentos é coisa de “mulherzinha”. Mas, infelizmente, muitos acabaram sendo excluídos da escola, transferidos para outras escolas, para o EJA ou judicializados antes de que nossas ações pudessem atingi-los. Em atividade realizada no grupo de meninos desenvolvido com os estudantes envolvidos na situação de violência sexista com a professora na exposição não consentida de sua imagem, os estudantes manifestaram diversas situações de violência em relação ao “ser mulher” (Figura 12):

Figura 12 – Atividade de desenho-história realizada por estudantes do gênero masculino do 6º ano (2019)



Atividade de Desenho-história realizada por estudantes do gênero masculino do 6º ano (2019)

Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

Na atividade proposta foi pedido aos estudantes do grupo de meninos que desenhasssem “uma mulher” e, em seguida, escrevessem a história da mulher desenhada. Foi possível observar que a expressiva maioria dos desenhos apresentaram mulheres em situações de violência. Dos 16 desenhos-história realizados, dez deles trataram de mulheres em situação de violência e a maioria, sete deles, falavam sobre histórias de violência sexual e quatro desenhos sobre violência física e três sobre situações de violência psicológica por meio de xingamentos preconceituosos.

Outra atividade desenvolvida no grupo de meninos que gostaríamos de destacar foi realizada por meio da técnica *body mapping*, de desenho do corpo humano em tamanho real:

Figura 13 – Atividade de *body mapping* realizada com os estudantes do gênero masculino dos 6º anos (2019).



Atividade *body mapping* realizada por estudantes do gênero masculino do 6º ano (2019)

Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

Figura 14 – Atividade de *body mapping* realizada com os estudantes do gênero feminino dos 6º anos (2019).



Atividade *body mapping* realizada por estudantes do gênero feminino do 6º ano (2019)

Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

Como síntese dos desenhos-histórias realizados, podemos perceber que os meninos deram ênfase em compor os desenhos com símbolos da *Nike*, marca esportiva e patrocinadora de grandes campeonatos esportivos e outras referências em relação à figura humana como um

jogador de futebol. Nós pedimos às crianças dos sextos anos que desenhassem os seus corpos e completassem com pensamentos/cabeça, sentimentos/coração e ações/mãos. Diferentemente das meninas, a masturbação apareceu como uma das ações realizadas pelos meninos. É interessante perceber como os desenhos dos meninos tinham grandes pés, enquanto as personagens das meninas, muitas vezes, não tinham pés. A ênfase dos desenhos das meninas foi em relação aos pensamentos e foram mais coloridos e com mais escrita do que dos meninos. O *body mapping* é uma interessante técnica para o trabalho com crianças visando a autoestima, a noção corporal e a expressão de sentimentos.

Em suma, ressaltamos a importância das ações preventivas primárias no campo da escola pública, desde a mais tenra idade, para que atinjam todas as crianças em desenvolvimento e não somente aqueles que procuram ou foram encaminhados à psicologia escolar. Em relação às ações preventivas primárias, foram desenvolvidas nesse período algumas atividades, oficinas e campanhas como: Jornistas Livres; Setembro Amarelo; Interclasses: Eu torço por todas; Evento da Diversidade e assembleias de classe. Atividades essas que foram realizadas com todas e todos estudantes de 11 a 16 anos, matriculados do 5º ao 9º do ensino fundamental, enquanto as ações secundárias foram realizadas com grupos focais específicos. Em paralelo também foram realizadas ações de prevenção secundária na realização dos grupos de meninas e meninos da mesma turma, os grupos de formação espontânea e os acompanhamentos individuais diante de situações-limite ao desenvolvimento singular. Retomando os escritos de Paulo Freire e Martín-Baró, Moreira e Guzzo (2016, p. 210) resumiram o conceito de situação-limite como “ações, eventos ou práticas que, segundo o ponto de vista das crianças ou dos demais sujeitos do cenário escolar, prejudicam, impedem ou dificultam o desenvolvimento da criança, afetando-a criticamente”.

A participação e convivência nos diversos espaços da escola também teve como objetivo apresentar a pesquisa, criar e fortalecer o vínculo com as personagens da EMEF Rimas e

Melodias, além de compartilhar e refletir com todas, por meio de devolutivas, o trabalho de construção de indicadores em desenvolvimento, sempre a fim de planejar em conjunto ações de prevenção à violência. A atividade de mapeamento foi um instrumento utilizado como via de acesso aos estudantes e proporcionou o vínculo e rompimento de silêncios em relação a situações de violência vivenciadas pelas crianças e adolescentes.

Os casos de violência identificados foram compartilhados com a escola Rimas e Melodias, mas a nossa equipe não teve acesso ao sistema de notificações SISNOV para o registro das situações relatadas durante o período da pesquisa. Em relação à violência contra as mulheres, há a Lei nº 10.778/2003 que estabelece a notificação compulsória dos serviços de saúde públicos e privados quando há a identificação ou a suspeita desse tipo de violência. Todavia, em relação às crianças e adolescentes, de acordo com a ficha de notificação de violência doméstica, sexual e/ou outras violências interpessoais do Ministério da Saúde (2006):

Em casos de suspeita ou confirmação de violência contra crianças e adolescentes, a notificação deve ser obrigatória e dirigida aos Conselhos Tutelares e autoridades competentes (Delegacias de Proteção da Criança e do Adolescente e Ministério Público da localidade), de acordo com o art. 13 da Lei no 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Hoje em dia, contamos também com os canais remotos de denúncia como o disque 100 para denúncias em relação a qualquer tipo de violação dos direitos humanos, assim como sabemos da Lei da Escuta Protegida, Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que de acordo com o Art. 1º, “[...] normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, cria mecanismos para prevenir e coibir a violência. E, ainda:

Art. 2º A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades

para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha.

Art. 4º Para os efeitos desta Lei, sem prejuízo da tipificação das condutas criminosas, são formas de violência: I - violência física [...]. II - violência psicológica: a) qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (*bullying*) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional.

Contudo, ressaltamos a importância da notificação das situações ou suspeitas de violências contra as e dos estudantes no campo da escola para que possamos desenvolver políticas públicas de prevenção e proteção social adequadas à realidade das crianças e adolescentes a quem se destina às ações, serviços e políticas de Estado. Concordamos com o educador popular Pedro de Carvalho (2019) de que as políticas públicas devem ser construídas pelas populações a quem elas se direcionam:

Nossa principal tarefa neste momento é desenvolver práticas de escuta sensível dos setores da sociedade, com os quais buscamos dialogar para identificar os “temas geradores”, pontos de partida das práticas educativas apoiadas no cotidiano vivido pelos setores populares. [...]. É cada vez mais necessário um novo olhar sobre o território como base para a organização da sociedade civil e também para a maior efetividade das políticas públicas (Pontual, 2019, p. 161).

Nesse sentido, o educador alerta-nos para a necessidade de enxergarmos as populações em seus territórios como ativas e “desprovidas de direitos” e não como passivas e “vulneráveis”

a quem o Estado direciona as suas ações de modo assistencialista. Por isso, é fundamental a luta articulada entre diferentes personagens da escola por uma educação democrática com a real participação de estudantes, familiares e de todas as personagens que vivem em determinado território na construção, execução e avaliação das políticas públicas. Por isso, apesar do Projeto Ecoar ter entrado na escola pública de modo vertical, ao final da nossa estada a luta pela psicologia na escola ecoou pelas vozes das diversas personagens para a continuidade, ampliação e regulamentação da inserção da psicologia como parte do quadro de profissionais da escola. Essa ação foi construída paulatinamente ao longo do processo de pesquisa, tendo em vista as contribuições da psicologia em ouvir, refletir e potencializar as vozes das estudantes e professoras por uma educação para a liberdade com e para as diversas personagens da escola.

5.3.3. *Educação pela diversidade: ecoando a voz das(os) estudantes*

Como ressaltado anteriormente, a questão do adoecimento psíquico esteve presente tanto em estudantes como em professoras, equipe gestora e funcionárias. E, em 2019, os estudantes *ergueram as suas vozes* por meio de um e-mail anônimo à gestão da escola para que suas pautas fossem ouvidas:

Olá direção da Escola Rimas e Poesias.

Somos alunos da Escola Rimas e Poesias que apenas querem que a escola seja um lugar mais saudável de se conviver, com menos *bullying*, preconceito e que os alunos estejam mais confortáveis de conviver e conseguirem ficar 6 horas durante 5 dias completos.

[...]

Nesses últimos tempos, mais do que nunca as pessoas estão sofrendo problemas psicológicos, desde a coisas pequenas até coisas grandes como depressão e ansiedade. E alguns desses problemas são causados por coisas que acontecem na escola

(Preconceitos como: machismo, racismo homofobia, preconceitos religiosos, culturais e outros).

Vocês já se depararam nesses últimos meses com adolescentes tendo crises de choro, ansiedade e outros. Não apenas alunos do 9 ano, há sim alunos de outras turmas sofrendo com estes problemas. Nós mesmos (escritores da carta) conhecemos alunos do sexto, sétimo e oitavo ano que já pensaram em suicídio, algo que NÃO é nada normal e deve ser tratado com mais cuidado.

Nós temos total conhecimento que a escola está sim de braços abertos, mas seria algo muito melhor vocês deixarem isso bastante claro pois alguns alunos mostram que não estão confortáveis em se abrir achando que a escola não é um bom lugar para se abrir.

Vocês não acham estranho sempre escutar que a escola é um lugar chato e que não é bom estar lá? Isso é um dos motivos, o bullying e o não acolhimento que sentimos na escola.

Vocês podem até pensar que estamos fazendo drama e que tudo isso é frescura mas esse tipo de pensamento é um tipo de pensamento que aprofunda cada vez mais a pessoa em um estado depressivo.

Pedimos que se realmente se importam com os seus alunos, deixem claro que os assuntos psicológicos são normais e devem ser tratados normalmente com todo aluno, estamos em fase de crescimento, estamos passando pela puberdade e as vezes não entendemos o que esta acontecendo com o nosso corpo e com a nossa mente.

Devíamos ter bate-papos na escola sobre esse tipo de assunto, não só com alunos do 8 ano e 9 ano, e sim com todas as salas da tarde. Estamos cientes que alguns assuntos vocês podem achar “pesados” para alunos do sexto ou sétimo ano, mas TODOS nós devíamos estar informados sobre tudo, sentirmos acolhidos é algo totalmente bom e que é um dos maiores passos para um estado depressivo diminuir.

Vocês acham que alunos de 12, 13, 14 e 15 anos terem pensamentos suicidas é algo normal? Não é algo saudável para um adulto e quem dirá para um adolescente que mal entrou na puberdade.

Temos amigos que se cortam pois não aguentam mais a dor e acham que a automutilação é a resposta para todo esses problemas. A automutilação é um dos maiores pedidos de socorro, o cérebro esta entrando em pane, algo esta dando de errado e vocês precisam estar alertas sobre isso. Isso é perigoso, não queremos a noticia que um de nossos colegas de sala se suicidou.

Passamos 6 horas de segunda a sexta na escola e se não estivermos confiantes e sermos acolhidos quem nos acolhera? Isso é algo triste e totalmente sério, esta carta não é uma dica. É UM PEDIDO DE AJUDA.

Temos amigos que não estão bem, choram "sem motivo", se auto mutilão e isso não é legal, isso não é saudável nem para a pessoa que esta mal, para os alunos e até mesmo para a imagem da escola. Nós sabemos que a escola tem um apoio com o projeto ECOAR, mas isso não é o bastante sabe?? A escola poderia fazer um projeto em que todos podem se abrir e contar seus sentimentos. Perguntamos para pessoas da nossa sala se eles já foram vítimas de bullying e a maioria disse que sim. Precisamos de ajuda, somos apenas adolescentes.

[...]

É interessante notar que as e os estudantes mostraram-se apropriados sobre a linguagem psicológica dos transtornos mentais como “depressão”, mas também apresentaram uma perspectiva crítica em relação aos seus próprios adoecimentos, ao considerarem os fenômenos sociais produzidos no próprio campo da escola pois, de acordo com o e-mail anônimo, “[...]”

alguns desses problemas são causados por coisas que acontecem na escola (Preconceitos como: machismo, racismo homofobia, preconceitos religiosos, culturais e outros).”

Nós decidimos reproduzir o conteúdo da carta enviadas pelas e pelos estudantes da EMEF Rimas e Melodias, pois consideramos um grande exemplo do trabalho, muitas vezes invisível, realizado pela equipe de psicologia crítica. Retomando os escritos de Martín-Baró, é papel da psicóloga se comprometer com a realidade da maioria da população latino-americana e “propõe-se como horizonte do seu *quefazer* a conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto” (1996, p. 07).

Sobre o conceito de conscientização, nós comungamos com as ideias do pedagogo e patrono da educação brasileira Paulo Freire (1921-1997) de que:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade. [...]. A conscientização produz a desmitologização. [...]. A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (Freire, 1979, p. 16-17).

Freire reconhece que não foi precursor do conceito de conscientização, mas ele tornou-se uma grande referência mundial nesse debate:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964 (Freire, 1979, p. 15).

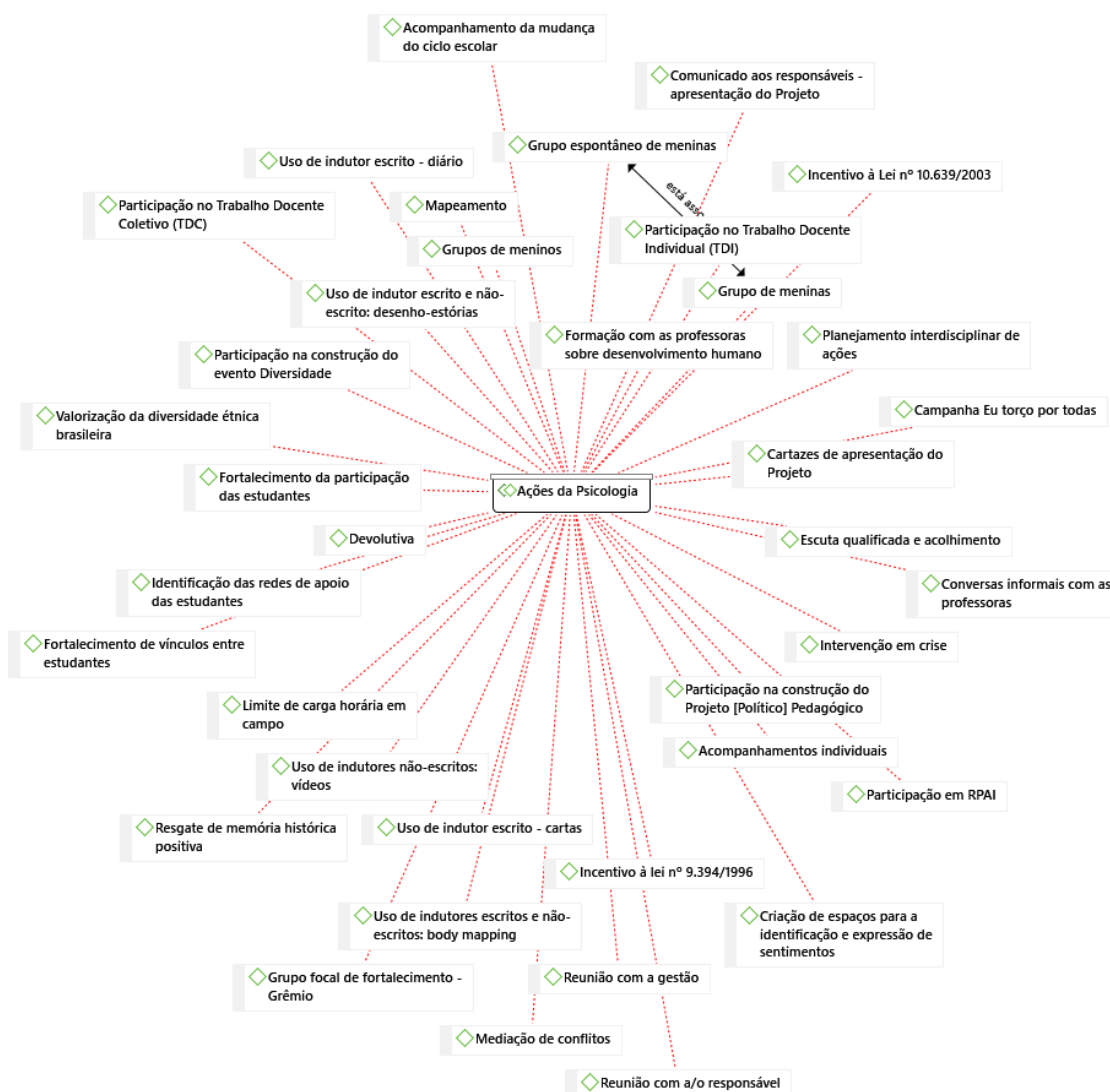
Para Freire (1979), toda educação é política, pois todos os seres humanos precisam aprender a ler o mundo para além das aparências, de modo a se enxergarem como sujeitos ativos

de suas histórias na relação dialética com a história da humanidade. O educador popular defendeu a educação para a liberdade frente à educação bancária que trata os sujeitos oprimidos como meros objetos, ou seja, que deposita o conhecimento sobre os estudantes, o que gera a desumanização. Para que os seres humanos possam se tornar sujeitos é preciso aliar fundamentalmente no processo de alfabetização a conscientização de si e da realidade, pois “[...] a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto” (Freire, 1979, p. 19). De acordo, ainda, com Freire (1979), para conscientizar é preciso:

1. Partir da práxis, que é unidade dialética entre reflexão e ação sobre a realidade;
2. Ultrapassar a esfera espontânea da realidade para a esfera crítica;
3. Ter compromisso histórico;
4. Estar baseada na relação mundo – consciência;
5. Buscar a libertação e a humanização;
6. Ser utópica, para denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante;
7. Compreender que é um processo sempre inacabado;
8. Superar a falsa consciência.

O autor ressaltou a importância de se iniciar o trabalho para a liberdade com os temas geradores que surgem nos grupos, a partir da realidade concreta e histórica dos protagonistas, para que a educação significativa possa florescer. A seguir a Figura 15 representa a síntese das ações desenvolvidas pela equipe da psicologia no ano de 2019:

Figura 15 – Ações da Psicologia Crítica na Escola Pública (2019) – 38 ações



Fonte: realizado pela própria autora com o uso do programa *Atlas T.I.*

Para finalizar, das ações identificadas, nós gostaríamos de ressaltar o acompanhamento do estudante Girassol, de 2018 a 2019, com vistas ao seu fortalecimento individual e coletivo.

Girassol foi encaminhado à equipe de psicologia ECOAR, em 2018, devido a questões de dificuldade de aprendizagem e de comportamento de agressividade com os pares. Concomitantemente, Girassol também procurou a equipe de psicologia para conversar. Todavia, a questão colocada por ele, menino de 12 anos e negro, era sobre o sofrimento que estava vivendo na escola por ser considerado “afeminado” e estar sofrendo diversas situações de violência. E foi em uma conversa com vínculo de proteção, respeito e sem julgamentos que

ele pode expressar pela primeira vez dúvidas em relação a sua própria sexualidade. Ou seja, Girassol estava sofrendo violências por se expressar no mundo como ele se reconhece. Nesse sentido, nossas ações com o estudante foram: fortalecimento individual para a expressão de sentimentos e rompimento de silêncios das violências vividas, fortalecimento coletivo no grupo de meninos, no grupo espontâneo durante os intervalos, nas assembleias coletivas, a participação do estudante no evento Diversidade com a sua atuação em uma cena de transfobia em uma atividade para a escola toda com a técnica de Teatro Oprimido, assim como a leitura de uma carta-denúncia do estudante relatando diversas situações de racismo e sexismo vividas e, por último, a organização e vitória da chapa do estudante para o Grêmio 2020. Esse foi um processo de fortalecimento que visou romper com o silêncio de situações opressivas dentro da escola com vistas a transformar as situações e não adaptar ou responsabilizar individualmente o estudante Girassol. A princípio, Girassol tinha compreensões culpabilizantes em relação às violências que sofria, de que era um menino chato e por isso sofria retaliações dos demais estudantes, de meninos e meninas, porém ao longo de nossas conversas ficava nítido como as situações vividas pelo estudante eram relacionadas aos seus traços fenotípicos e aos seus comportamentos considerados desviantes do que é considerado próprio de “ser homem”. Com isso, nossas ações visaram transformar a cultura de violência da escola e não adaptar o estudante para suportar as violências vividas ou psicologizá-lo. Vale ressaltar que Girassol foi um dos poucos meninos a cometer violência autoinfligida, o que consideramos como uma violência internalizada e direcionada contra si mesmo.

A psicologia crítica, ao tratar sobre a violência de gênero, fala sobre pessoas que estão em situação de opressão, seja por tapas ou palavras, por sua condição de gênero, raça, classe, deficiência e outros marcadores sociais e busca fortalecer individual e coletivamente as e os estudantes para erguerem as suas vozes frente às situações de opressão que se perpetuam historicamente e que estão sendo silenciadas intencionalmente por diversas gerações. Paulo

Freire considera a “cultura do silêncio” própria das populações oprimidas dos países colonizados:

Estudaremos primeiro a realidade histórico-cultural que chamamos “a cultura do silêncio”. Esta espécie de cultura é uma expressão superestrutural que condiciona uma forma especial de consciência. A cultura do silêncio “sobredetermina” a infra-estrutura de onde brota (Freire, 1979, p. 34).

A ideologia opressiva transfigura-se, mas segue perene silenciando os corpos e mentes dissidentes da norma padrão, do “normal”, que é eurocentrado. E nessa sociedade, as vozes que mais são silenciadas são de crianças negras, pobres e que rompem com a masculinidade hegemônica. A psicologia esteve – e ainda está – reproduzindo essas violências interseccionais ao tratar da redução do sofrimento de pessoas de grupos oprimidos por meio da patologização, da psicologização, da responsabilização individual ou familiar das questões sociais e de processos históricos de opressão e exploração. Para alcançarmos a educação para a liberdade é preciso, em primeiro lugar, romper silêncios. Em segundo, é preciso fortalecer e conscientizar crianças e adolescentes para que possam erguer as suas vozes para que suas histórias possam ecoar em um som coletivo potente de resistência.

Encerro esse capítulo com as palavras e o compromisso de Paulo Freire por uma educação para a liberdade, que se caracteriza como:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (Freire, 1979, p. 19).

6. Conclusão

Foi possível concluir que a questão da violência já era situação-limite que se expressava no campo da escola, ou seja, era um problema que já estava presente na vida de crianças, adolescentes, famílias responsáveis, professoras, funcionárias e gestão escolar. Essa é uma questão fundamental para a pesquisa ação-participação de inspiração materialista histórica-dialética na produção de conhecimento científico, pois não fui eu enquanto pesquisadora que impus o meu desejo ou a minha representação do objeto de pesquisa sobre as participantes, como se fosse detentora do saber e de técnicas mágico-curativas, mas o processo de desenvolvimento da pesquisa foi construído a partir da configuração subjetiva das relações em situação com diferentes personagens do campo da escola. Nesse sentido, o objeto de pesquisa, a violência de gênero, estava corporificada concretamente nas expressões subjetivas das diferentes personagens. Como pesquisadora busquei, desse modo, compreender como se manifestava a violência em uma EMEF da região noroeste de Campinas/SP, refletir em um processo constante e permanente formativo da pós-graduação, e agir com vistas a contribuir com a prevenção e enfrentamento da situação-problema limitante do desenvolvimento humano dessas diferentes personagens, neste caso em específico, a violência.

Cheguei à escola com a proposta de conscientizar meninas - adolescentes do gênero feminino - sobre a desigualdade de poder existente entre homens e mulheres no desenvolvimento histórico do país e no mundo. Uma tentativa de elucidar as raízes de sofrimentos psíquicos e sentimentos de menos valia que fomentava a violência doméstica e familiar direcionada às mulheres de modo estrutural. Violência essa introjetada e expressa, muitas vezes, em atos de violência autodirigida. Todavia, por meio da minha inserção na realidade dinâmica e concreta de vida das estudantes e dos demais atores sociais do cotidiano escolar, eu pude perceber como a minha visão teórica estava descontextualizada e auto-referenciada em minhas próprias vivências como mulher cisgênera e branca. Foi pelo modelo

metodológico de pesquisa ação participação e de reflexões teóricas críticas como as de Paulo Freire e bell hooks que me permitiram enxergar como a minha postura enquanto pesquisadora em campo estava equivocada e voltada para a centralidade política e universal da categoria “mulheres”.

Nas minhas experiências práticas no campo escolar ficou nítido como ninguém pode ensinar ninguém apenas por uma via de mão única, pois o conhecimento não é algo transferível, assim como nos diz a educação bancária, mas ele é vivenciado de modo a fazer sentido aos sujeitos participantes envolvidos no processo de pesquisa e de produção de conhecimento. Ao entrar em contato com as meninas e meninos reais, ficou cada vez mais perceptível como a relação de desigualdade de poder, base para a violência contra as mulheres e meninas, estava colada às questões de gênero, sexualidade, raça e tantos outros marcadores das violências. Por isso, os grupos de fortalecimento, primeiramente, foram planejados para as estudantes do gênero feminino, por representarem o grupo social de maior vulnerabilidade em relação a sofrer algum tipo de violência baseada em seu gênero ao decorrer de seu desenvolvimento, e também porque são as meninas as principais autoras de violência auto infligida. Todavia, ao decorrer da realização da pesquisa, os meninos também foram foco do trabalho de conscientização em grupos focais:

[...] resolvi escolher um estagiário do gênero masculino e uma estagiária do gênero feminino. Tal ação teve como objetivo facilitar o trabalho coletivo com as salas de aula, de modo a integrar todos os estudantes, meninas e meninos. Ao realizarmos o grupo de fortalecimento de meninas, no segundo semestre de 2017, percebemos a necessidade de promover a reflexão sobre as masculinidades hegemônicas construídas socialmente nos meninos. Penso, que a presença de uma figura masculina poderá favorecer o envolvimento dos meninos com o nosso trabalho, além de promover uma relação de identificação na criação de vínculos, expressão de sentimentos e resolução de conflitos

no cotidiano por outros modos para além das masculinidades pautadas na agressividade e violência (PESQ_2018_DC01_02abr).

Ao analisar os índices de violência no Brasil (Alves et al, 2020), é possível perceber que os homens não são somente os maiores autores de violência contra as mulheres, mas, e principalmente, eles são os que mais praticam e os que mais sofrem violência, ou seja, são os homens os autores e também as vítimas da violência no nosso país. De acordo com o Atlas da Violência “a violência constitui uma das maiores questões de políticas públicas no Brasil. A superação do problema requer a produção de análises e diagnósticos balizados em evidências empíricas, a fim de que se possa propor ações preventivas efetivas” (Alves et al, 2020, p. 01). Em relação ao perfil das vítimas de homicídios no Brasil – violência letal – em 2018, a maioria é de homens negros, jovens de 15 a 29 anos, de baixa escolaridade, sendo que “a taxa de homicídio no país no mesmo ano foi de 55,6% entre os homens e 16,2% entre as mulheres” (Alves et al, 2020, p. 09). Em relação aos locais de ocorrência “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” (Alves et al, 2020, p. 11). E ainda:

Apenas em 2018, os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não-negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que para cada indivíduo não-negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não-negras (Alves et al, 2020, p. 13).

Como podemos perceber, a violência não atinge especificamente as mulheres, enquanto categoria identitária universal, mas atinge mulheres e homens brasileiros na intersecção de diferentes sistemas ideológicos de opressão, como, por exemplo, o racismo tão evidenciado nos dados de homicídios em relação às mulheres e homens negros e não-negros. Por isso, o feminismo interseccional aliado à psicologia crítica latino-americana mostrou-se fundamental no desenvolvimento de minha consciência em relação ao meu objeto de estudo, a violência contra mulheres.

Na escola pública de ensino fundamental, pude perceber que enquanto as meninas foram as maiores praticantes de violência autoinfligida (auto-mutilação/auto-dirigida), foram os meninos os que mais sofreram o processo de exclusão escolar e de judicialização de suas vidas. Essas são marcas e expressões da violência de gênero de caráter estrutural, que parte do processo de socialização e da representação social do que é o vir a “ser homem” como sinônimo de viril, provedor e violento. Aos meninos é ensinado que para “ser homem de verdade” tem que ser aquele típico machão, que não faz tarefas domésticas, que não exerce a paternidade, que trata as mulheres como objetos e que usa a violência como sinônimo de uma agressividade hormonal para fins de dominação e poder. Quando algum menino tenta não seguir esse padrão dominante, ele está sujeito a receber diversos atos “corretivos” de violência pelos outros meninos, na escola ecoava: “menininha”, “vira homem”, “viado”, “afeminado”.

Notou-se, assim, a necessidade de promoção de espaços de fortalecimento individual e coletivo por meio do processo de conscientização [sentir, pensar e agir], para que meninas e meninos desenvolvessem maiores níveis de capacidade de ação diante de situações de opressão, exploração ou qualquer tipo de violência. Por isso, o meu objetivo inicial de conscientizar as adolescentes do gênero feminino, de modo a fortalecê-las contra a opressão patriarcal de gênero não seria suficiente para a prevenção à violência de gênero contra as mulheres caso não

envolvesse um processo de conscientização dos estudantes do gênero masculino de que “ser homem” não é sinônimo de “ser violento”.

A partir da análise dos registros de campo foi possível identificar as seguintes ações de prevenção secundária: grupo com as e os estudantes do grêmio; grupo de meninas no contra turno; grupo de meninas espontâneo no campo escolar; grupo misto de estudantes; grupo de meninas da mesma turma/ano; grupo de meninos da mesma turma/ano; e o grupo de meninas que se automutilavam, realizado em 2016, avaliado como uma ação preventiva terciária direcionada ao grupo ou indivíduos em situação de risco e por isso, as ações realizadas aconteceram em modo síncrono aos acompanhamentos individuais semanais ou quinzenais das estudantes que praticavam automutilação.

Por isso, consideramos como necessário e fundamental o fortalecimento de meninas e meninos, pois notamos como as crianças sofrem violências dentro e fora da escola desde a infância pelo fato de serem identificadas socialmente como meninas ou por manifestarem comportamentos considerados femininos. Concluímos que a violência de gênero atinge tanto as meninas como os meninos que são identificados por seus pares como “afeminados” e fazem coisas de “mulherzinha”. A psicologia crítica na e para a comunidade escolar contribui no combate e prevenção desse fenômeno social estando presente na escola, pelos corredores, quadras, salas e por todo o território da comunidade escolar na escuta da perspectiva dos sujeitos para fortalecê-los diante das situações de violência com vistas à ampliação de suas capacidades de ação. O nosso objetivo deve se pautar no acompanhando do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, protegendo seus direitos, previstos na Constituição Federal de 1988 e ECA (1990) especialmente, de modo a contribuir para que elas desfrutem de vida com dignidade e livre de violações em seus direitos humanos. A psicologia, nesse sentido, contribui para a emancipação política de sujeitos oprimidos, excluídos e desumanizados historicamente, no fortalecimento coletivo de meninas e meninos estudantes de escolas públicas por meio da

centralidade dos sujeitos nas políticas públicas brasileiras de educação e proteção à infância e adolescência.

Contudo, o objetivo dessa pesquisa foi a de identificar manifestações de violência de gênero dentro do contexto escolar por meio da convivência, refletir sobre essas situações problema (supervisão/formação/escrita de diários de campo) e agir sobre essa realidade com a participação e consentimento da comunidade escolar. Por isso, as ações foram realizadas em diferentes espaços participativos da escola (reuniões com a diretoria e orientadora pedagógica; reuniões professoras e coordenadoras de ciclo; assembleias com os estudantes e professoras; reuniões do grêmio estudantil; Comissão Própria de Avaliação (CPA); reuniões do conselho de escola; grupos de estudantes; reuniões de mães e pais, etc); e utilizou-se de diferentes tipos de técnicas (conversas informais individuais e coletivas; primeiro contato, mapeamento; rodas de conversa; grupos no contraturno; oficinas; grupos de conscientização em sala de aula; assembleias, etc). A partir da leitura das minhas reflexões prático-teóricas registradas nos 68 diários de campos, produzidos por mim enquanto profissional-pesquisadora entre 2017 a 2019, sistematizei as seguintes ações da psicologia de perspectiva crítica no cotidiano de uma escola municipal de ensino fundamental para a prevenção das violências interseccionais:

1. Participação em espaços escolares coletivos: reuniões com a gestão escolar (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica); reuniões com as professoras e a gestão escolar nos espaços de Trabalho Docente Coletivo (TDC); reuniões com as professoras, gestão escolar, estudantes e responsáveis/familiares na Comissão Própria de Avaliação (CPA); observação do cotidiano escolar; assembleias estudantis; Reuniões de Planejamento e Avaliação Institucional (RPAD); conversas informais individuais e coletivas com professoras e estudantes pelos corredores e durante o intervalo, na sala das professoras ou nas quadras com as estudantes.

2. Criação de espaços mediados pelo uso de indutores descritivos e não-descritivos de expressão: primeiro contato – aproximação e vínculo inicial; mapeamento – caracterização; intervenção em situação de crise; atividades de prevenção à violência de gênero; grupos no contra turno; articulação da rede de serviços socio assistenciais, de saúde e de combate ao racismo e machismo; acompanhamento individual de estudantes em situação de violência auto infligida; contato via e-mail e telefone para acompanhar os acontecimentos do cotidiano; etc.

Em síntese, a pesquisa desenvolveu-se em três etapas:

1ª etapa/2017: observação, conversas informais, uso de instrumentos indutores: primeiro contato e mapeamento, assembleias, grupo de meninas em situação de vulnerabilidade identificadas pela gestão escolar

2ª etapa/2018: observação, conversas informais, uso de instrumentos indutores: primeiro contato e mapeamento, grupo de meninas em situação de vulnerabilidade identificadas pela gestão escolar; criação de espaços de fortalecimento da participação dos participantes do grêmio estudantil

3ª etapa/2019: observação, conversas informais, uso de instrumentos descritivos indutores: primeiro contato e mapeamento e uso de instrumentos não-descritivos indutores: desenho estória sobre “mulher”; *body mapping*; produção de vídeos; grupos de meninas e meninos e turmas inteiras.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição” (Freire, 2011, p. 58).

Por isso, para promover uma educação para a liberdade na prevenção à violência de gênero é preciso:

a) Conviver: Participando diariamente do cotidiano escolar por meio de observações e interações com as pessoas; b) Ouvir: Mapeando e identificando a presença de atos violentos no espaço escolar a partir da perspectiva de diferentes pessoas do cotidiano; c) Refletir: Discutindo as situações vivenciadas com as pessoas da escola e da equipe de psicologia; d) Agir: – Grupos; acompanhamentos individuais periódicos; reuniões; atividades; Grêmios

- Rompendo silêncios: Criação de espaços de fortalecimento individual e coletivo para a expressão de situações-problema, como a identificação, reflexão e ampliação das possibilidades de ação frente às violências baseadas em desigualdades raciais, orientações sexuais, identidades de gênero, etc.

- Erguendo a voz: Criação de espaços de fortalecimento individual e coletivo para o desenvolvimento das funções superiores ligadas às expressões de sentimentos e experiências - como a fala, a escrita, o desenho, o corpo - por meio de instrumentos indutores

- Buscando ser mais: Ações coletivas contínuas e integradas que retroalimentam o processo de conscientização para transformar o cotidiano e a realidade social.

É preciso desenvolver as funções superiores relacionadas à participação, reflexão e ação sobre a realidade a fim de transformá-la de acordo com os interesses do seu grupo social oprimido historicamente. É preciso ensinar a participar! É preciso ensinar a resolver as situações-problema sem o uso da violência! É preciso ensinar o sentimento de empatia! É preciso ensinar solidariedade! É preciso ensinar a ser coletiva! É preciso ensinar a ser ética! É preciso ensinar a lutar pela liberdade de todas!

Ressalta-se que esse é um debate complexo no campo dos estudos de gênero, pois quando descolado das categorias de raça e classe pode levar ao “empoderamento” individual ou ao acirramento entre os gêneros, de modo a culpabilizar o gênero masculino por uma violência que é histórica e cultural. A violência não está enraizada nos genes humanos e, muito menos, vem acoplada aos órgãos genitais. Aos homens, o “ser violento” vem precedido de uma explicação biologicista da agressividade, como se os homens fossem mais violentos por uma justificativa natural e orgânica, por conta dos hormônios ou da estrutura corporal. Logo, consideramos que a maior violência é a violência estrutural, que por meio das instituições sutilmente ensina o que é “ser homem” e o que é “ser mulher” na sociedade. Por exemplo, uma menina negra e pobre que se corta foi ensinada desde sempre que tipo de mulher a sociedade espera que ela seja: branca com traços europeus. Compreende-se que o processo de formação da consciência não acontece apenas no espaço de educação formal, na escola, mas nos espaços de educação informal, que está presente nos meios de comunicação e expressa as representações dominantes, estereótipos e preconceitos acerca do feminino, do negro e do pobre. A cultura que se ensina na escola, a educação formal, que deveria ter o papel de formar pessoas críticas, participantes e sujeitas de suas histórias em seu agir sobre o mundo, acaba por reproduzir as ideologias presentes no senso-comum, por meio das relações que se estabelecem no cotidiano da escola. Uma cultura e valores brancos e androcêntricos, com conhecimentos importados dos Estados Unidos e da Europa apresentados como universais, humanos, normais e neutros. É por essas entrelinhas do “não-dito”, do silêncio em relação a valorização dos saberes e corpos eurocentrados que é interiorizado pelo processo de significação, que crianças e adolescentes vão criando sentimentos de inferioridade, de não-pertencimento, da interiorização do merecimento da violência dirigida contra eles mesmos. Percebemos que esse trabalho de reparação histórica deve ocorrer de modo transversal ao trabalho de cada educadora como um projeto ético-político por uma cultura da igualdade, da solidariedade, do respeito à diversidade cultural. O

fortalecimento da rede intersetoriale o estreitamento das relações com os serviços de cultura, esporte e lazer também se faz importante para a promoção de valores e atitudes éticas no território.

7. Considerações Finais

Consideramos que a psicologia enquanto profissão ainda não teve condições de contribuir substancialmente para a emancipação humana, pois a sua presença nas instituições serviu para manter o *status quo* dos modos de alienação, adaptação e exploração característicos de uma sociedade burguesa capitalista. Quando a psicologia brasileira se propôs a lutar por transformação social, em especial a partir da década de redemocratização do país na década de 1980, o discurso foi se esvaziando de significado. E a centralidade do discurso na mudança radical da realidade e das formas de exploração do trabalho foi substituída pela centralidade política do sujeito cidadão de direitos. E a psicologia latino-americana, considerada como Psicologia Crítica nesta tese, que propôs uma práxis revolucionária, foi brutalmente aniquilada pelos governos ditatoriais, assim como aconteceu com o psicólogo da libertação Ignacio Martín-Baró, assassinado em 1989, em El Salvador.

Por conseguinte, refletir sobre a identidade profissional e o papel da psicologia na escola é pensar sobre as diferentes disputas ideológicas, políticas e econômicas que ocorreram, e ainda ocorrem, historicamente no campo da educação e no fazer pedagógico. Nesse sentido, os fundamentos da Epistemologia Qualitativa nos ajudaram a refletir sobre alguns fenômenos pertinentes ao campo educativo, em especial ao desenvolvimento psicológico ligado essencialmente ao processo de escolarização. Pois, para tornarmo-nos humanos, parte constituinte do gênero humano e diferente dos outros animais, o ser humano tornou-se aliado ao seu desenvolvimento filogenético, um ser eminentemente cultural, histórico e social. E é por meio das relações intersubjetivas intencionais (afetivas e cognitivas) que o ser humano se desenvolve, ou seja, os fenômenos escolares devem ser compreendidos na relação entre indivíduos e não de indivíduos ou categorias psicológicas isoladas da dinâmica cotidiana da realidade social. Por isso, não é possível descolar um fenômeno de seu contexto e da dinâmica em que se expressa a partir de cada relação e, com isso, o desenvolvimento do nosso trabalho

somente foi possível a partir do estabelecimento de vínculo com as personagens da escola por meio da nossa participação nos diferentes espaços dialógicos da escola.

Entre limites e possibilidades: a pesquisa qualitativa

Das dificuldades que encontrei ao longo do percurso de pesquisa, poderia dizer que a análise das informações foi um dos momentos mais desafiadores devido a grande quantidade de informações, de unidades de sentido, de registros, de atividades realizadas, da ampla diversidade de técnicas e procedimentos que ocorreram ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Por isso, enxergo como potencialidade as diversas possibilidades de continuação desse processo na realização de trabalhos e estudos posteriores. É muito difícil encontrar campo disponível para que possamos planejar, executar e avaliar programas de prevenção à violência no campo da educação, da saúde, da assistência social e da segurança pública. Isso porque o fenômeno da violência, por se tratar de uma questão ontológica, ligada ao desenvolvimento histórico do ser humano como ser social, está presente e se manifesta em todas as instituições sociais, seja na família, na escola, nas relações íntimas e interpessoais os atos violentos são utilizados como meios de demonstração de poder, de posse, rivalidade e ciúmes, na resolução de conflitos, etc. Por isso, as ações de prevenção acabam por ser atravessadas por situações de urgência que requerem ações mais imediatas na resolução dos conflitos. Logo, é preciso investimento econômico e valorização social para políticas, serviços e ações que visem especificamente a prevenção para que possamos avançar ainda mais nesse debate fundamental para a mitigação desse problema social que é a violência.

Como se pode perceber, temos ainda muitos desafios a enfrentar, todavia, também temos conquistas a comemorar. Em 2017, a inserção de psicólogas nas escolas parecia ainda uma realidade distante, porém, em 11 de dezembro de 2019, finalmente, houve a aprovação da

Lei nº 13.935, que visa a prestação de serviços de psicólogas e assistentes sociais na rede pública de educação básica brasileira. Sendo assim, foi definido que:

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

A presença de psicólogas críticas no cotidiano da escola, portanto, faz-se fundamental para o desenvolvimento de uma práxis profissional que possa contribuir efetivamente na superação coletiva das situações-limite que se expressam no processo de ensino-aprendizagem como limitadoras do desenvolvimento humano.

Em suma, esperamos que a pesquisa desenvolvida se mostre como uma inovação tecnológica social para elucidar estratégias preventivas de enfrentamento ao fenômeno de violência de gênero no município de Campinas/SP, por meio do processo de socialização crítica de crianças e adolescentes no cotidiano das escolas públicas visando uma educação igualitária e crítica.

8. Referências Bibliográficas

- Albee, G. W. (1986). Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology. *American Psychologist*, 41(8), 891.
- Albee, G. W. (1988). The argument for primary prevention. In G. W. Albee, J. M. Joffe & L. A. Dusenbury (Orgs.), *Prevention, powerlessness and politics: readings on social change*. (pp. 509-515). Newbury Park: Sage Publications.
- Albee, G. W., Gordon, S., & Leitenberg, H. (1983). *Promoting sexual responsibility and preventing sexual problems*. Seventh Annual Vermont Conference. University of Vermont: New England.
- Alves, P. P., Lima, R. S. D., Silva, E. R. A. D., Ferreira, H., Pimentel, A., Barros, B., ... & Sobral, I. (2020). *Atlas da violência 2020*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- Antunes, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- Arendt, H. (1985). *Da violência*. Trad. Maria Cláudia Drummond Trindade. Coleção Pensamento Político. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Avelar, M. R., & Malfitano, A. P. S. (2018). Entre o suporte e o controle: a articulação intersetorial de redes de serviços. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23, 3201-3210. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Barbosa, D. R.; Souza, M. P. R. de. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Beauvoir, S. D. (1967). *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. Sérgio Milliet, 2ed.

- Bernardo, M. H., Oliveira, F. de, S., Heloisa A. de, & Sousa, C. C. de. (2017). Linhas paralelas: as distintas aproximações da psicologia em relação ao trabalho. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 34(1), 15-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Bloom, M. (1996). Frame of reference for primary prevention practice. In *Primary Prevention Practices*. (Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brasil. Presidência da República. (1988). Constituição Federal. Brasília: Brasil.
- Brasil. Presidência da República. (2007). *Pacto nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres*. Brasília: Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Brasil. Presidência da República. (2011a). *Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres*. Brasília: Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Brasil. Presidência da República. (2011b). *Rede de enfrentamento à violência contra as mulheres*. Brasília: Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE). (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Brigagão, J. I. M. & Silva, R. M. de L. (s/d). *A Violência sexual e doméstica como um problema*

- de saúde pública - Iluminar Campinas – cuidando das vítimas de violência sexual.* Disponível em www.campinas.sp.gov.br/governo/saude/atencao-a-saude. Acesso em 09 mar. 2019.
- Calderón, J., & López, D. (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. Disponível em <https://www.javeriana.edu.co/>. Acesso em 20 fev. 2021.
- Campinas. (2019). Secretaria Municipal de Saúde. *Sistema de Notificação de Violências - SISNOV Boletim nº 9*. Disponível em: <http://sisnov.campinas.sp.gov.br/boletim9.html>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- Campinas. Secretaria Municipal de Serviços Públicos. *Conheça sua Região*. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/index.php>. Acesso em: 09 jan. 2017.
- Campos, C. J. G. (2010). Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos. *Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos.
- Cantares, T. da S. (2016). *Violência contra Mulheres: Diretrizes Políticas da Psicologia para o Exercício Profissional*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Cássio, F. (Org). (2019). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Cerqueira, d.; & Bueno, s. (Coord.). *Atlas da violência 2020*. Brasília: Ipea; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em 10 fev 2021.

Classificação Internacional de Doenças (CID). Consulta *online*. Disponível em: <https://www.cid10.com.br/>. Acesso em 20 mar 2019.

CNE/CP. (2012). *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.

Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Resolução nº 010/05. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.

Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.

Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.

Costa, A. B., Nardi, H. C., & Koller, S. H. (2017). Manutenção de desigualdades na avaliação do gênero na psicologia brasileira. *Temas em Psicologia*, 25(1), 97-115. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/>. Acesso em 07 mar. 2021.

Delari Jr, A. (2013). *Consciência, Linguagem e Subjetividade*. Alínea: Campinas.

Dias, C. N. (2017). *Psicologia na escola e rede de proteção à infância e adolescência: enfrentando vulnerabilidades*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP. 162. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (1990). *Lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Feldmann, M. (2017). *Escola pública e Relações Étnico-Raciais: o papel da psicologia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(25ANOS), 51-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2015). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Guzzo, R. S. L. (2015). Critical psychology and the American continent: From colonization and domination to liberation and emancipation. In Parker, I. (2015). *Handbook of critical psychology*. (406-414). New York, NY: Routledge.

- Guzzo, R. S. L.; da Silva, S. S. G. T.; Feldmann, M.; Cantares, T. da S.; Leme, J. B.; Lisboa, C. B.; & dos Santos, H. G. F. (2020). Psicologia no enfrentamento à violência na escola: Conhecer, refletir e agir. In: Marinho-Araujo, C. M.; Teixeira, A. de M. B. (orgs.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*. vol. 1. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Lacerda Jr, F. (2007). Fortalecimento em tempo de sofrimento: reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 231-240. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Guzzo, R. S. L.; Ribeiro, F. de M.; Meireles, J.; Feldmann, M.; da Silva, S. S. G. T.; dos Santos, L. C. L.; & Dias, C. N. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 153-167, abr. 2019. ISSN 2175-5027. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2967/2168>. Acesso em: 12 jun. 2019. doi: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>.
- Holanda, A. B. D. *Dicionário online*. Disponível em <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em 19 mar. 2019.
- hooks, bell. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- hooks, bell. (2019). *Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra*. Trad: Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante.
- INESC, Oxfam Brasil & CESR. (2018). *Brasil: Direitos Humanos em Tempos de Austeridade*. Disponível em: <http://www.rebrip.org.br>. Acesso em 06 mar. 2019.
- Lacerda Jr, F. & Guzzo, R. S. L. (2005). Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação em Psicologia*, 9(2), 239-249. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/>. Acesso em 06 mar. 2019.

- Lapa, F. (2018). *O advocacy na ONU sobre a educação em direitos humanos no Brasil*. In Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo / Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. – Ano 03, v. 3, n. 8. São Paulo: EDEPE. Disponível em: <https://www.defensoria.sp.def.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Lawthom, R. (1999). Using the ‘F’ word in organizational psychology: Foundations for critical feminist research. *Annual Review of Critical Psychology*, 1, 65-78. Disponível em: <https://discourseunit.com/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (1996). Lei nº 9.394 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Lei Maria da Penha. (2006). Lei nº 11.340 que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Lei Menino Bernardo. (2014). *Lei nº 13.010 que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Madeira-Coelho, C. M. (2014). Pesquisa em Educação: desafios para a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez-Rey. In: Martínez, A. M., Neubern, M., & Mori, V. D. 2014. *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Grupo Átomo e Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M.; & Almeida, S. F. C. de. (2010). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: Almeida, S. F. C. de (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. 3. ed. Campinas: Alínea, 194 p. ISBN 85-7516-051-6.
- Martín-Baró, I. (1990). La violencia en Centroamérica: Una vision psicosocial. *Rev. de Psicologia de El Salvador*. vol. ix, nº 35, 123-146. UCA: San Salvador, El Salvador.

- Disponível em: <https://www.uca.edu.sv/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Martins, A. R. (2016). *Matriz africana em Campinas: territórios, memória e representação*. Tese (doutorado em urbanismo). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Mireles, J. (2015). *Ecos da Violência: A Perspectiva de Estudantes de uma Escola Pública*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Minayo, M. C. de S. (2006). *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. 132p. Coleção Temas em Saúde. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Minayo, M. C. D. S., & Souza, E. R. D. (1999). É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4, 7-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Ministério da Saúde. (2019). Portal *online* do Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/>. Acesso em 20 mar. 2019.
- Ministério da Saúde. (2020). Plataforma *online* do Ministério da Saúde. Disponível em: <http://susanalitico.saude.gov.br/>. Acesso em 21 fev. 2020.
- Mlambo-Ngcuka, P. (2020). Violência contra mulheres e meninas é pandemia das sombras. Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Montero, M. (2011). Ser, fazer, parecer: crítica e libertação na América Latina. In: Guzzo, R. S. L. & Lacerda Jr, F. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina: o resgate da*

- Psicologia da Libertação*, 87-100. Campinas: Alínea.
- Montero, M. (2006). El fortalecimiento en la comunidad. In *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: as possibilidades da Psicologia Social da Libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Moreira, A. P. G. (2015). *Situação-Limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em psicologia escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP. 259. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). A psicologia que defendemos na escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores do “Voo da Águia”. In: *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores da educação pública*. Campinas: Alínea.
- Pasinato, W.; Machado, B. A. & Ávila, T. P. de. (2019). *Políticas públicas de prevenção à violência contra a mulher*. 1. ed. – São Paulo: Marcial Pons; Brasília/DF: Fundação Escola.
- Parker, I. (2007). Critical Psychology: What it is and what it is not. *Social and Personality Psychology Compass*. (1-15). Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas: Alínea.
- Patto, M. H. S. (1982). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: Patto, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor. 430 p. 1981. ISBN 85-85008-58-X.
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Editora Expressão

Popular.

- Pereira, M. L. M. (2017). *Escola, Comunidade e Psicologia: Desencontros e Encontros*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP. 214. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Projeto de emenda à Lei Orgânica de Campinas (PLOM). (2015). *Projeto nº 145 que visou incluir a proibição do debate de gênero nas escolas públicas municipais*. Campinas/SP.
- Projeto Político Pedagógico Online. Disponível em <http://pponlinesme.campinas.sp.gov.br>. Acesso em 14 dez. 2018.
- Rossato, M., & Martínez, A. M. (2017). *A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade*. CIAIQ 2017, 1. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Sant'Ana, I. M., Euzébios Filho, A., Lacerda Junior, F., & Guzzo, R. S. L. (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 29-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, 20(2). Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em 29 mai. 2020.
- Pino, A. (2007). Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 763-785. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Pino, A. (2018). As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal.

- Educação & Sociedade*, 39(142). Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Piza, E. (2002). Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: Carone, I. & Bento, M. A. S. *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, 59-90.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ribeiro, D. (2018). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando.
- Campinas. (2016). *Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas*. Secretaria Municipal de Assistência Social e Segurança Alimentar. Disponível em: <https://smcais-vis.campinas.sp.gov.br/>. Acesso em 07 mar 2021.
- Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero, patriarcado, violência*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo.
- Sant'Ana, I. M., Euzébios Filho, A., & Guzzo, R. S. L. (2010). O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma intervenção preventiva. *Extensão em Foco*, (5). Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Santiago, D. E. (2009). *A violência segundo a perspectiva de Martín-Baró: possíveis contribuições ao serviço social*. ETIC - Encontro de Iniciação Científica, v. 5, n. 5. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Silva, H. D. M. (2012). *Homens e masculinidades na política Nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Recife. 130. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Teles-Silva, S. S. G. (2017). *Escola e Família no Enfrentamento à Violência: Psicologia no*

- Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Toledo, L. C. D., Rocha, M. A. K. D., Dermmam, M. R., Damin, M. R. A., & Pacheco, M. (2014). *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende*. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- Tonelli M. J., Maheirie, K., Perucchi, J., Mayorga, C., Mountian, I., & Prado, M. A. M. (2013). Critical social psychology in Brazil: politics, gender, and subjects of dissidence. In: Dafermos, et al. (2013). *Critical psychology in a changing world: Bilding bridges and expanding the dialogue. Annual Review of Critical Psychology*, 10, 1-33.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*. (1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/> . Acesso em 21 fev. 2021.
- Vigotski, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Relógio D'Água: Lisboa.
- Zanello, V. (2020). *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Editora Appris.
- Zanello, V., & Costa e Silva, R. M. (2012). *Saúde mental, gênero e violência estrutural*. *Rev. bioét.* (Impr.), 20(2).
- Waiselfisz, J. J. (2017). *Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil*. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Brasília. Disponível em: <http://flacso.org.br/>. Acesso em 07 mar. 2021.
- World Health Organization. (2000). *Prevenção do suicídio: um manual para profissionais da*

saúde em atenção primária. Genebra: Suíça. Disponível em: <https://www.who.int/>.

Acesso em 07 mar. 2021.

9. Anexos

Anexo 1 - Instrumento de Mapeamento das Dimensões do Desenvolvimento Infantil

ECOAR - EMEF RIMAS E MELODIAS

O Mapeamento individual tem como objetivo conhecer o cotidiano dos estudantes e seu contexto de vida como também cria a possibilidade de conversas de acordo com o contexto vivido.

Avaliação do desenvolvimento infantil em seis dimensões: Identitária: Sociodemográfica; Familiar; Educacional; Protetiva; Subjetiva.

É muito importante que você responda com letra legível e com a verdade

TODAS AS INFORMAÇÕES ESCRITAS AQUI SERÃO ARMAZENADAS E ANALISADAS PARA AUXILIAR NO PROJETO PEDAGÓGICO, ASSIM COMO NO COTIDIANO DA ESCOLA

SEU MAPEAMENTO DEVE SER PREENCHIDO SOMENTE POR VOCÊ E NÃO SERÁ IDENTIFICADO OU EXPOSTO EM OUTROS ESPAÇOS

QUALQUER DÚVIDA FALE COM UMA DAS PSICÓLOGAS DO PROJETO ECOAR

1. Responsável pelo mapeamento

Marcar apenas uma oval.

- Equipe ECOAR
 Professor

2. Tipo de Unidade Escolar

Marque todas que se aplicam.

- CEI
 EMEF

5. Nome Completo

6. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- M
 F
 Outro: _____

7. Como gosta de ser chamado(a)

8. Data de Nascimento

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

9. Como não gosta de ser chamado

10. Endereço

11. Bairro

3. Série

Marcar apenas uma oval.

- 1A
 1B
 1C
 1D
 2A
 2B
 2C
 2D
 3A
 3B
 3C
 3D
 4A
 4B
 4C
 4D
 5A
 5B
 5C
 5D
 6A
 6B
 6C
 6D
 7A
 7B
 7C
 7D
 8A
 8B
 8C
 8D
 9A
 9B
 9C
 9D

4. Data da aplicação

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

1. Identitária

12. Como você se vê [raça/etnia]?

Marcar apenas uma oval.

- Preta(o)
 Branca(o)
 Amarela
 Indígena
 Parda
 Não sei
 Outro: _____

13. * Observação do profissional

14. Local de nascimento (cidade)

15. E sua família é de que cidade/região?

16. Qual sua Religião?

Marque todas que se aplicam.

- Evangélica
 Católica
 Candomblé
 Umbanda
 Espírita
 Nenhuma
 Não sei
 Outro: _____

17. Onde você pratica a sua religião?

2. Dimensão Sociodemográfica

18. Onde você mora?
Marcar apenas uma oval.

- Casa
- Apartamento
- Chácara
- Não sei
- Outro: _____

19. A sua casa é:
Marcar apenas uma oval.

- Própria
- Alugada
- Não sei
- Cedida / Empréstada
- Outro: _____

20. Quantos cômodos tem a sua casa (sala, cozinha, banheiros, quartos)?
Marcar apenas uma oval.

- 01
- 02
- 03
- 04
- 05 ou mais
- Não sei

21. Onde você mora tem:
Marque todas que se aplicam.

- Água encanada
- Eletricidade
- Banheiro
- Internet
- Rua com asfalto
- Esgoto
- Quintal
- Portão
- Outras casas no terreno

27. Quem cuida de você?

28. Que horas ele/ela sai de casa?
Marcar apenas uma oval.

- Manhã
- Tarde
- Noite

29. Que horas ele/ela chega em casa?
Marcar apenas uma oval.

- Manhã
- Tarde
- Noite

30. Que horas você vai dormir?

31. Que horas você acorda?

32. Quem te acorda?

33. Quem cozinha para você? Quantas vezes você come por dia? O que come?

4. Dimensão Escolar

22. Você mora nesta cidade há quanto tempo, aproximadamente?
Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 1 ano a 5 anos
- mais de 5 anos
- desde que eu nasci
- Não sei

23. Descreva a casa onde você mora.

24. Descreva o bairro onde você mora.

25. Como você vai à escola?
Marque todas que se aplicam.

- A pé sozinho(a)
- A pé com amigos(os)
- A pé com a(o) familiar
- De carro
- De ônibus
- De van ou perua
- Outro: _____

3. Dimensão Familiar

26. Com quem você mora?
Parentesco/Nome/Idade/Ocupação

34. Você estuda nessa escola há quantos anos?
Marcar apenas uma oval.

- Menos de um ano
- 01
- 02
- 03
- 04 ou mais

35. Repetiu algum ano? Qual?

36. Você tem familiares estudando nessa escola?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

37. Se sim, qual o nome, parentesco e turma?

5. Dimensão Protetiva

38. O que você faz quando está fora da escola?
Onde/Com quem

39. Quais os serviços você acessa?
Serviços de Saúde, Educação, Assistência Social, Lazer e Cultura

40. Você ou sua família participam de algum programa assistencial do governo (Ex: Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada - BPC) ?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

41. Se sim, qual Programa Assistencial?

42. Você toma algum medicamento contínuo?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

43. Se sim, por que e quais medicamentos você toma?

6. Dimensão Subjetiva

44. O que você mais gosta no seu bairro?

45. O que você menos gosta no seu bairro?

52. O que você gostaria de aprender na escola?

53. Como você se sente em casa?

54. Como é a sua relação com a sua família?

56. O que mais gosta de fazer com a sua família?

58. O que menos gosta de fazer com a sua família?

57. O que você mais gosta em você?

46. Você gosta de estar na escola?

47. Qual a matéria que você mais gosta?

48. Qual a matéria que você menos gosta?

49. O que você mais gosta na escola?

50. O que você menos gosta na escola?

51. O que você mudaria na escola?

58. O que você menos gosta em você?

59. O que é violência pra você?

60. Você já presenciou ou viveu um caso de violência?

61. Se sim, como se sentiu? Por que?

62. Por que essa violência aconteceu?

63. O que aconteceu depois?

64. O que acha que deveria ter acontecido?

Powered by
 Google Forms



Anexo 2 - Projeto de intervenção - 2º semestre/2017
“De menina à mulher:
A psicologia na prevenção à violência na escola”

Local: EMEF Rimas e Melodias
Data: segundas-feira das 12h às 13h

1º Encontro “Apresentação”

Data: 11 de setembro

Objetivo: Formação inicial da identidade do grupo “O que vocês têm em comum - categoria social “mulher/gênero feminino”; coletividade de estudantes da EMEF Rimas e Melodias?” Tomar consciência sobre os vínculos que as unem (Baró)

Atividade:

1ª parte: formação de duplas para que cada uma conte para a outra quem é; (05 minutos)

2ª parte: apresentação individual sobre a outra menina com a qual conversou para o grupo; (10 minutos)

3ª parte: levantamento de temáticas (objetivo em comum), motivações (por que você está aqui?) (20 minutos)

4ª parte: Escrever carta de combinados sobre o funcionamento do grupo + definir o nome do grupo. (15 minutos)

5ª parte: Entregar livreto e explicá-lo (10 minutos)

Materiais: papel sulfite para os combinados e para a lista de temáticas, caneta/lápis.

Para o próximo encontro:

-- receber livrinho

-- pedir foto de criança e objeto pessoal significativo

2º Encontro Quem sou eu/ Dinâmica “Gosto e faço, gosto e não faço”

Data: 18 de setembro

Objetivo: Trabalhar a percepção da autoimagem

Atividade:

1ª parte: Quem sou eu – cada participante irá levar para o grupo um objeto pessoal e/ou uma foto significativa sobre si, e conta a história do objeto em primeira pessoa, fazendo a relação deste com sua história de vida.

2ª parte: Dinâmica “Gosto e faço, gosto e não faço” – em uma folha de papel, individual, cada participante a divide em quatro partes, cada uma com seu título: “gosto e faço”, “gosto e não faço”, “não gosto e faço”, “não gosto e não faço”. Em cada parte a participante deverá escrever de acordo com suas características pessoais.

Materiais: folha sulfite, caneta/lápis, objetos/fotos pessoais

Para o próximo encontro:

-- retomar livrinho

-- trazer objeto pessoal significativo

3º Encontro “O que é ser menina x ser menino”

Data: 25 de setembro

Objetivo: Refletir sobre os estereótipos de gênero - “coisa de menina/coisa de menino”

Atividade:

1ª parte: As participantes serão divididas em pequenos grupos. Serão lidas afirmativas sobre estereótipos de gênero, e cada grupo terá um tempo para discutir entre si se concorda, discorda ou não sabe sobre a afirmação. Após as respostas para cada afirmação, estas serão discutidas entre todo o grupo, uma a uma.

Afirmativas para serem discutidas:

Lugar de mulher é na cozinha
Futebol é coisa de homem
Futebol não é coisa de menina
Homens são mais fortes que mulheres
Meninos são mais inteligentes que meninas
Mulheres choram porque são mais sensíveis
Mulheres cuidam melhor dos filhos do que os homens, pois tem “instinto materno”
Rosa é cor de “menininha”
Homem macho não faz “DR”, isso é coisa de mulher
Homens não gostam de mulheres que não se “dão ao valor”
Mulher não pode falar palavrão

2º parte: Vídeo “Igualdade de gênero” (ONU Mulheres)

Material: Cartolina, fita crepe, frases

4º Encontro: desenho do corpo

Data: 02 de outubro

Objetivo: Discutir padrões de beleza e autoimagem

Atividade: As participantes serão divididas em dois grupos, e cada grupo receberá um papel craft, e canetas. Neste papel, cada grupo deverá desenhar o contorno de um corpo feminino, e para este corpo deverão criar uma personagem e uma história para o personagem.

Material: papel craft, canetas/lápis

5º Encontro Teatro do Oprimido com a participação da Terapeuta Ocupacional do Centro de Saúde

Data: 09 de outubro

Objetivo: Reconhecer e refletir sobre situações de opressão, em ser mulher e trabalhar a sexualidade feminina

Atividade:

1ª parte: Discussão das entrevistas e temas que surgiram

2ª parte: Convidada

Material: -

6º Encontro

Data: 16 de outubro “Jornalistas Livres: Grandes mulheres”

Objetivo: Reconhecer e valorizar as mulheres significativas na história, na história de vida e do contexto social de cada menina

Atividade:

1ª parte: vídeo “Cabulosas”

2ª parte: Reflexão sobre mulheres que são referência e gerem admiração para as participantes. Também serão discutidas fotos de mulheres importantes/referência.

Material: fotos de grandes mulheres; entrevista

Para o próximo encontro:

- levar roteiro de entrevista feito

7º Encontro “Encerramento” - Ações de enfrentamento à desigualdade de gênero na escola, na família e na comunidade

Data: 23 de outubro

Objetivo: Reflexão sobre os encontros e a proposta do grupo - sobre o significado/generalização e os sentidos atribuídos sobre conceitos como violência, feminismo, machismo, preconceito, mulher, homem...

Atividade:

1ª parte: Dinâmica “palavra de encorajamento” – Será entregue para cada participante uma folha de papel e uma caneta/lápis, na qual ela deverá desenhar o contorno de sua própria mão, após isso a folha será fixada com fita adesiva nas costas da participante. Enquanto todo

o grupo circula pelo espaço, todas deverão escrever na folha das costas de cada uma, palavras de encorajamento e positividade.

2ª parte: Discussão final sobre o livreto “o que aprendi”.

Material: papel sulfite, caneta/lápis, fita adesiva, livreto

Equipe ECOAR

Tamiris da Silva Cantares - psicóloga CRP

J e L - estagiárias de psicologia

Raquel S. L. Guzzo - coordenadora do projeto ECOAR

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

4. ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA DEPOIMENTOS

Nome da escola:		Data:	
Nome completo:		Série:	

1. O que é violência para você?
R:
2. Você já viu ou viveu uma situação de violência pelo fato de ser menina/mulher? Se sim, descreva a situação.
R:
3. Essa situação afetou a sua vida? Como você se sentiu?
R:
4. Porque você acha que essa situação aconteceu?
R:
5. O que foi feito em relação a essa situação de violência?
R:
6. Você acha que se cortar (automutilar) é uma violência? Por quê?
R:
7. Quais os motivos levam uma pessoa a se automutilar?
R:
8. O que você pode dizer sobre o trabalho da psicologia na escola?
R:
9. Como o trabalho da psicologia na escola afetou a sua vida?
R:
10. Por último, conte um pouco sobre você e sua história de vida.
R:



Projeto ECOAR - 2019
Tamiris da Silva Cantares - psicóloga CRP 130489/06
Raquel S. L. Guzzo - psicóloga coordenadora CRP 060577/06

5. OFICINA #EUTORÇOPORTODAS

Objetivos gerais:

1. Problematicar a condição de desigualdade das mulheres e meninas nos esportes, em especial no futebol;
2. Valorizar a participação e o protagonismo das mulheres e meninas nos esportes, em especial no futebol;

Objetivos específicos:

1. Assistir aos jogos da Copa do Mundo de Futebol Feminino;
2. Realizar oficinas e atividades durante a semana do Projeto Interclasses por meio da exibição de vídeos e rodas de discussão;
3. Promover treinos de futebol para meninas;
4. Conhecer as jogadoras da seleção brasileira de futebol;
5. Conhecer a história do futebol feminino, em especial o futebol feminino brasileiro;
6. Divulgar a campanha #EuTorçoporTodas;
7. Fortalecer a solidariedade entre as meninas;

Recursos didático-pedagógicos:

Vídeo 1 – 1min“#EuTorçoporTodas”:

https://www.youtube.com/watch?v=A7m_DqsK7gw&feature=youtu.be

Vídeo 2 – 3min14s “Jogadeira”: <https://www.youtube.com/watch?v=GUqh-phhwUk&feature=youtu.be>

Vídeo 3 – 9min15s “A dura realidade do futebol feminino”:https://www.youtube.com/watch?v=xa3Lr_ssVc0&list=PLhL-EWwjOdsgHYchgDVdQb9Ttm0mhxqlU&index=29&t=0s

Vídeo 4 – 52min “Futebol Feminino, uma história invisível”:
<https://www.youtube.com/watch?v=K5DgoyxudJs&list=PLhL-EWwjOdsgHYchgDVdQb9Ttm0mhxqlU&index=38>

Vídeo 5 – “Coletivo de mulheres poderosas entra em campo pelo futebol feminino”
<https://www.youtube.com/watch?v=werfLafH3fg&list=PLhL-EWwjOdsgHYchgDVdQb9Ttm0mhxqlU&index=27>

Vídeo 6 – “O Desafio da Igualdade”:
<https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4&list=PLhL-EWwjOdsgHYchgDVdQb9Ttm0mhxqlU&index=26>

5. OFICINA EU TORÇO POR TODAS - Duração 01h30

Parte I - Terça-feira - 13h30 às 15h30 - 6os

- a) Apresentação da proposta da oficina durante o Interclasses (quem está jogando) e a Copa de Futebol Feminina;
- b) Imagem chuteira #goequal da Marta – desigualdade de gênero nos esportes/pagamentos e condições inferiores



- c) Vídeo “O Desafio da Igualdade” – Futebol é Coisa de Menina? (1min52s)
CONCORDO, DISCORDO, TENHO DÚVIDAS
FRASES PARA CONCORDAR OU DISCORDAR
 - b Meninas e meninos podem jogar juntos qualquer esporte.
 - b Existem esportes mais indicados para meninos e outros mais para meninas.
 - b Os meninos são melhores no esporte porque são mais fortes que as meninas.
 - b As meninas são melhores nas atividades que requerem concentração.
 - b A dança é uma atividade física indicada para meninas porque estimula a delicadeza e a feminilidade.
 - b Atletas mulheres devem ganhar menos porque as modalidades femininas têm menos audiência na TV.
 - b Meninas podem ser tão boas no futebol quanto meninos.
- d) Vídeo “Coletivo de mulheres poderosas entra em campo pelo futebol feminino” (4min47s)
- e) Vídeo “#EuTorçoPorTodas” (1min)
- f) Quem são as jogadoras da seleção de futebol feminina de 2019?

g) Álbum de figurinhas – montar em folhas cartolina um campo em que serão posicionadas as figurinhas das jogadoras (pesquisarão no celular)



Parte II - Terça-feira - 15h50 às 17h30 - 7os

a) Apresentação da proposta da oficina durante o Interclasses e a Copa de Futebol Feminina;

b) Imagem chuteira #goequal da Marta – desigualdade de gênero nos esportes/pagamentos e condições inferiores

c) Vídeo “O Desafio da Igualdade” – Futebol é Coisa de Menina? (1min52s)

CONCORDO, DISCORDO, TENHO DÚVIDAS

FRASES PARA CONCORDAR OU DISCORDAR

b Meninas e meninos podem jogar juntos qualquer esporte.

b Existem esportes mais indicados para meninos e outros mais para meninas.

b Os meninos são melhores no esporte porque são mais fortes que as meninas.

b As meninas são melhores nas atividades que requerem concentração.

b A dança é uma atividade física indicada para meninas porque estimula a delicadeza e a feminilidade.

b Atletas mulheres devem ganhar menos porque as modalidades femininas têm menos audiência na TV.

b Meninas podem ser tão boas no futebol quanto meninos.

d) Vídeo “Coletivo de mulheres poderosas entra em campo pelo futebol feminino” (4min47s)

e) Vídeo “#EuTorçoporTodas” (1min)

f) Quem são as jogadoras de futebol feminino da EMEF Rimas e Melodias de 2019?

g) Entrevista de 1min - Nome, idade, série; Você já sofreu preconceito por jogar futebol? O que você acha que deveria mudar para termos mais meninas no futebol?

Parte III - Quarta-feira - 13h30 às 15h30 - 8os

Metodologia: Documentário “Futebol feminino, uma história invisível”

Parte IV - Quarta-feira - 15h50 às 17h30 - 9os

Metodologia: Documentário “Futebol feminino, uma história invisível”

Pontos para Discussão: o que mais chamou a atenção de vocês no documentário?

2. CRIAÇÃO DOS VÍDEOS

Propor a turma a criação de vídeos de 1 minuto que chamem a atenção das pessoas em relação a desigualdade das mulheres no esporte e na sociedade.

Anexo 6 - Música - Jogadeira (part. Gabi Kivitz) de Cacau Fernandes

Desde pequena muito preconceito
Aqueles papo futebol não é pra mulher
Mas aprendi a dominar no peito
Pôr no chão e responder com a bola no pé

Sempre com a molecada correndo na rua
É ligeira monta o time e a panela é sua
Não quer brinca de boneca nem pintar na escola
Só quer saber de driblar, correr atrás de bola

Qual é, qual é?
Futebol não é pra mulher?
Eu vou mostrar pra você, mané
Joga a bola no meu pé

Qual é, qual é?
Futebol não é pra mulher?
Eu vou mostrar pra você, mané
Joga a bola no meu pé

Agora a menina já virou mulher
Tá correndo atrás do sonho e sabe o quer quer
Driblando as dificuldades, deixando pra trás
Com orgulho é jogadora e ama o que faz

Qual é, qual é?
Futebol não é pra mulher?
Eu vou mostrar pra você, mané
Joga a bola no meu pé

Se você pensa que é fácil
A vida dessa mulherada
Mas não é não, você tá enganado
Antes de jogo não tem balada

Além de muito treino e dedicação
Não tem final de semana nem feriadão
E se quiser pagode só tem no buzão
Então fecha com a palma agora no refrão

Qual é, qual é?
Futebol não é pra mulher?
Eu vou mostrar pra você, mané
Joga a bola no meu pé

Qual é, qual é?
Futebol não é pra mulher?
Eu vou mostrar pra você, mané
Joga a bola no meu pé

Mina de fé, de garra, swing, samba no pé
Na ginga, catimba e encanta, por ser mulher

Dona da bola não enrola
Na roda entra de sola
Seja de bola ou de samba
Faz o que quer

Quem é?
Que toca, provoca, dá de mané
Assim como quem não quer nada
Na manha chega onde quer

Faz batucada, é ousada
Na roda é respeitada
Toca instrumento e o seu de trabalho é o pé

Qual é, qual é?
Futebol não é pra mulher?
Eu vou mostrar pra você, mané
Joga a bola no meu pé

Qual é, qual é?
Futebol não é pra mulher?
Eu vou mostrar pra você, mané
Joga a bola no meu pé

Joga a bola no meu pé
Joga a bola no meu pé
Joga a bola no meu pé
Joga a bola no meu pé



Anexo 7 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: De menina a mulher: prevenção à violência na escola

Pesquisador: TAMIRIS DA SILVA CANTARES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23256719.0.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.722.843

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 25 de Novembro de 2019

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida

CEP: 13.087-571

UF: SP

Município: CAMPINAS

(19)3343-6777

Fax: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br