ISSN: 2358-8829

QUANDO AS PRINCESAS FALAM: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA SOBRE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

Luciana Batista Valente [1]

1 INTRODUÇÃO

A violência de gênero constitui uma problemática social complexa, cuja compreensão exige considerar os processos históricos, culturais e políticos que produzem desigualdades entre mulheres e homens. Suas manifestações não se restringem às agressões físicas ou aos episódios que alcançam repercussão pública. Também se expressam por meio de humilhações, ameaças, controle, constrangimentos, restrições à autonomia, violência sexual, patrimonial e moral, além de práticas cotidianas que podem ser naturalizadas nas relações afetivas e sociais.

Com frequência, comportamentos relacionados ao controle e à dominação são apresentados como demonstrações de amor, cuidado ou proteção. O ciúme excessivo pode ser interpretado como sinal de interesse; a vigilância sobre as amizades e os deslocamentos pode ser confundida com preocupação; e a expectativa de que mulheres renunciem a seus projetos pessoais para preservar uma relação pode ser tratada como prova de compromisso afetivo. Essas interpretações não surgem isoladamente, mas são produzidas e reproduzidas em processos de socialização que atravessam a família, a escola, os grupos de convivência e os meios de comunicação.

A compreensão desse fenômeno exige, portanto, ultrapassar explicações que atribuem a violência exclusivamente a características individuais ou a conflitos privados. Saffioti (2004) demonstra a importância de analisar as relações entre gênero, patriarcado e violência, considerando as estruturas sociais que sustentam desigualdades de poder. Nessa perspectiva, o enfrentamento da violência de gênero também demanda questionar as normas culturais que legitimam a dominação masculina e restringem a autonomia feminina.

Nesse processo, as narrativas culturais exercem importante participação. Filmes de animação, histórias infantis, músicas, novelas, publicidade e conteúdos digitais

[1] Psicóloga do Setor Psicossocial da Coordenadoria Regional de Educação de Parintins, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), lucianavalente.psic@gmail.com

apresentam modelos de beleza, amor, sucesso, família e realização pessoal. Essas produções não determinam automaticamente as escolhas dos sujeitos, mas participam do universo simbólico a partir do qual as pessoas interpretam a realidade e constroem sentidos para suas experiências.

A escola, por sua vez, constitui um espaço estratégico para a problematização dessas aprendizagens. Além da transmissão de conhecimentos curriculares, a instituição escolar participa da formação ética, da convivência e da construção de concepções sobre direitos, diferenças e relações sociais. Pode reproduzir desigualdades quando naturaliza estereótipos ou silencia situações discriminatórias, mas também pode favorecer processos educativos que ampliem a autonomia, o respeito e o reconhecimento das diferenças.

Essa responsabilidade encontra respaldo na legislação brasileira. A Lei nº 14.164/2021 incluiu conteúdos relativos à prevenção da violência contra crianças, adolescentes e mulheres nos currículos da educação básica e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (Brasil, 2021). A Lei nº 13.935/2019, por sua vez, dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, reconhecendo a contribuição desses profissionais para os processos educativos e as relações institucionais (Brasil, 2019).

Nesse cenário, a Psicologia Social e Escolar pode contribuir para a prevenção das violências ao promover reflexões coletivas sobre processos de socialização, relações de poder, convivência e direitos humanos. A atuação psicossocial permite abordar questões que ultrapassam a dimensão individual, considerando também as condições sociais e culturais que influenciam as experiências dos estudantes.

É nessa perspectiva que se insere a experiência relatada neste artigo, desenvolvida pelo Setor Psicossocial da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), durante a campanha Agosto Lilás, em 17 escolas estaduais das zonas urbana e rural de Parintins, no Amazonas. A intervenção envolveu estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno, por meio de atividades lúdicas, música, vídeos e rodas de conversa.

Como estratégia pedagógica, foram utilizadas personagens femininas de filmes de animação para problematizar os estereótipos de gênero, os papéis sociais e as influências da mídia na construção das identidades femininas. A discussão foi articulada à abordagem

da Lei Maria da Penha, das formas de violência contra a mulher, do ciclo da violência e dos canais de denúncia e proteção.

A escolha das narrativas de princesas partiu do reconhecimento de que histórias amplamente conhecidas podem constituir uma porta de entrada para reflexões sobre gênero, violência e direitos. Ao analisar personagens e suas trajetórias, os estudantes foram convidados a problematizar representações culturais, em diálogo com os pressupostos da educomunicação (SOARES, 2000).

O objetivo deste artigo é relatar e analisar a experiência psicoeducativa desenvolvida no contexto da campanha Agosto Lilás. A análise descreve a organização da intervenção, discute as observações da prática e seus limites e identifica contribuições e possibilidades para a prevenção no ambiente escolar, a partir da articulação entre Psicologia Social e Escolar, educação em direitos humanos, estudos de gênero e educomunicação. Trata-se de uma análise descritivo-reflexiva da experiência, não de uma avaliação de eficácia.

O artigo apresenta inicialmente os fundamentos teóricos da experiência nas seções 2 a 4. Em seguida, caracteriza a intervenção e os limites de sua análise na seção 5, discute as observações da prática em seis eixos na seção 6 e sintetiza suas contribuições e possibilidades de continuidade nas considerações finais.

2 GÊNERO, PATRIARCADO E PRODUÇÃO SOCIAL DAS DESIGUALDADES

A compreensão da violência de gênero requer reconhecer que as diferenças entre mulheres e homens são socialmente interpretadas e organizadas de maneira desigual. Ao longo da história, diferentes sociedades atribuíram responsabilidades, direitos, expectativas e possibilidades distintas aos sujeitos, estabelecendo modelos de feminilidade e masculinidade que influenciam as relações familiares, afetivas, profissionais e institucionais.

Beauvoir (2019) contribui para essa reflexão ao questionar a ideia de que a condição feminina seria um destino natural determinado pela biologia. Sua análise permite compreender que as expectativas sociais dirigidas às mulheres são produzidas historicamente e podem ser questionadas e transformadas.

Louro (1997) destaca que a educação participa dos processos de construção das identidades de gênero e sexualidade. A escola não está fora das relações sociais: seus

currículos, práticas pedagógicas, regras de convivência e interações cotidianas podem tanto reforçar estereótipos quanto criar oportunidades para questioná-los.

O problema não reside na existência de diferenças individuais ou na pluralidade das formas de viver a feminilidade e a masculinidade, mas na transformação dessas diferenças em hierarquias. Quando se espera que mulheres sejam naturalmente responsáveis pelo cuidado, por exemplo, pode-se desconsiderar a distribuição desigual do trabalho doméstico e emocional. Quando a agressividade é interpretada como atributo inevitável da masculinidade, corre-se o risco de minimizar comportamentos violentos ou deixar de discutir outras formas de expressar emoções e resolver conflitos.

Saffioti (2004) compreende o patriarcado como uma estrutura de poder que participa da organização das relações sociais e contribui para a reprodução da dominação e da exploração das mulheres. Essa abordagem permite situar a violência para além de episódios isolados, considerando as condições culturais e institucionais que favorecem a naturalização da desigualdade.

A violência de gênero manifesta-se tanto em agressões explícitas quanto em práticas de controle e restrição da autonomia que frequentemente são naturalizadas nas relações afetivas.

Essas práticas podem ser minimizadas quando associadas à ideia de que o amor exige exclusividade absoluta, sacrifício ou renúncia. A discussão sobre gênero precisa, portanto, considerar como as concepções socialmente construídas sobre o amor e os relacionamentos influenciam a interpretação de comportamentos abusivos.

Zanello (2018) contribui para esse debate ao analisar dispositivos de gênero e processos de subjetivação, discutindo como expectativas culturais relacionadas ao amor, à sexualidade e ao reconhecimento social participam da construção das experiências de mulheres e homens. Essa perspectiva permite problematizar a pressão para que as mulheres sejam desejáveis, responsáveis pela manutenção dos vínculos afetivos e dispostas a colocar as necessidades dos outros acima das próprias.

A prevenção da violência não deve, contudo, responsabilizar as mulheres por evitar situações abusivas mediante escolhas individuais. Informar sobre sinais de alerta e canais de proteção é necessário, mas precisa estar acompanhado da afirmação de que a responsabilidade pela violência é de quem a pratica. Também exige questionar normas sociais que legitimam o controle e fortalecer as condições institucionais para o acolhimento e a proteção.

Ao abordar essas questões no espaço escolar, a intervenção psicoeducativa busca contribuir para que estudantes reconheçam que os papéis de gênero são construídos socialmente e que relações respeitosas pressupõem liberdade, dignidade, igualdade e responsabilidade.

3 NARRATIVAS DE PRINCESAS E REPRESENTAÇÕES FEMININAS NA MÍDIA

As produções culturais participam da construção dos repertórios simbólicos por meio dos quais os sujeitos interpretam o mundo. Filmes, desenhos animados, histórias, músicas e conteúdos digitais apresentam personagens, conflitos e soluções que podem influenciar as maneiras pelas quais crianças e adolescentes imaginam o amor, a beleza, a família, a coragem e a realização pessoal.

Hall (2016) compreende a representação como parte dos processos de produção de sentidos. As representações culturais não são apenas reproduções neutras da realidade: elas selecionam características, organizam narrativas e oferecem modos específicos de compreender pessoas e acontecimentos.

Personagens de narrativas clássicas popularizadas por adaptações cinematográficas da Disney, como Branca de Neve, protagonista de *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937); Cinderela, do filme homônimo lançado em 1950; Aurora, de *A Bela Adormecida* (1959); e Bela, de *A Bela e a Fera* (1991), permitem refletir sobre as representações culturais da feminilidade e as expectativas sociais historicamente associadas às mulheres. Conforme Hall (2016), as representações participam da produção de sentidos sobre a realidade, enquanto Louro (1997) contribui para compreender como os padrões de gênero são construídos e reproduzidos socialmente. Estudos sobre as protagonistas da Disney também identificam padrões históricos de feminilidade e a permanência de determinados estereótipos nas animações (Clarke et al., 2024; Oliveira; Oliveira; Marques, 2026). Na intervenção relatada, essas personagens foram evocadas inicialmente como mediadoras da discussão.

Em seguida, as discussões foram ampliadas para personagens de produções mais recentes, como Merida, de *Valente* (2012); Elsa e Anna, de *Frozen: Uma Aventura Congelante* (2013); e Moana, de *Moana: Um Mar de Aventuras* (2016). Suas trajetórias possibilitam explorar outras dimensões da experiência feminina, incluindo autonomia,

autoconhecimento, vínculos familiares, amizade, pertencimento cultural e construção de projetos próprios de vida. A comparação entre essas narrativas favorece a compreensão de que as representações midiáticas participam da circulação de valores, modelos de comportamento e expectativas sociais, podendo também abrir espaço para questionamentos e novas formas de identificação (Hall, 2016; Oliveira; Oliveira; Marques, 2026).

Ao utilizar personagens conhecidas pelos estudantes como mediadoras do diálogo, a intervenção buscou transformar o contato cotidiano com os produtos culturais em oportunidade de leitura crítica da mídia. A proposta não consistiu apenas em identificar diferenças entre princesas de épocas distintas, mas em estimular perguntas sobre quem toma decisões nas histórias, quais desejos são valorizados, como os conflitos são resolvidos e quais possibilidades de futuro são oferecidas às personagens femininas. Essas questões permitiram estabelecer conexões entre ficção, experiências sociais e desigualdades de gênero, ampliando o debate sobre o direito das mulheres à autonomia, à liberdade e à construção de suas próprias trajetórias.

Essa análise ajuda a questionar a ideia de que a realização feminina depende necessariamente de um relacionamento amoroso ou da aprovação de outra pessoa. Permite também discutir padrões de beleza, expectativas sobre comportamento e a diversidade de projetos que mulheres podem construir ao longo da vida.

A reflexão não pressupõe que toda mulher deva rejeitar o casamento, a maternidade ou os vínculos afetivos para ser considerada independente. O objetivo é reconhecer que nenhuma dessas escolhas deve ser imposta como destino único ou condição obrigatória para a realização pessoal.

Os vínculos familiares, as amizades, as relações comunitárias e as redes de apoio também podem ser fontes de pertencimento e proteção. A questão central é distinguir relações que favorecem a autonomia daquelas que utilizam o afeto como justificativa para o controle e a restrição de direitos.

As narrativas midiáticas não determinam automaticamente as atitudes dos estudantes, pois suas interpretações são atravessadas por experiências pessoais, familiares e sociais. Entretanto, podem constituir recursos relevantes para abrir discussões sobre os significados culturais associados ao gênero e às relações afetivas.

Dessa forma, a atividade utiliza as histórias de princesas como ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre representações femininas, desigualdades e direitos.

O propósito não é estabelecer uma interpretação única das personagens, mas estimular a capacidade de observar criticamente os modelos culturais e reconhecer a pluralidade de trajetórias possíveis.

4 PSICOLOGIA SOCIAL E ESCOLAR, DIREITOS HUMANOS E CONTEXTO AMAZÔNICO

A Psicologia Social e Escolar contribui para compreender a violência de gênero como fenômeno atravessado por relações sociais, processos culturais e condições institucionais. Essa perspectiva evita reduzir o problema a características individuais e considera como normas, valores, expectativas e desigualdades participam da construção das experiências humanas.

A Lei nº 13.935/2019 prevê a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, reconhecendo a contribuição desses profissionais para o processo educativo. A atuação no contexto escolar pode envolver ações coletivas, colaboração com equipes pedagógicas, análise de relações institucionais, orientação sobre direitos e articulação com serviços de proteção, respeitando as atribuições profissionais e os fluxos estabelecidos.

As ações preventivas sobre violência de gênero dialogam com essa perspectiva porque abordam processos de socialização e convivência que ultrapassam a dimensão individual. A discussão dos papéis de gênero, dos estereótipos e das relações afetivas permite refletir sobre como determinados comportamentos são aprendidos e legitimados socialmente.

A escola pode contribuir para a prevenção quando oferece espaços de diálogo, promove relações respeitosas e reconhece a importância da proteção dos estudantes. Ao mesmo tempo, precisa estar preparada para responder a situações de violência, discriminação ou revelações espontâneas que possam surgir durante atividades educativas.

É fundamental que as ações coletivas não exijam relatos pessoais, não exponham pessoas em situação de violência e não estimulem confrontos com possíveis agressores. A participação precisa ser respeitosa e voluntária, com atenção aos limites dos estudantes e à necessidade de acolhimento individual quando surgirem demandas específicas.

A discussão sobre direitos deve considerar também a diversidade dos contextos sociais e territoriais. Na Amazônia, as realidades urbanas, rurais, ribeirinhas e indígenas apresentam diferenças que precisam ser reconhecidas sem reduzir a região a uma experiência homogênea. As condições de acesso a serviços, a conectividade, os deslocamentos e as redes de apoio podem influenciar a possibilidade de buscar proteção.

As pesquisas de Iraildes Caldas Torres, entre outras contribuições aos estudos de gênero na Amazônia, ampliam a compreensão das experiências das mulheres e das relações entre gênero, trabalho, cultura e território. Em seu estudo sobre o trabalho das mulheres Ticuna, Torres (2007) discute a importância do trabalho feminino na organização econômica doméstica e as relações de divisão sexual do trabalho. Essa produção evidencia a relevância de considerar os contextos locais e as formas específicas pelas quais as desigualdades se organizam.

No município de Parintins, a atuação do Setor Psicossocial junto a escolas das zonas urbana e rural demanda atenção à diversidade das experiências e dos repertórios culturais dos estudantes. A prevenção precisa dialogar com suas realidades, evitando pressupor que todos tenham acesso às mesmas informações, recursos tecnológicos ou redes de proteção.

A utilização de narrativas de filmes de animação oferece um ponto de partida, mas não deve limitar as referências culturais possíveis. As histórias trazidas pelos próprios estudantes, as experiências de mulheres da comunidade e as referências culturais regionais podem ampliar o debate e favorecer a contextualização das discussões, desde que abordadas com respeito e sem estereotipar os grupos sociais.

A perspectiva interseccional também é importante para reconhecer que gênero se articula a raça, classe social, território e outras dimensões da vida. Gonzalez (1984), Carneiro (2003) e Akotirene (2019) contribuem para a análise das desigualdades e para a compreensão de que as experiências das mulheres não são homogêneas. Essas contribuições ajudam a evitar abordagens que tratem a violência como experiência idêntica para todas, desconsiderando diferenças nas condições de vida e no acesso à proteção.

A articulação entre Psicologia Escolar, educação em direitos humanos e educomunicação pode, assim, contribuir para práticas preventivas sensíveis à realidade local. Isso implica valorizar a participação dos estudantes, reconhecer seus repertórios

culturais e assegurar que a informação sobre direitos esteja conectada a caminhos concretos de acolhimento e proteção.

5 METODOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, elaborado a partir de uma intervenção psicoeducativa desenvolvida pelo Setor Psicossocial da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), durante a campanha Agosto Lilás.

A ação envolveu estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno, em 17 escolas estaduais das zonas urbana e rural de Parintins. Essa abrangência reúne diferentes etapas da escolarização e contextos escolares diversos.

A atividade teve como eixo a prevenção da violência de gênero e a promoção dos direitos das mulheres. Sua organização combinou práticas lúdicas, música, vídeos e rodas de conversa, buscando favorecer a participação dos estudantes e a aproximação entre os conteúdos discutidos e seus repertórios culturais.

Como estratégia pedagógica, utilizaram-se personagens femininas de filmes de animação para discutir estereótipos de gênero, amor romântico, padrões de beleza e autonomia feminina. A partir de rodas de conversa, vídeos, músicas e atividades lúdicas, os estudantes analisaram personagens e narrativas, relacionando-as às desigualdades de gênero e às relações sociais contemporâneas.

Os recursos de música, vídeo e ludicidade foram articulados às rodas de conversa, que possibilitaram a expressão de opiniões, a troca de interpretações e a discussão dos conteúdos. A participação dos estudantes foi considerada um elemento importante da intervenção, pois permitiu aproximar a temática das experiências e dos conhecimentos que já circulavam nos grupos.

A discussão avançou para as relações sociais e afetivas, abordando os estereótipos de gênero, as desigualdades e as formas de controle que podem ser naturalizadas nas relações cotidianas. Essa etapa buscou relacionar a análise das narrativas culturais à prevenção da violência, sem atribuir às produções midiáticas uma influência única ou automática sobre os comportamentos.

A atividade também contemplou informações sobre a Lei Maria da Penha, os tipos de violência contra a mulher, o ciclo da violência e os canais de denúncia e proteção. A apresentação da legislação teve como objetivo ampliar o conhecimento sobre direitos e orientar os estudantes quanto à importância de buscar apoio diante de situações de violência.

A abordagem jurídica foi articulada à reflexão psicossocial, considerando que o reconhecimento da violência envolve tanto o acesso à informação quanto a possibilidade de questionar normas sociais que justificam comportamentos abusivos. A informação sobre os canais de proteção foi tratada como parte essencial da prevenção.

A análise apresentada neste artigo baseia-se na descrição da prática e nas observações relatadas pela equipe acerca da participação dos estudantes, das reflexões desenvolvidas e da procura espontânea por acolhimento junto ao Setor Psicossocial. Essas observações constituem a base descritivo-reflexiva do relato, não medidas de aprendizagem ou de eficácia. Não são apresentados instrumentos padronizados, medidas quantitativas de aprendizagem ou acompanhamento longitudinal. Assim, os resultados são discutidos como observações da experiência, sem pretensão de estabelecer causalidade ou generalizar seus efeitos para outras escolas.

Quanto aos cuidados éticos, a sistematização deve preservar a identidade dos estudantes e das mulheres que procuraram acolhimento, sem reproduzir informações que permitam identificá-los. A busca por atendimento é tratada como demanda de cuidado e proteção, não como evidência isolada de eficácia da intervenção. A descrição também não inclui detalhes de casos individuais, preservando a privacidade e a dignidade das pessoas envolvidas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão organiza as observações da experiência em seis eixos: participação estudantil; narrativas culturais como mediação; processos educomunicativos; conhecimentos sobre direitos; procura por acolhimento; e limites e continuidade. Os dois eixos relativos às mídias são complementares: o primeiro examina os sentidos das narrativas, enquanto o segundo aborda as formas de comunicação e participação mobilizadas na atividade.

6.1 PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Entre os aspectos observados durante a realização da intervenção, destacou-se o engajamento dos estudantes nas atividades e sua participação nas discussões propostas. A utilização de práticas lúdicas, música, vídeos e rodas de conversa favoreceu uma abordagem diversificada, permitindo que a temática fosse apresentada por diferentes linguagens e relacionada a referências culturais conhecidas.

A participação ativa constitui um aspecto relevante em ações educativas sobre temas socialmente complexos. A violência de gênero pode ser discutida de maneira excessivamente abstrata quando apresentada apenas por meio de conceitos ou definições legais. Ao partir de personagens e histórias familiares, a intervenção procurou criar uma aproximação que possibilitasse a elaboração de perguntas e a identificação de situações que merecem reflexão crítica.

Essa estratégia dialoga com Freire (1996), ao reconhecer a importância da participação dos sujeitos na construção do conhecimento. Os estudantes não foram considerados apenas destinatários de informações, mas participantes capazes de expressar percepções, interpretar narrativas e refletir sobre os papéis sociais representados nas histórias.

A participação observada não deve, entretanto, ser interpretada automaticamente como comprovação de aprendizagem duradoura. O envolvimento durante uma atividade é um indicador relevante da interação com a proposta, mas a avaliação de mudanças de conhecimento, atitudes ou comportamento exigiria instrumentos e acompanhamento específicos. Essa distinção é importante para preservar o rigor do relato.

6.2 NARRATIVAS CULTURAIS COMO MEDIAÇÃO PARA DISCUTIR GÊNERO

A análise de personagens femininas de filmes de animação possibilitou discutir representações de beleza, amor, autonomia e realização pessoal. As histórias foram utilizadas como ponto de partida para perguntas sobre quem toma decisões, quais características são valorizadas e como as protagonistas enfrentam os conflitos.

Esse percurso permitiu aproximar os estudantes de conceitos relacionados à construção social do gênero sem depender exclusivamente de exposições teóricas. A reflexão sobre personagens conhecidas abriu espaço para questionar expectativas que

podem ser reproduzidas no cotidiano, como a ideia de que mulheres precisam corresponder a padrões específicos de beleza ou de que a felicidade depende necessariamente de um relacionamento amoroso.

A discussão também favoreceu a reflexão sobre outras formas de protagonismo, incluindo a amizade, os vínculos familiares, a autonomia e a construção de projetos próprios. Essa abordagem não pretendeu estabelecer modelos obrigatórios de comportamento, mas ampliar a compreensão sobre a diversidade de experiências possíveis.

Hall (2016) ajuda a compreender a importância desse trabalho ao situar as representações como processos de produção de sentidos. As narrativas culturais podem oferecer modelos de feminilidade e relacionamento, mas seus significados são interpretados de maneiras distintas pelos sujeitos. A mediação educativa permite tornar esses sentidos objetos de discussão, em vez de pressupor que as histórias sejam recebidas passivamente.

A contribuição da intervenção, portanto, reside na abertura de um espaço de leitura crítica. As personagens não são tratadas como causas diretas de comportamentos, mas como referências culturais a partir das quais é possível discutir os valores e as expectativas que circulam na sociedade.

6.3 EDUCOMUNICAÇÃO, DIÁLOGO E LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS

A combinação de vídeos, música, práticas lúdicas e rodas de conversa permitiu articular diferentes formas de comunicação no desenvolvimento da intervenção. Essa escolha se aproxima da perspectiva educomunicativa ao reconhecer que a comunicação pode contribuir para a participação, o diálogo e a construção de conhecimentos relacionados à cidadania.

Soares (2000) compreende a educomunicação como um campo de mediações entre comunicação e educação. Essa abordagem é pertinente para a experiência porque as produções midiáticas foram utilizadas como objetos de análise e não apenas como materiais de apoio à exposição profissional.

A leitura crítica das narrativas permitiu problematizar os valores associados às personagens e relacioná-los às experiências sociais dos estudantes. Ao discutir quem é valorizada, quem decide e quais comportamentos são apresentados como aceitáveis, a

atividade buscou ampliar a capacidade de observar criticamente as representações culturais.

A perspectiva de Martín-Barbero (2003) contribui para compreender que a recepção das mensagens é atravessada pelas experiências e pelos contextos dos sujeitos. A participação dos estudantes torna-se, assim, parte importante do processo, pois suas interpretações podem revelar diferentes formas de compreender as histórias e estabelecer relações com o cotidiano.

A dimensão participativa não significa que toda interpretação deva ser aceita sem reflexão. Cabe à mediação educativa relacionar as opiniões aos direitos humanos, problematizando manifestações discriminatórias ou que culpabilizem mulheres pela violência sofrida. O diálogo é mais produtivo quando permite questionar ideias sem expor ou constranger os participantes.

A experiência também aponta para possibilidades de continuidade. Em ações futuras, a produção de materiais pelos estudantes, como campanhas educativas, cartazes, roteiros, podcasts ou vídeos, poderia ampliar a participação comunicativa e possibilitar que os próprios grupos produzissem mensagens de prevenção. Essas possibilidades são sugestões de desenvolvimento, não resultados atribuídos à atividade já realizada.

6.4 OBSERVAÇÕES SOBRE CONHECIMENTOS E DIREITOS

Outro resultado observado foi a ampliação do conhecimento dos estudantes sobre violência de gênero e direitos das mulheres. A abordagem da Lei Maria da Penha, das formas de violência, do ciclo da violência e dos canais de denúncia complementou a discussão sobre as narrativas culturais.

Essa articulação entre reflexão e informação jurídica é importante porque o reconhecimento das desigualdades precisa estar acompanhado de conhecimentos que ajudem a identificar violações de direitos e a compreender as possibilidades de proteção. A legislação oferece referências para reconhecer que a violência doméstica e familiar contra a mulher não constitui apenas um problema privado, mas uma questão de direitos humanos e responsabilidade pública.

A Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, prevê mecanismos de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher e estabelece cinco formas de violência em seu artigo 7º: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral

(Brasil, 2006). A discussão dessas categorias pode ajudar a ampliar a compreensão para além da agressão física, reconhecendo que ameaças, humilhações, constrangimentos e controle também podem constituir expressões de violência, conforme as circunstâncias.

A legislação foi atualizada em 2026 pela Lei nº 15.384, que incluiu a violência vicária entre as formas de violência doméstica e familiar previstas na Lei Maria da Penha e criou o crime de vicaricídio (Brasil, 2026). Essa atualização reforça a importância de que as ações educativas e os materiais de orientação sejam revisados conforme as mudanças legislativas.

É necessário, contudo, distinguir os âmbitos de aplicação das normas. A Lei Maria da Penha trata da violência doméstica e familiar contra a mulher nos contextos definidos em seu texto legal. Outras situações de violência que ocorram em ambientes escolares, profissionais ou públicos podem demandar outros instrumentos legais e fluxos institucionais. Essa distinção evita que a informação jurídica seja apresentada de maneira excessivamente ampla ou imprecisa.

A abordagem dos canais de denúncia e proteção também é fundamental. Conhecer a existência de mecanismos de atendimento pode contribuir para que estudantes e demais integrantes da comunidade escolar reconheçam possibilidades de buscar ajuda. Entretanto, a informação precisa ser acompanhada de acolhimento e de procedimentos institucionais capazes de responder às demandas que surgirem.

6.5 BUSCA ESPONTÂNEA POR ACOLHIMENTO E FUNÇÃO PROTETIVA DO ESPAÇO ESCOLAR

Um dos aspectos significativos relatados durante a experiência foi a busca espontânea de acolhimento junto ao Setor Psicossocial por mulheres em situação de violência. Esse movimento merece atenção porque evidencia que, no contexto da ação, houve procura por um espaço institucional de escuta e orientação.

A busca por acolhimento deve ser compreendida prioritariamente como uma demanda de cuidado e proteção. Ela não permite, por si só, afirmar que a intervenção tenha causado a procura ou que tenha produzido resultados duradouros, mas constitui um registro relevante da experiência e aponta para a importância de a escola dispor de profissionais e fluxos de encaminhamento capazes de acolher situações de violência.

A presença de um espaço psicossocial pode favorecer o acesso à orientação, desde que sejam respeitados os limites institucionais, a privacidade e os protocolos de proteção. A escola não substitui os serviços especializados, mas pode desempenhar um papel importante na identificação de necessidades e na articulação com a rede de atendimento.

A procura espontânea também reforça a necessidade de que atividades coletivas sobre violência sejam planejadas com responsabilidade. Ao abordar temas sensíveis, a equipe precisa estar preparada para acolher demandas que possam emergir.

A informação sobre direitos e canais de proteção ganha sentido quando acompanhada da possibilidade concreta de escuta e encaminhamento. Assim, a intervenção não se restringe à transmissão de conteúdos, mas integra uma atuação psicossocial comprometida com a promoção dos direitos humanos e com o cuidado no ambiente escolar.

6.6 LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE

Como todo relato de experiência, este trabalho apresenta limites. Os resultados descritos baseiam-se nas observações realizadas pela equipe durante o desenvolvimento das atividades, não tendo sido utilizados instrumentos padronizados de avaliação ou acompanhamento longitudinal. Dessa forma, não é possível afirmar que a intervenção tenha produzido mudanças duradouras nas atitudes dos estudantes ou reduzido a ocorrência de violência de gênero.

É importante destacar, entretanto, que a atividade desenvolvida nas 17 escolas estaduais de Parintins não constitui uma iniciativa isolada, mas integra um conjunto de ações preventivas realizadas pelo setor Psicossocial da rede estadual de ensino. Esse trabalho contempla diferentes estratégias de promoção de direitos e prevenção das violências, incluindo orientações aos profissionais da educação, diálogo com pais, responsáveis e familiares, participação em reuniões escolares, ações de sensibilização com as equipes pedagógicas e atividades diretamente voltadas aos estudantes. Assim, a experiência aqui relatada representa uma das possibilidades de atuação dentro de um processo mais amplo de formação, orientação e fortalecimento da proteção no ambiente escolar.

Essa compreensão amplia o sentido da intervenção, pois a prevenção à violência de gênero exige um trabalho contínuo, que envolva não apenas os estudantes, mas

também os adultos responsáveis por sua formação, cuidado e proteção. A escola, nesse contexto, constitui um espaço estratégico para problematizar padrões de gênero, desconstruir práticas discriminatórias, promover relações respeitosas e ampliar o conhecimento sobre direitos e mecanismos de proteção.

Entre as possibilidades de continuidade estão a realização de encontros posteriores com os estudantes, a ampliação do diálogo com professores e equipes pedagógicas, o desenvolvimento de materiais de educação midiática com participação estudantil e o fortalecimento dos fluxos de acolhimento e encaminhamento. Também se considera pertinente desenvolver estratégias de acompanhamento e avaliação compatíveis com a realidade escolar.

O acompanhamento dessas ações pode considerar as dúvidas apresentadas pelos estudantes, os temas que necessitam ser retomados, as percepções dos profissionais da educação e as demandas identificadas no cotidiano escolar. A produção de materiais pelos próprios estudantes também pode ampliar a dimensão educomunicativa da proposta, realizada com orientação pedagógica, atenção aos aspectos éticos e às autorizações necessárias.

A continuidade desse trabalho também se dá com articulação intersetorial e compromisso institucional. A prevenção à violência de gênero envolve responsabilidades compartilhadas entre educação, segurança pública, famílias, saúde, assistência social e demais serviços integrantes da rede de proteção. Nesse sentido, são fundamentais a formação continuada dos profissionais, o fortalecimento das equipes multiprofissionais e a ampliação de recursos humanos, materiais e financeiros que possibilitem a realização sistemática de ações preventivas.

A experiência desenvolvida em 17 escolas estaduais de Parintins demonstra a viabilidade de abordar a temática por meio de estratégias participativas e culturalmente familiares aos estudantes. Sua contribuição está em aproximar narrativas midiáticas, reflexão sobre gênero e informação sobre direitos, reconhecendo a escola como espaço de diálogo, formação e acesso à proteção. Mais do que uma atividade pontual, a proposta ganha significado quando compreendida como parte de um trabalho psicossocial contínuo, que busca envolver estudantes, profissionais da educação e famílias na construção de relações mais respeitosas, igualitárias e comprometidas com a prevenção das violências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência apresentou e analisou uma intervenção psicoeducativa desenvolvida pelo Setor Psicossocial da SEDUC/AM durante a campanha Agosto Lilás, em 17 escolas estaduais das zonas urbana e rural de Parintins. A ação envolveu estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno, por meio de práticas lúdicas, música, vídeos e rodas de conversa.

A utilização de personagens femininas de filmes de animação permitiu aproximar a discussão sobre violência de gênero de referências culturais conhecidas pelos estudantes. A análise das narrativas favoreceu a problematização de estereótipos, papéis sociais, padrões de beleza, expectativas afetivas e diferentes formas de protagonismo feminino. A proposta foi complementada pela abordagem da Lei Maria da Penha, das formas de violência contra a mulher, do ciclo da violência e dos canais de denúncia e proteção.

Entre os aspectos observados, destacaram-se o engajamento dos estudantes, a participação ativa nas discussões, a ampliação do conhecimento sobre violência de gênero e direitos das mulheres e o fortalecimento de reflexões críticas sobre desigualdades e representações culturais. Também foi relatada a busca espontânea de acolhimento por mulheres em situação de violência junto ao Setor Psicossocial, evidenciando a importância de espaços institucionais de escuta e orientação.

A Psicologia Social e Escolar, oferece fundamentos para compreender a violência como fenômeno relacionado a processos históricos, culturais e institucionais, e não apenas como problema individual. A prevenção exige questionar normas que naturalizam a desigualdade, fortalecer a educação em direitos humanos e assegurar que a escola esteja preparada para acolher e encaminhar demandas de proteção.

O contexto amazônico reforça a necessidade de práticas educativas que considerem a diversidade territorial, cultural e social das comunidades atendidas. A realização da atividade em escolas urbanas e rurais de Parintins aponta para a importância de estratégias acessíveis, participativas e sensíveis às realidades dos estudantes.

Sem avaliação longitudinal que permita afirmar mudanças duradouras ou efeitos causais, os resultados apresentados devem ser compreendidos como observações da experiência. Estudos e ações futuras podem ampliar a compreensão sobre as contribuições

da proposta, incorporando acompanhamento, avaliação formativa e participação dos estudantes na produção de materiais educativos.

Conclui-se que intervenções psicoeducativas participativas podem contribuir para a prevenção da violência de gênero ao ampliar o acesso à informação, favorecer a reflexão crítica sobre desigualdades e fortalecer espaços de cuidado e proteção. Uma atividade isolada não transforma, por si só, estruturas históricas de violência, mas pode abrir possibilidades de diálogo e reconhecimento de direitos. Quando as princesas falam, as histórias deixam de ser apenas narrativas de ficção e tornam-se oportunidades para perguntar quais modelos de mulher são valorizados, quais destinos são considerados possíveis e como construir relações fundamentadas no respeito, na liberdade e na equidade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. Publicado originalmente em 1949.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.384, de 9 de abril de 2026. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, e a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para prever a violência vicária entre as formas de violência doméstica e familiar, criar o tipo penal de vicaricídio e incluí-lo no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15384.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117–133, 2003.

CLARKE, Lucy L. et al. The gendered behaviors displayed by Disney protagonists. **Frontiers in Sociology**, v. 9, 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/fsoc.2024.1338900.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, DF, p. 223–244, 1984.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

OLIVEIRA, Laura Adler Lara de; OLIVEIRA, Amanda Mota de; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. Performatividade de gênero em filmes de princesas da Disney: padrões sócio-históricos de feminilidade e possíveis rupturas. **PragMATIZES: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura,** v. 16, n. 30, p. 1–26, 2026. DOI: https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v16i30.65384.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12–24, 2000. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24.

TORRES, Iraildes Caldas. A visibilidade do trabalho das mulheres ticunas da Amazônia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 469–475, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200014.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.