UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) - *CAMPUS* XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL - PPGIES

ADERILSON ANUNCIAÇÃO DE OLIVEIRA

A PRODUÇÃO DE GRUPO OPERATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TERRITÓRIO DO SISAL PARA A PROMOÇÃO DE UM ESPAÇO DE EXPRESSÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES CONSIDERADAS/OS COMO DISSIDENTES

LINHA II: Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária

Serrinha – BA
2025

ADERILSON ANUNCIAÇÃO DE OLIVEIRA

A PRODUÇÃO DE GRUPO OPERATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TERRITÓRIO DO SISAL PARA A PROMOÇÃO DE UM ESPAÇO DE EXPRESSÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES CONSIDERADAS/OS COMO DISSIDENTES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da universidade do Estado da Bahia- (PPGIES/UNEB DEDC XI), no âmbito da Linha de Pesquisa II: Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção.

Orientadora: Profª. Drª. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

Serrinha – BA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5 /806

O48 Oliveira, Aderilson Anunciação.
A produção de grupo operativo em uma escola pública do terriotório do sisal para a promoção de um espaço de expressão das subjetividades de adolescentes consideradas/os como dissidentes./ Aderilson Anunciação de Oliveira . - Serrinha, 2025.
204fls.: il.

Orientador: Profª. Drª. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES, Campus XI. 2025

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar – Grupo de trabalho. 3. Adolescentes - Comportamento sexual. I.Torres, Cláudia Regina de Oliveira Vaz. II.Universidade do Estado da Bahia.
CDD 370.115

FOLHA DE APROVAÇÃO

A PRODUÇÃO DE GRUPO OPERATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TERRITÓRIO DO SISAL PARA A PROMOÇÃO DE UM ESPAÇO DE EXPRESSÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES CONSIDERA-DAS/OS COMO DISSIDENTES

ADERILSON ANUNCIAÇÃO DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresento ao Programa de Pós-Graduação INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – PPGIES, em 12 de junho de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

gov.br
Documento assinado digitalmente
CLAUDIA REGINA DE OLIVEIRA VAZ TORRES
Data: 19/08/2025 17:02:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres – UNEB
Doutorado em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Orientadora

gov.br
Documento assinado digitalmente
CESAR COSTA VITORINO
Data: 17/09/2025 19:05:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. César Costa Vitorino
Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Examinador Interno

gov.br
Documento assinado digitalmente
PATRICIA CARLA SILVA DO VALE ZUCOLOTO
Data: 23/09/2025 10:57:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto
Doutorado em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora pelo PNPD/CAPES no Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFBA. Pós-doutora pelo PNPD/CAPES no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea/UCSal
Examinadora Externa

A todas(os) adolescentes que não tiveram a oportunidade de expressar as suas subjetividades, pois o suicídio chegou antes.

AGRADECIMENTOS

Nós somos produto das nossas relações e dos modos como as percebemos, portanto quero agradecer profundamente as pessoas que me possibilitaram chegar até aqui, se aqui estou é porque vocês me sustentaram até esse momento e sei que me sustentarão em novos projetos que virão.

Quero agradecer a minha mãe, Angelamerice Conceição Anunciação, por ser sinônimo de amor incondicional, sabedoria, persistência, cuidado, proteção e compreensão. Estendo os agradecimentos ao meu pai Aderito Gonçalves de Oliveira por sempre torcer e se orgulhar tanto de mim. Aos meus irmãos e irmãs consanguíneos que são sinônimo de cumplicidade e parceria para todos os momentos, em especial a minha irmã Angela Thaynar que mesmo distante fisicamente sempre se fez presença, pertença e colo em todos os momentos dessa trajetória e o meu irmão Aderílio Oliveira por me auxiliar em todas as ocasiões.

Agradeço também, e principalmente, a minha esposa, Julyana Cerqueira Oliveira, por ser meu amor, minha parceira de vida, cúmplice nas aventuras mais insanas, corretora ortográfica exemplar e ágil, superego nos momentos que preciso, colo, dengo e aconchego em todas as horas. A sua paciência, cuidado e compreensão foram fundamentais para que esse ciclo pudesse chegar ao fim. Se por num desafio como esse não se trata apenas de testar os próprios limites, mas também de testar os limites da nossa relação e o seu cuidado demostrou que a nossa relação é antes de tudo resiliente no sentido mais genuíno e afetuoso do termo. Amadureço, aprendo e me desenvolvo a cada dia ao seu lado, você é a inspiração que norteia minha escrita no livro da vida, obrigado por existir, por me suportar e por ser suporte em todos os dias, até naqueles que não sou digno. Estendo a minha gratidão aos seus pais Joceira Cerqueira (minha sogra) e Jonas Oliveira (meu sogro) por serem exemplos de acolhimento e cuidado em minha vida.

Quero agradecer as minhas irmãs e aos meus irmãos que a vida me presenteou, em especial Ronaldo Carvalho, Willian Cerqueira, Bruno Peixoto, Paulo Henrique Souza, Rosana Oliveira, Reinan Carvalho, Anamelia Soares, Adailza Carneiro, Ilzany Carneiro, Laisa Carneiro, Roneire Carvalho, Joana Tereza, Maria de Fátima, Alisson Airam, Alisson Willian. Vocês são espaços seguros que posso voltar quantas vezes forem necessárias.

Tenho ainda que render graças as irmãs e irmãos que a Psicologia me deu, em especial Nizaneia Matos, sem as suas orientações, supervisões, dicas e cuidado eu não teria nem começado esse processo; Rafael Lima, meu chefe e amigo, você sempre foi compreensível e flexível em todos as situações que precisei atrasar os prazos de entrega de atividades e avaliações durante esse período; Leilane Moreira por permanecer minha dupla de estudos, pesquisas e trabalhos ao longo desses doze anos; Josélia Carneiro por cuidar de mim tão melhor que eu nesse período, além de sempre me incentivar a ir mais longe e a confiar no meu potencial; Nayana Suzart, obrigado por suas dicas e demonstrações de carinho em todos os momentos; minhas amigas e amigos do Conselho Regional de Psicologia da Bahia por serem compreensivas/os com as minhas ausências, em especial Juliana Santos que assumiu a coordenação da Comissão de Educação no meu lugar e vem realizando um trabalho impecável. Além das minhas companheiras de luta e inspirações diárias Iara Maria Martins, Josimeire Carvalho, Ana Clara Nunes e Indaia Souza.

Preciso agradecer também as minhas colegas/amigas/irmãs do mestrado Adriana Costa, Angélica Naranjos, Érica Araújo, Fabrícia de Jesus, Indaiara Carvalho, Leane Silva, Leilany Brizolara, Sandra Reis, Sirlei Ribeiro, meninas vocês tornaram essa jornada mais leve e eu sou grato a vocês por me ensinarem um pouco mais a cada dia. Quero deixar um agradecimento mais que especial para a minha parceira de estudos e virotes desse mestrado, minha amiga/irmã Kellen Pepe, a advogada mais doce, compreensiva e generosa que eu conheço. Obrigado Kellen por tudo e por tanto irmã, o seu suporte foi essencial para que eu conseguisse concluir mais essa etapa da minha vida.

Não posso deixar de agradecer também as/os participantes da minha pesquisa, as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para a efetivação desse trabalho, as minhas e meus alunas e alunos da FARESI e da UNIFAT que contribuíram comigo durante esses dois anos de pesquisa, em especial as minhas e meus estagiárias/os da FARESI, a nossa relação sempre foi e sempre será de muitas trocas e aprendizados mútuos.

Por fim, quero agradecer a minha banca, ao professor doutor César Costa Vitorino, a professora doutora Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto e a professora doutora Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres minha orientadora, as colaborações de vocês deram a esse trabalho um refino que eu jamais teria condições de fornecer.

Sinto também a necessidade de fazer um agradecimento especial a professora doutora Cláudia Torres: querida pró, me faltam palavras para agradecer a senhora por toda generosidade, leveza, cuidado, paciência e carinho que teve por mim nesse processo, sei que não consegui ser o melhor que eu poderia ser, mas a senhora sempre esteve disponível a me auxiliar a ser o melhor que era possível diante das circunstâncias. A sua bondade e maternagem levarei no coração para toda a vida, muito obrigado por me ensinar tanto sobre Psicologia e sobre humanidade.

.

E o medo se vai
Eu busco no horizonte
Os sonhos que deixei pra trás
Por não saber viver
E hoje falo de amor
Pois ontem eu te digo amigo
Que vivi na dor sem hesitar
Os dias correm, somem
E com o tempo não vão voltar
Só há uma chance pra viver
Não perca a força, e o sonho
Não deixe nunca de acreditar
Que tudo vai acontecer.
(Eduardo Faro)

RESUMO

Os Grupos Operativos (GOs) são espaços organizadas com a finalidade de promover o desenvolvimento biopsicossocial das pessoas por meio da resolução de tarefas norteadoras, a partir da movimentação numa espiral dialética. Este trabalho irá focar no seu uso numa escola pública dentro do território do sisal, por isso assumirá o termo Grupo Operativo Escolar (GOE). A referida pesquisa tem como objetivo geral: analisar a relevância dos Grupos Operativos de Psicologia Escolar para a promoção de saúde mental entre estudantes adolescentes que são consideradas/os dissidentes pela comunidade escolar. A metodologia escolhida foi a pesquisa-intervenção em educação, de cunho qualitativo, ela é o elo entre a teoria e a prática, servindo como guia para que o pesquisador explore, compreenda e analise fenômenos sociais de maneira rigorosa, sistemática e criativa, levando em consideração a especificidade do fenômeno que está sendo estudado, bem como o contexto cultural, social, político e econômico que o envolvem. O quadro de sustentação teórica deu-se por meio dos conceitos de Corpos Dissidentes de Foucault (1977); Grupos Operativos de Pichon-Riviere (2009) e Psicologia Escolar Crítica de Patto (2022). O GOE foi realizado através de seis encontros que foram agendados previamente com as/os membras/os de modo que todas/os pudessem participar. Para a apresentação didática dos resultados obtidos na referida pesquisa foram delimitadas quatro categorias, são elas: Categoria 01: Vivências Violentas: as tentativas de aniquilamento dos corpos considerados dissidentes dentro e fora da escola; Categoria 02: Identidade e Autoimagem: o espelho quebrado dos corpos considerados dissidentes; Categoria 03: O Grupo na adolescência como instrumento de reconstrução da subjetividade; e Categoria 04: Grupo Operativo e Psicologia Escolar: a relevância de espaços de expressão para o fomento do protagonismo na adolescência. Embora as/os estudantes tenham apresentado resistência nos primeiros momentos, à medida que encontros do GOE foram acontecendo elas/es perceberam qual era a proposta do projeto e começaram a se permitir confiar nas pessoas que ali estavam e pouco a pouco iam apresentando as suas dores e vulnerabilidades e, consequentemente, aprendendo, uma/um com a/o outra/o, a comunicar as suas demandas e a adaptar-se ativamente diante dos desafios e violências do cotidiano. Portanto, as intervenções explicitaram não apenas a relevância, como também a urgência de espaços seguros dentro da escola para que os corpos dissidentes possam expressar as suas subjetividades. Destaca-se que essa pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa por meio do parecer consubstanciado número 6.890.402.

Palavras-chave: Grupo Operativo Escolar; Psicologia Escolar e Educacional; Subjetividades Dissidentes; Adolescência e Escola.

ABSTRACT

Operational Groups (OGs) are structured spaces designed to promote the biopsychosocial development of individuals through the resolution of guiding tasks, based on movement within a dialectical spiral. This study focuses on their application in a public school located in the Sisal Territory, and therefore adopts the term School Operational Group (GOE). The general objective of the study is to analyze the relevance of Operational Groups within School Psychology for promoting mental health among

adolescent students identified as dissident by the school community. The chosen methodology was educational intervention research of a qualitative nature. This approach bridges theory and practice, serving as a guide for researchers to explore, understand, and analyze social phenomena rigorously, systematically, and creatively—while accounting for the specific characteristics of the phenomenon under investigation and its broader cultural, social, political, and economic contexts. The theoretical framework draws on the concepts of Dissident Bodies by Foucault (1977), Operational Groups by Pichon-Rivière (2009), and Critical School Psychology by Patto (2022). The GOE was implemented through six scheduled sessions with the participation of all members. To present the results, the data were organized into four thematic categories: Violent Experiences – attempts to annihilate dissident bodies inside and outside the school; Identity and Self-Image – the broken mirror of dissident bodies; The Group in Adolescence – as an instrument for reconstructing subjectivity; Operational Group and School Psychology – the importance of expressive spaces for fostering youth protagonism. Although students initially showed resistance, as the GOE sessions progressed, they gradually came to understand the project's purpose and began to trust the group members. Over time, they opened up about their pain and vulnerabilities and began to learn from one another how to express their needs and actively adapt to the challenges and violence of everyday life. The interventions thus revealed not only the importance but also the urgency of establishing safe spaces within schools, where dissident bodies can freely express their subjectivities. This study was approved by the Research Ethics Committee under substantiated opinion number 6,890,402.

Keywords: School Operational Group; School and Educational Psychology; Dissident Subjectivities; Adolescence and school.

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Quadro 01 Estado do conhecimento 23

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

Quadro 02 Perfil das/os colaboradoras/es da pesquisa..... 35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA Bahia

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CFP Conselho Federal de Psicologia

CRP Conselho Regional de Psicologia

CRP03 Conselho Regional de Psicologia da Bahia

CUE Conselho da União Europeia

CRPBA Conselho Regional de Psicologia da Bahia

DEDC Departamento de Educação

EPODS Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social

FARESI Faculdade da Região Sisaleira

GO Grupo Operativo

GOE Grupo Operativo Escolar

GOEEM Grupo Operativo Escolar Eva Maria

PEEa Psicologia Escolar e Educacional

PEEb Psicóloga/o Escolar e educacional

PPGIES Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social

PSPs Primeiros Socorros Psicológicos

TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....16
1.1 Da implicação técnica e pessoal com a investigação.....22
1.2 Memorial 24
1.3 Questão da pesquisa..... 27
1.4 Objetivo geral.....28
1.4.2 Objetivos específicos..... 28
1.5 Da implicação acadêmica da investigação: estado do conhecimento.....29
1.6 Estruturação do trabalho.....34
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....26
2.1 Pesquisa qualitativa..... 37
2.2 Método: pesquisa colaborativa..... 38
2.3 Locus e colaboradoras da pesquisa.....40
2.4 Estratégia de coleta de informações.....44
2.5 Procedimentos de pesquisa.....51
2.6 Riscos e Benefícios do estudo.....54
2.7 Análise de dados.....55
2.8 O processo de avaliação.....58
3. ESCOLA, PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E GRUPOS OPERA- TIVOS: PRODUZINDO ESPAÇOS DE EXPRESSÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES DISSIDENTES NO CONTEXTO ESCOLAR.....60
3.1 Considerações Iniciais 61
3.2 Pressupostos Metodológicos.....64
3.3 Referencial Teórico.....
.68
3.3.1 As violências contra corpos dissidentes na vivência escolar.....68
3.3.2 A Psicologia escolar e educacional crítica como instrumento de combate as violências..... 71
3.3.3 Os grupos operativos escolares (GOE) como espaços seguros para a expressão das subjetividades de adolescentes dissidentes no contexto escolar 75
3.4 Considerações Finais.....78
3.5 Referências.....80

4. SUBJETIVIDADES DISSIDENTES NA ESCOLA: TENSIONAMENTOS A RESPEITO DAS VIOLÊNCIAS AOS CORPOS ABJETOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....84
4.1 Considerações Iniciais.....65
4.2 Pressupostos Metodológicos 88
4.3 Referencial Teórico.....91
4.3.1 Subjetividade, diferença e corpos dissidentes..... 91
4.3.2 A escola e as violências promovidas contra corpos dissidentes.....95
4.3.3 Os impactos das violências no processo de ensino aprendizagem de corpos dissidentes.....99
4.4 Considerações Finais.....104
4.5 Referências.....106
5. GRUPO OPERATIVO ESCOLAR EVA MARIA (GOEEM): A IMPLEMENTAÇÃO DE GRUPO OPERATIVO DENTRO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NUMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA NA REGIÃO DO TERRITÓRIO DO SISAL 111
5.1 Considerações Iniciais.....112
5.3 Referencial Teórico 116
5.3.1 Vivências Violentas: as tentativas de aniquilamento dos corpos tidos como dissidentes dentro e fora da escola 116
5.3.2 Identidade e Autoimagem: o espelho quebrado dos corpos tidos como dissidentes.....125
5.3.3 O Grupo na adolescência como instrumento de reconstrução da subjetividade 132
5.3.4 Grupo Operativo, Psicologia Escolar: a relevância de espaços de expressão para o fomento do protagonismo na adolescência.....139
5.4 Considerações Finais.....145
5.5 Referências.....148
6. O PRODUTO.....155
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....182
REFERÊNCIAS.....185
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL DA(O) MENOR.....192

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA A/O MENOR 196
APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....198
APÊNDICE D – ALGUNS MATERIAIS PRODUZIDOS PELO GOEEM.....202

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é um período transitório dentro do ciclo da vida. Ela é permeada por diversas transformações de natureza física, cognitiva e psicossociais. Destaca-se que o momento em cada pessoa tornar-se-á (ou não[1]) adolescente dependerá dos critérios estabelecidos dentro do seu contexto social, ou seja, a adolescência é uma construção social e por isto não há um momento objetivo em que todas as pessoas se tornam adolescentes (Davidoff, 2001; Davim; Germano; Menezes; Carlos, 2009; Bee, 2011; Papalia; Martorell, 2022). Embora existam elementos comuns a todas/os[2] adolescentes, existem particularidades originadas das experiências de vida de cada pessoa. Para expressar tais elementos (comuns e particulares) temos o conceito de subjetividade defendido por Bock (2018), para ela

> A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que de um lado nos identifica, por ser única; e de outro lado nos iguala, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social (Bock, 2018, p. 22-23).

Destarte, a atuação junto a esse público carece de um olhar atento a essas subjetividades, como elas se desenvolvem, como ela é recebida pelo contexto e como cada pessoa simboliza tais questões. Vale a ressalva que, geralmente, o espaço em que profissionais comumente irão trabalhar diretamente com adolescentes é a escola. Esta instituição se materializa na sociedade como espaço de produção de cidadania, consequentemente subjetividades, além de ser um espaço no qual os conhecimentos produzidos pela humanidade são sistematizados e repassados, a fim de que novos saberes sejam produzidos (Duarte, 2008; Dardot e Laval, 2016).

Em tese, a escola precisa ser um espaço de promoção de cuidado, acolhimento e inclusão, no qual a humanização se manifesta como elemento

---

[1] Em algumas culturas, especialmente de povos originários, a adolescência não existe. A pessoa passa por um rito que lhe transporta da infância para a adultez (Papalia; Martorell, 2022).

[2] Este trabalho adotará o uso da linguagem neutra ou (linguagem sensível ao gênero) objetivando a defesa de uma escrita implicada politicamente no combate à exclusão social de pessoas que historicamente foram/são marginalizadas/aniquiladas por conta da sua identidade de gênero, sua cor, sua orientação sexual, sua classe social, etc. Como referenciais para subsidiar tão direcionamento será utilizado o documento intitulado “Comunicação inclusiva no SGC” do Conselho da União Europeia (2018) e também o artigo “Por que existe uma comunicação inclusiva?” da Pri Bertucci (2020) (CUE, 2018; Bertucci, 2020).

primordial/fundamental. No entanto, por vezes, a escola perpetua as violências[3], desigualdades e preconceitos que transitam no território no qual se encontra (Patto, 2022). E mesmo que se tenha avançado nisto ainda se tem uma cultura de culpabilização de pessoas que só fortalece a revitimização. Nesta luta pelo poder e controle de corpos temos a/o adolescente[4] como o agente mais vulnerável, aquele que mais sofre os impactos disso e estes impactos podem se apresentar por meio de psicossomatizações[5] (Dardot e Laval, 2016;).

Faz-se necessário que a comunidade escolar se implique coletivamente no combate as violências para que se tenha efetivamente uma educação emancipatória. Portanto, compreender as violências que ocorrem no espaço escolar como episódios isolados ou apenas como fruto de desentendimentos das pessoas envolvidas na situação não só é reducionista, como pouco efetivo para a prevenção de novas formas de violência. Outrossim, um olhar ampliado sobre o fenômeno da violência, por sua vez, traz a possibilidade de efetivação de ações que mitiguem os episódios em curso, quanto previne para que novos episódios não ocorram.

É importante também traçarmos uma correlação entre essas violências e os processos de adoecimento psicológico. Uma/Um estudante que é vítima da LGBTfobia, do racismo ou do capacitismo, por exemplo, pode ter comprometimento significativo das suas capacidades cognitivas e sociais e tais questões incidem diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, combater as múltiplas formas de violência é também uma estratégia recomendável para que se tenha uma educação de qualidade (CFP[6], 2018; CFPa, 2019; CFPb, 2019; CFP, 2022; BRASIL, 2023).

---

[3] Neste trabalho quando nos referirmos a/s violência/s estaremos tratando de todas as formas de manifestação dela: seja física, psicológica, sexual, institucional, de gênero, racial, cibernética, simbólica, etária, política, cultural, etc.

[4] Neste trabalho daremos ênfase a adolescência em detrimento de seres eles nosso objetivo de estudo. Faz-se necessário trazer tal questão para que a ausência de discussões sobre crianças neste trabalho não seja lida como uma forma de apagamento destas.

[5] A psicossomatização diz respeito ao processo manifestação física de sintomas neuróticos. É um modo pelo qual o inconsciente revela as pulsões libidinais que foram reprimidas, ou seja, é o processo pelo qual emoções reprimidas e traumas psicológicos se materializam por meio de sinais e sintomas fisiológicos (Breuer; Freud, 1977).

[6] O Conselho Federal de Psicologia (CFP) é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.766/1971. Ele é responsável por regulamentar, orientar, fiscalizar e disciplinar o exercício da profissão de psicólogo no Brasil, em conjunto com os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), formando o Sistema Conselhos de Psicologia. Além de suas funções normativas e fiscalizadoras, o CFP também atua como órgão consultivo do Estado brasileiro em temas relacionados à Psicologia e à saúde mental.

Portanto, a inserção de psicólogas/os escolares e educacionais dentro das instituições de ensino (da educação básica e do ensino superior) como uma possibilidade de colaboração traz como possibilidade a ampliação de ações de promoção de uma educação integral e interdisciplinar. O CFPa (2019) ao tratar a respeito do que se busca com a inserção de profissionais da psicologia dentro das escolas expressa que as intervenções das/os psicólogas/os escolares e educacionais (PEEb) seja pautada na difusão de ações coletivizadoras, que lutem pela valorização docente, que combata as violências e que esteja implicado na eliminação de práticas de exclusão e estigmatização. Sendo assim,

> À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFPa, 2019, p. 26).

A formação da/o psicóloga/o escolar e educacional favorece para que esta/e profissional tenha um olhar diferenciado sobre os fenômenos escolares, bem como tenha condições de promover uma escuta qualificada que dê condições para que as violências sejam percebidas e combatidas. Destaca-se, ainda, a relevância que a/o psicóloga/o escolar e educacional foque as suas intervenções em ações coletivas. Isto não exime tal profissional de desenvolver ações de escuta individualizada, mas elas devem servir de dado para a avaliação diagnóstica institucional que irá fundamentar as intervenções coletivas.

Para Torres e Oliveira (2023, p. 163), a avaliação diagnóstica institucional ocorre por meio do levantamento de dados que auxiliem a compreensão ampliada da instituição na qual se pretende realizar a intervenção. Ela será de grande valia, pois ela pode gerar conhecimento que embasarão a elaboração e análise “[...] de um projeto de intervenção com base nos objetivos e eixos orientadores”. Ademais, “O diagnóstico depende de informação, participação, comunicação interativa, percepção das fragilidades e potencialidades locais para viabilizar a construção de uma intervenção.

Dentre as intervenções coletivas possíveis dentro do espaço escolar tem-se a implementação de Grupo Operativo. Pichon (2009) afirma que os Grupos Operativos (GOs) são estruturas organizadas com o objetivo de abordar tarefas específicas por

meio da interação dinâmica entre seus membros. Essa metodologia enfatiza a aprendizagem a partir da experiência grupal e foca na resolução de resistências e ansiedades que surgem durante o processo. O grupo é coordenado para promover reflexões e alcançar os objetivos propostos, articulando aspectos cognitivos e emocionais. Assim, os grupos operativos são ferramentas eficazes para intervenções psicossociais, educacionais e terapêuticas, promovendo transformações no coletivo e nos indivíduos envolvidos.

Outrossim, o autor supracitado defende que os Grupos Operativos podem ser entendidos como espaços frutíferos para a resolução de problemas de forma eficaz. Por conseguinte, os Grupos Operativos podem auxiliar na construção de ações que visem a resolução de problemáticas, como exemplo disto podemos pensar o Grupo como um espaço pertinente para a elaboração de ações que combatam a LGBTfobia, o racismo, o machismo, o capacitismo, o aporofobia, etc., dentro da escola. Portanto, o Grupo pode ser utilizado para dar conta de diversas outras modalidades de demandas escolares (Pichon, 2009).

Torres e Oliveira (2023), ao refletirem sobre a possibilidade psicoeducativa dos GOs, abordam que

> O caráter psicoedutivo dos GOs traz para os sujeitos que estão inseridos neles o acesso a informações, direitos, recursos materiais que favorecerão para redução das vulnerabilidades sociais nas quais eles estão imersos, através da consolidação da emancipação materializada na luta pelo acesso aos seus direitos (Caldeira; Ávila, 2022 *apud* Torres; Oliveira, 2023, p. 171-172).

A implementação dos GOs em espaços educacionais precisa se desenvolver por meio de objetivos nítidos a partir do que é identificado no diagnóstico institucional[7]. Desta forma, a realização dos GOs, bem como as tarefas que serão realizadas dentro deles, partem das demandas coletivas da instituição, ou seja, pode-se ter um GO voltado a trabalhar as relações interpessoais dos profissionais da instituição e outro que atue junto aos alunos para o desenvolvimento de resiliência de estudantes que vivenciam situações de violência dentro e fora da escola (como é a proposta deste trabalho).

[7] O diagnóstico Institucional tem por finalidade localizar as vulnerabilidades de uma instituição a partir de pesquisas internas. Ademais, ele não só descreve as problemáticas encontradas, mas também subsidia o planejamento das possíveis intervenções (Kingeski, 2005).

Portanto, este trabalho de intervenção intitulado de “A produção de grupo operativo em uma escola pública do território do sisal para a promoção de um espaço de expressão das subjetividades de adolescentes consideradas/os dissidentes” do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), parte de um mapeamento institucional que expõe as diversas fragilidades emocionais encontradas dentro do espaço escolar. Tal percepção se deu a partir do levamento de dados coletados pelo serviço de Psicologia da escola na qual a intervenção ocorreu. Os dados foram coletados a partir de entrevista semi-estruturada com as/o membras/os da comunidade escolar, além da análise das fichas de anamnese do referido serviço. Portanto, esta pesquisa tem por objetivo analisar a relevância do Grupo Operativo (GO) de Psicologia Escolar e Educacional (PEEa) para a promoção de saúde mental entre estudantes adolescentes que são consideradas/os dissidentes pela comunidade escolar do território do sisal.

A pesquisa se associa a experiência do pesquisador, ao passo que este está na função de professor supervisor do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional (PEEa) em uma escola pública dentro do território do sisal. A partir dessa vivência foi possível observar o quanto as/os adolescentes se apresentam como as pessoas mais vulneráveis dentro deste contexto educacional. Traz-se o destaque especial para aquelas/es adolescentes que são consideradas/os dissidentes pela comunidade. Destarte, estas/es por serem entendidas/os como fora da norma, seja por sua sexualidade, e/ou identidade de gênero, e/ou raça, e/ou deficiência, e/ou condição socioeconômica, etc., sofrem as mais variadas formas de violência no ambiente educacional que tem como obrigação legal, a partir do que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ser um espaço de cuidado, proteção e formação de menores de idade.

A intervenção, que será detalhada a seguir, realizou seis encontros com um grupo de estudantes adolescentes dentro de uma escola do ensino médio a partir da perspectiva dos Grupos Operativos de Pichon (2009). Enquanto finalidade esses encontros buscaram analisar a viabilidade de implementação desses Grupos em instituições de ensino como mais uma estratégia colaborativa para a promoção de saúde mental dentro das escolas.

A metodologia empregada neste trabalho se apresenta como pesquisa colaborativa que para Ibiapina (2008), é o método que tem condições de conectar-se com a

produção de saberes dentro de espaços educacionais. Nesta modalidade, a co-produção de conhecimentos assume a centralidade. Outrossim, a interação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa materializa-se como um campo fértil para a interconexão transdisciplinar de saberes e práxis que trará como possibilidade a construção de algo integralmente inovador. Pereira (2019) ainda reforça que para que a pesquisa seja considerada colaborativa não carece que os colaboradores participem ativamente de todas as etapas da investigação, com isso o colaborador, aqui entendido como a/o estudante, irá trazer as suas contribuições dentro das suas possibilidades.

Enquanto quadro de sustentação teórica e legal tivemos autoras/es como Papalia e Martorell (2022), Bee (2011), Davin *et al.* (2009), Davidoff (2001), e Brasil (1990) para compreendermos a adolescência. Patto (2022), Freitas e Forster (2016), Patto (1997), Libaneo (2014), Freire (1996), Vigotsky (2010) para pensarmos sobre a escola e a sua relação com as/os estudantes.

Para refletirmos sobre a práxis da/o psicóloga/o escolar utilizamos a psicologia escolar crítica como referência teórica, a partir de autores como Patto (2022), CFPa (2019), CFP (2018), Martinez e Reis (2017), Francischini e Viana (2016), CFPb (2015), Patto (1997). Das questões que envolvem gênero, sexualidade, relações raciais, as violências contra corpos tidos como dissidentes usamos autores como Monroy-Garzon e Silva (2022), Wood (2021), Pimentel e Sobral (2020), Gorini (2019), Butler (2019), Butler (2019), Ceccarelli e Andrade (2018), CRP03 (2018), Bento (2017), Louro (2013), Ravagni (2007), CFP (2005), Scott (1995), Foucault (1977).

Machado *et al.* (2022), Marquez *et al.* (2022), Caldeira e Ávila (2021), Caldeira e Ávila (2021), Tessaro e Lampert (2019), Gomes, Goulart e Pereira (2018), Novaes e Vilhena (2018), Mendes, Moraes e Fortuna (2018), Lucchese *et al.,* (2017), Dutra e Corrêa (2015), Minozzo e Costa (2013a), Minozzo e Costa (2013b), Castanho (2012), Zimerman (2010), Pichon (2009), Pichon (1984). Foram utilizados autores tais como Caldeira e Ávila (2022), Machado et al. (2022), Caldeira e Ávila (2021), Lucchese et al., (2019), Dutra e Corrêa (2015), que postulam sobre a eficácia e eficiência dos GOs como importantes instrumentos de promoção de saúde mental dentro de instituições e podem colaborar para o desenvolvimento dos sujeitos, para a melhoria da comunicação, o fortalecimento de vínculos e também para a resolução de demandas emergentes nestes espaços.

Portanto, o objetivo deste estudo científico visa, por meio da intervenção colaborativa com os participantes da pesquisa, e do produto final, favorecer de modo significativo para a ampliação de ações de promoção de saúde mental dentro das instituições de ensino, pois entende-se que uma educação de qualidade carece de intervenções colaborativas e interdisciplinares que deem conta de assumir o processo de ensino-aprendizagem como elemento multifacetado.

1.1 Da implicação técnica e pessoal com a investigação

A escrita de algo é sempre uma escrita de si. Para tanto, tem-se na escrita de algo um antecedente de si que implicado no processo criativo materializa aquilo que pertence ao universo das ideias, dos sonhos, das fantasias, das angústias e das dores de si. Por conseguinte, a escrita se apresenta como uma escrevivência que traduz as vivências e subjetividades daquela/e que escreve (Evaristo, 2020).

Isto posto, faz-se necessário explicitar que este trabalho se origina da relação do pesquisador com a sua prática profissional como psicólogo escolar e educacional, em especial diante do suicídio de uma estudante da escola na qual presta serviço. Essa estudante exercia um papel de cuidado dos seus colegas que, por vezes, ultrapassava seus limites de cuidado de si.

E em um dado momento ao dialogar com ela sobre a realidade do sofrimento dela e dos seus colegas fora sugerido ao pesquisador que construísse um espaço de acolhimento para que os adolescentes pudessem expressar/expor/dialogar sobre as suas dores entre seus pares.

Naquele diálogo um acordo fora firmado entre o profissional e a estudante no qual ele iria buscar as ferramentas para a montagem do grupo e ela o auxiliaria na divulgação e capitação de colegas para participarem da ação, bem como também participaria expondo suas dores e incentivando os colegas a fazerem o mesmo, para a partir daí as dores serem tratadas de modo coletivo. As férias juninas chegaram, junto com elas o recesso acadêmico, a interrupção das atividades na instituição e duas semanas após o início desse processo a estudante acabou tentando suicídio e evoluindo a óbito.

Este evento evidenciou ainda mais a urgência de um espaço no qual os estudantes pudessem expressar seus sentimentos, emoções, sonhos, medos e sofrimentos de modo livre e seguro. Um espaço no qual elas/es pudessem falar sem o receio de serem silenciadas/os, interditadas/os, invalidadas/os e, por meio do cuidado

mútuo, pudessem realizar ações de ressignificação das dores e, por conseguinte, tivessem condições de superá-las por meio do enfrentamento não só delas/es, mas também dos espaços e dispositivos que as produziam.

Na atuação profissional da/o psicóloga/o escolar, a repetição de narrativas que revelam as violências sofridas dentro e fora da escola é algo relativamente comum e rotineiro. Outro elemento recorrente é a presença dos desdobramentos dessas violências por meio de eventos psicossomáticos, tais como: cefaleia persistente, crises frequentes de ansiedade, instabilidade de humor, comportamentos autolesivos, ideação suicida, embotamento afetivo, redução dos níveis de atenção e concentração, dificuldade de retenção de informações, autossabotagem, fobia social, autorresponsabilização exacerbada, etc.

Para a compreensão aprofundada deste fenômeno, faz-se necessária a interseção entre diversos fatores que corroboram para a ampliação das vulnerabilidades, desde questões monetárias, etárias e culturais (como a pouco oferta de oportunidades de desenvolvimento, o silenciamento e negligência sofridos pelas/os adolescentes, em especial aquelas/es que vivenciam uma realidade de vulnerabilidade socioeconômica), passando por questões raciais (nesse ponto precisamos dar destaque ao racismo e suas formas de apagamento do corpo preto), indo até as questões de gênero e sexualidade.

É mister explicitar que adolescentes homossexuais ou bissexuais tendem a sofrerem mais interdições das suas subjetividades em comparação com adolescentes heterossexuais; já adolescentes trans ou travestis, geralmente, sofrem mais vio
que todos os grupos anteriores e apresentam também uma maior incidência d
mento e adoecimento psicológico.

Outrossim, esta pesquisa pretende trazer luz a respeito da relevância de espaços seguros para que essas pessoas possam expressar suas subjetividades, sofrimentos, sonhos, desejos, medos, etc., pois entende-se que a fala é um potente instrumento de promoção de saúde mental. Cabe destacar que as práticas produtoras de cuidado carecem de perpassar por ações afirmativas de combate as mais variadas formas de violência, ou seja, não há como se falar em atuação humanizada sem que esta fomente/fortaleça intervenções de combate a tais violências, bem como as estruturas que lhes sustentam.

É relevante também acrescentar que o fazer profissional não emerge de um lugar vazio, mas sim de uma história de vida pessoal que atravessa as pessoas e lhes apresentam determinantes e condicionantes sociais que vão marcar profundamente as suas vivências, produzindo signos e significados próprios. Disto isto, será apresentado no tópico a seguir um pouco da história de vida do pesquisador para que se tenha melhores condições de compreender a sua escrita a partir dos seus atravessamentos.

1.2. MEMORIAL

Olá, eu me chamo Aderilson Anunciação de Oliveira, sou natural da cidade de Capela do Alto Alegre, uma cidade do interior do estado da Bahia e gostaria de lhe apresentar um pouquinho dessa pessoa com a qual você irá se aproximar um pouco mais a partir do trabalho que neste momento está sob a sua atenção. Antes de mais nada gostaria de defender uma perspectiva que tenho. Eu penso que os trabalhos científicos servem para aproximar as pessoas e vejo a educação como um lugar possível de conexão de pessoas e transformação de vidas.

Trago esse entendimento em decorrência da minha história de vida, pois ela foi marcada por diversos episódios nos quais a educação foi o meu lugar de libertação. Começando lá no fundamental I com a professora Noadia, ela via aquele menino com diversas dificuldades de socialização e fez o que pode para ajudá-lo a ser mais sociável. O resultado disso foi a primeira conquista pública dele: ganhou um concurso de calouros da turma e percebeu ali que poderia sonhar (ninguém sabia, mas estavam diante de um menino autista que só seria diagnosticado tardiamente na vida adulta).

Esse menino cresceu confiando nos seus sonhos e na sua curiosidade como instrumento que lhe auxiliaria a desbravar o mundo e no ensino médio descobriu a paixão pela compreensão da mente das pessoas, afinal de contas, porque ele não pensa como todo mundo? Talvez ele estivesse com vontade de entender o lugar da diferença, a diferença entre o que ele pensa e o que os outros pensam, o que os outros sentem e o que ele sente e foi assim que se decidiu pela Psicologia.

Era um sonho impossível para um menino pobre de uma cidade ruralizada do sertão da Bahia, mas não esqueçamos que a educação lhe oportunizou esperançar sobre os seus sonhos. Essa esperança lhe fez lutar e lutar muito pelo seu sonho e em 05 de agosto de 2013 ele começou os seus estudos no curso de Psicologia na

Faculdade de tecnologia e ciências (FTC) – Campus Feira de Santana. Passou por muitas dificuldades, especialmente financeiras, chegando a experienciar vulnerabilidade alimentar para ter condições de ter os textos do curso impressos e não perder nenhum tijolo do seu castelo[8].

Em 2018, cinco anos depois lá estava eu concluindo o curso, sendo o único aluno da minha turma (começamos com 62 alunas/os e finalizamos com 25) a concluir o curso em dez semestres. Fiz a colação de grau individual, porque estava de olho em uma pós-graduação que acabei não sendo aprovado. E também aproveitei para dar suporte as/os colegas na elaboração do Trabalho de Conclusão de curso. Finalizamos o processo e a nossa colação de grau aconteceu em março de 2019.

Desde que comecei a minha formação assumi como propósito de vida ajudar outras pessoas a ingressarem nesse lugar impossível que muitas vezes é o ensino superior e também a dar suporte as pessoas que já estivem lá e o melhor modo de oportunizar isto seria estando na condição de docente. Comecei como professor de curso técnico, pois antes de ingressar no curso de Psicologia fiz o curso de eletrotécnica, pois um menino pobre do interior para se manter na cidade grande precisa ter uma profissão (esse era o meu pensamento na época). E a experiência no centro de formação técnica foi tão exitosa que fui convidado a ser professor lá, mesmo não tendo a menor expertise em docência. Essa foi uma experiência profundamente rica e que me afirmava a educação como um lugar de libertação. Ela durou dois anos e quando finalizou já estava no meio do curso.

Daí surgiu também o desejo de ser docente no ensino superior e como é necessário que se tenha ao menos uma especialização busquei a formação em Psicologia Escolar e Educacional (PEE). Junto com os estudos em PEE pude perceber que poderia fazer mais pela educação e foi assim que ingressei nas lutas pela promoção de saúde mental dentro da escola e via que como psicólogo escolar poderia colaborar de modo significativo. A cada dia ia compreendendo mais que para que outras pessoas pudessem sonhar e correr atrás dos seus sonhos a escola precisaria ser um lugar de fomento e desenvolvimento dos sonhos e não de aniquilação deles.

Dei início a uma mobilização política dentro da Psicologia em defesa de uma educação mais integral e emancipadora. Isto me levou a ser membro do Grupo de

[8] O Tijolo é uma alegoria para representar o conhecimento da ciência psicológica e o castelo é uma alegoria para se referir a Psicologia em toda a sua grandiosidade, pois é deste modo que ele a entende.

Trabalho em Psicologia Escolar e Educacional (GTPEE) que existiam na subsede do CRP-03 na cidade de Feira de Santana. Em 2020 assumi a coordenação daquele grupo e fui convidado para realizar a representação do Conselho Regional de Psicologia da Bahia em atividade e eventos oficiais. Durante a coordenação (entre os anos de 2020 e 2021) o GTPEE de Feira de Santana realizou diversas ações entre elas a execução de eventos que objetivavam explicitar a relevância da PEE para a efetivação de uma educação mais inclusiva, integral e emancipadora.

O trabalho com GTPEE me rendeu o convite para me colocar como componente da chapa que concorreria a gestão do CRP-03 em 2022 e consequentemente, vencemos aquela eleição e eu fui convidado a assumir a coordenação da Comissão de Educação daquela autarquia (cargo que ocupei entre os anos de 2022 e 2023) pois sabia que ocupando esses espaços de poder teria melhores condições de lutar por aquilo que acreditava.

No período que estive à frente do GTPEE de Feira de Santana e da Comissão de Educação do CRP-03 colaborei na luta pela difusão da Psicologia Escolar e Educacional e também pela implementação da Lei 13.935/19 que versa sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de ensino. Neste período muitas cidades baianas começaram a promover essa efetivação da legislação, entre elas a cidade de Feira de Santana, na qual tive a oportunidade de participar do Grupo de Trabalho composto por duas psicólogas e três assistentes sociais que redigiu a legislação e fez a articulação política para a aprovação da Lei Municipal que garante a presença e permanência de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas públicas da cidade de Feira de Santana.

No caminhar em busca de alcançar os sonhos iniciei a minha carreira como docente universitário em 2021 na Faculdade da Região Sisaleira e ser docente daquele espaço não era simplesmente realizar o sonho de ser docente universitário, mas sim de conseguir fazer isso no meu território. No ano seguinte fui convidado a ser supervisor de estágio em PEE e iria atuar numa escola pública do ensino médio numa cidade do interior do estado.

Foi como voltar para casa e reconectar-se com aquele adolescente autista, pobre e sertanejo que começou (ali no ensino médio) a ter curiosidade sobre a mente humana e sabia que poderia usar toda a sua bagagem para auxiliar aquela escola a ser um ambiente mais saudável. Todavia, foi nessa prática que percebi que precisaria

aprender muito mais para dar conta dos desafios que estavam postos, porque assumi o serviço de Psicologia da escola no exato momento em que a escola estava retornando para as aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19.

A escola parecia estar num cenário de guerra com tantas pessoas adoecidas emocionalmente em decorrência da pandemia e seus desdobramentos. E na busca por aprender mais, tomei a decisão de ingressar num mestrado em educação e intervenção social. Percebi que o viés interdisciplinar daquela formação poderia agregar muito na minha prática profissional.

Foi também no ano de 2022 que perdi a primeira pessoa para o suicídio. Era uma estudante da escola que eu atuo e aquilo me fez repensar muita coisa, tanto a nível profissional, quanto a nível pessoal. Investigar a história de vida dela e descobrir o quanto de sofrimento lhe foi imposto pelas outras pessoas, entre elas a própria instituição a partir de práticas LGBTfóbicas, me fez compreender a urgência que temos em discutir sobre respeito, cuidado, acolhimento e proteção de adolescentes no ambiente escolar e a minha pesquisa (que vocês terão acesso em detalhes a seguir) busca explicitar um pouco disso.

Ainda nesse ano fundei o Grupo Operativo naquela escola como estratégia de pós-venção para cuidar das pessoas que forma impactadas pelo falecimento da aluna e desde então venho estudando como esse espaço pode ser rico tanto para essa finalidade, quanto para outras que visem tornar a escola um espaço mais saudável e seguro para todas as pessoas, um espaço para que elas possam sonhar e construir estratégias assertivas para que seus sonhos possam se realizar, assim como me foi oportunizado no passado.

Portanto, esse trabalho é fruto de um extenso trabalho de um pesquisador que vê na educação e na ciência lugares possíveis de transformação social, mas é também a concretização do sonho de um menino que um dia teve a oportunidade de sonhar e que foi encontrando pela vida pessoas que lhe deram sustentação para que a realização desse sonho fosse possível.

1.3 Questão da pesquisa

Como os Grupos Operativos podem contribuir na promoção de saúde mental dentro de escola pública por meio da construção de um espaço de cuidado e

expressão das subjetividades de estudantes que são consideradas/os corpos dissidentes pelo ambiente educacional?

1.4 Objetivo geral

Analisar a relevância dos Grupos Operativos de Psicologia Escolar para a promoção de saúde mental entre estudantes adolescentes que são consideradas/os dissidentes pela comunidade escolar.

1.5 Objetivos específicos

- Defender o papel da Psicologia Escolar e Educacional e os Grupos Operativos, bem como a relevância da combinação de ambos para o combate as violências empregadas contra os corpos considerados dissidentes dentro da escola.

- Descrever as subjetividades dissidentes e as violências que são impostas a seus corpos no espaço escolar, bem como os desdobramentos destas violências para o processo de ensino-aprendizagem.

- Identificar as possibilidades e limitações do Grupo Operativo enquanto espaço para a expressão das subjetividades consideradas dissidentes dentro de escolas públicas no território do sisal.

- Desenvolver encontros com estudantes adolescentes que são compreendidos como dissidentes pela comunidade escolar, na modalidade de Grupo Operativo Escolar..

- Produzir com a colaboração dos membros do Grupo Operativo Escolar um guia orientativo para a realização de encontros grupais tendo como base a perspectiva dos grupos operativos de Pichon-Rivière.

1.6 Da implicação acadêmica da investigação: estado do conhecimento

Visando identificar os estudos e produções acadêmicas a respeito das aplicações dos Grupos Operativos fora realizado um Estado do Conhecimento com o objetivo de fazer a análise dos materiais publicados no Portal de Periódicos da CAPES

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os descritores utilizados inicialmente na pesquisa foram: “Psicologia Escolar”, “Grupo Operativo”, “Saúde Mental”, “Saúde Mental Adolescente” e “saúde mental na escola”.

Entretanto, surgiu a necessidade de alterar os descritores para que a busca fosse refinada, tendo em vista a temática que se ansiava investigar. Portanto, o pesquisador limitou-se em utilizar os seguintes descritores: “Psicologia Escolar e Educacional”, “Grupo Operativo” e “Saúde Mental”. Justifica-se tal limitação no fato de que quando pesquisado com a seguinte combinação de descritores: “Grupo Operativo”, “Psicologia Escolar e Educacional” e “Saúde Mental Adolescente”; ou com a seguinte combinação de descritores: “Grupo Operativo”, “Psicologia Escolar e Educacional”, “Saúde Mental na Escola”; não foram encontrados materiais na referida plataforma.

Os Critérios utilizados para a inclusão dos materiais foram: artigos, dissertações ou teses que versem sobre a prática dos Grupos Operativos como instrumento de promoção psicoeducação e/ou saúde mental; como recorte temporal, só serão utilizados materiais produzidos nos últimos dez (10) anos (2012-2022); o último critério de inclusão utilizado foi que esses materiais fizessem alguma interlocução entre Grupos Operativos e a Psicologia Escolar e Educacional.

O marcador booleano utilizado foi o termo: *AND* e para deixar a pesquisa ainda mais específica utilizou-se as aspas para delimitar a busca (demarcador de especificidade). Na busca inicial no Portal de Periódicos da CAPES foram localizados vinte e três (23) artigos utilizando os descritores: “Grupo Operativo” e “saúde mental” tendo o marcador booleano AND como auxiliar na busca. Destes, nove (09) são repetidos, trazendo a atenção para um deles (“Ressonâncias de um grupo na vida das mulheres de um serviço de saúde mental”) que se repete duas vezes, uma vez em português e outra em inglês, os outros apresentam apenas uma repetição. Sendo assim, tem-se o quantitativo de quatorze (14) artigos disponíveis. Entretanto, como foi posto o recorte temporal de dez (10) anos (materiais produzidos entre 2012 e 2022. Outros dois artigos foram excluídos por não atender os critérios estabelecidos. Restando, deste modo, o total de doze (12) artigos.

Outra pesquisa foi realizada na plataforma supracitada utilizando outra combinação de descritores: “Grupo Operativo” e “Psicologia Escolar e Educacional”. Nesta nova pesquisa, usando o mesmo marcador booleano anterior, foram localizados

apenas três (03) artigos, entretanto o último era uma repetição do segundo listado, ou seja, o total real de artigos encontrados nessa nova busca foi de dois (02) artigos.

A seguir será apresentado o Quadro 01 conteúdo o Estado do Conhecimento produzido após extensa pesquisa nas plataformas e bancos de dados supracitados.

Quadro 01: Estado do Conhecimento

Nº	Identificação	Combinação de marcadores utilizados	Autor	Ano	Título	Fonte	Categoria	Objetivo do trabalho
01	Artigo	"Grupo Operativo" and "saúde mental"	Matheus Colombari Caldeira e Lazslo Antonio Ávila	2021	O GRUPO OPERATIVO COMO FERRAMENTA NA SAÚDE MENTAL	Faculdade de Medicina de Rio Preto, SP, Brasil	Ciências da Saúde	O objetivo deste estudo foi identificar e discutir qualitativamente os artigos dos últimos cinco anos sobre a utilização do grupo operativo como ferramenta no trabalho em saúde mental.
02	Artigo	"Grupo Operativo" and "saúde mental"	Izabela Cajueiro Machado et al.	2022	Qualidade de vida em idosos durante a pandemia da COVID-19: Relato de experiência de um grupo operativo de estudantes de medicina	A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Ciências da Saúde	O presente trabalho objetiva descrever a experiência de um grupo operativo, realizado com pessoas idosas de diferentes cidades, via online, pela disciplina de Práticas de Integração Ensino, Serviço e Comunidade II (PIESC II) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – Campus JK.
03	Artigo	"Grupo Operativo" and "saúde mental"	Wagner Honorato Dutra & Rosa Maria Corrêa	2015	O Grupo Operativo como Instrumento Terapêutico-Pedagógico de Promoção à Saúde Mental no Trabalho	CFP - PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO,	Ciências da Saúde	Este artigo é tem por objetivo fornecer uma síntese das experiências construídas em conjunto com um grupo de profissionais cuidadores, além de tentar responder a uma parcela dos questionamentos emergentes no cotidiano desta política em movimento e colaborar com a consolidação de seus pressupostos.
04	Artigo	"Grupo Operativo" and "saúde mental"	Matheus Colombari Caldeira e Lazslo Antonio Ávila	2022	O Grupo Operativo com Mulheres em Vulnerabilidade Social	Universidade de Brasília	Ciências Humanas	Este artigo deriva de uma dissertação de mestrado e tem o objetivo de demonstrar a aplicabilidade do grupo operativo com mulheres em condição de vulnerabilidade social, que não possuem condições financeiras de acesso a serviços privados, se deparam com longas filas de espera na saúde pública e demandam de cuidados à saúde mental, possibilitando espaço de fala, escuta, acolhimento do sofrimento e a compreensão e restituição da própria condição de vulneráveis.
05	Artigo	"Grupo Operativo" and "saúde mental"	Lidiane Tavares Mielczarski, Franciane Gonçalves Lima, Luciana Balestrin Redivo Drehmer	2012	Grupo de Atividade Física e Bem-Estar na Atenção Primária: Um relato de experiência do Pet-Saúde Mental em Porto Alegre	Revista de Epidemiologia e Controle de Infeção	Ciências da Saúde	Este artigo busca relatar a experiência de duas acadêmicas no desenvolvimento teórico e prático deste grupo, assim como relatar o contexto no qual este desenvolveu-se: a inserção do graduando no campo de trabalho com o auxílio de preceptores, dos profissionais da saúde e da comunidade.
06	Artigo	"Grupo Operativo" and "saúde mental"	Maria Salete Bessa Jorge et al.,	2012	Experiências com a gestão autônoma da medicação: narrativa de usuários de saúde mental no encontro dos grupos focais em centros de atenção psicossocial	Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS-UERJ)	Ciências da Saúde	O objeto de estudo pauta-se na análise das experiências vivenciadas pelos usuários do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) no desenvolvimento do grupo operativo para Gestão Autônoma da Medicação (GAM).

07	Artigo	“Grupo Operativo” and “saúde mental”	Larissa de Almeida Rézio; Priscilla Daleffe de Moraes; Cinira Magali Fortuna	2018	Ressonâncias de um grupo na vida das mulheres de um serviço de saúde mental	*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*	Ciências da Saúde	O objetivo deste estudo foi analisar as ressonâncias do grupo na vida das mulheres de um serviço de saúde mental de Mato Grosso.
08	Artigo	“Grupo Operativo” and “saúde mental”	Fabiane Minozzo e Ileno Izídio da Costa	2013	Apoio matricial em saúde mental entre CAPS e Saúde da Família: trilhando caminhos possíveis	Universidade de São Francisco	Ciências da Saúde	Este artigo teve como objetivo analisar o processo de implantação do apoio matricial em saúde mental de um CAPS III às equipes de SF, em uma comunidade, no município do Rio de Janeiro, Brasil.
09	Artigo	“Grupo Operativo” and “saúde mental”	Fabiane Minozzo e Ileno Izídio da Costa	2013	Apoio matricial em saúde mental: fortalecendo a saúde da família na clínica da crise	Associação Universitária de Pesquisa em *Psicopatologia* Fundamental	Ciências Humanas	O objetivo consiste em abordar o apoio matricial em saúde mental às equipes de Saúde da Família (SF) e a sua relação com as situações de crise em saúde mental.
10	Artigo	“Grupo Operativo” and “saúde mental”	Roselma Luchese et al.,	2017	Modelo de cuidado aos trabalhadores da Atenção Básica: Pesquisa Convergente-Assistencial	Universidade Federal de Goiás	Ciências da Saúde	Verificar a aplicação do Grupo Operativo como ferramenta de cuidado aos trabalhadores da Atenção Básica à Saúde, com vista à constituição de assistência à saúde mental no trabalho.
11	Artigo	“Grupo Operativo” and “saúde mental”	Nelia Mendes, Joana Novaes, Junia de Vilhena	2018	A experiência de intervenção grupal como ambiente facilitador em um ambulatório de cirurgia bariátrica	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Ciências da Saúde	O objetivo é apresentar o grupo operativo como recurso de atendimento psicológico utilizado em um ambulatório público de cirurgia bariátrica em um hospital da rede federal na cidade do Rio de Janeiro.
12	Artigo	“Grupo Operativo” and “saúde mental”	Leticia Verri Marquez et al.,	2022	Rodas de conversa remotas: ensino-aprendizagem e vivência da promoção da saúde na pandemia da Covid-19	Associação Brasileira de Educação *Médica*	Ciências da Saúde	O objetivo deste artigo é relatar a experiência de adaptação de uma unidade do componente curricular de Saúde Coletiva III ao ambiente *on-line* em uma universidade federal brasileira, mantendo, mesmo no contexto da pandemia, a coerência entre o aprendizado e a vivência da promoção da saúde.
13	Artigo	“Grupo Operativo” and “Psicologia Escolar”	Fernanda Tessaro e Claudia Daiane Trentin Lampert	2019	Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência	Faculdade Meridional – IMED	Ciências Humanas	Este relato tem como objetivo apresentar um conjunto de ações desenvolvidas durante o período de estágio curricular da graduação em Psicologia, realizado numa escola pública, denominado “Aprendendo a lidar com as emoções”, o objetivo principal do projeto foi desenvolver e potencializar habilidades de inteligência emocional por meio da realização de grupos operativos.
14	Artigo	“Grupo Operativo” and “Psicologia Escolar”	Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maria Inês Mafra Goulart, Marcelo Ricardo Pereira	2018	Psicologia, psicanálise e educação: contrastes culturais e acadêmicos entre Brasil e Angola	Universidade Federal de Minas Gerais	Ciências Humanas	O estudo desenvolvido por meio do convênio firmado teve como objetivo a criação e implantação junto ao ISCED-UON do Laboratório de Ensino e Pesquisa e da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, à maneira do que já ocorre na FaE-UFMG.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

As literaturas encontradas nesse Estado do Conhecimento trazem o entendimento, de forma sintética, que os grupos operativos são espaços de fala e escuta potentes para a produção e promoção de estratégias assertivas por meio de tarefas psicoeducativas. Essas estratégias podem potencializar o desenvolvimento da autonomia e da emancipação das pessoas que deles participam. A construção de um repertório psicológico e comportamental traz consigo a possibilidade que estas pessoas possam lidar de forma mais assertiva com as demandas do cotidiano, expandindo, assim, as ferramentas de enfrentamento para situações de crise, resultando na promoção da saúde mental destas/es.

Destaca-se que entre os materiais localizados no Estado do Conhecimento apenas um traz consigo um olhar voltado ao cuidado de pessoas da comunidade escolar (no trabalho supracitado, a intervenção ocorreu com estudantes). Trata-se do relato de experiência, de modo sintético, de intervenções com crianças usando o Grupo Operativo como promotor de inteligência emocional.

Para tanto, este Estado do Conhecimento explicita uma lacuna na literatura no que diz respeito a trabalhos que versem sobre a implementação de Grupos Operativos dentro do ambiente escolar como instrumento de promoção de saúde mental das/os agentes desse espaço. A escola possui especificidades bastante particulares e a sua heterogeneidade tensionam para a necessidade de elaboração de intervenções que atendam a subjetividade de cada comunidade. Outrossim, ações enrijecidas e/ou voltadas a uma elaboração industrializada não serão suficientes para dar conta de maneira efetiva e eficaz das demandas que emergem em cada ambiente escolar.

As novas produções de intervenções que possam emergir dos Grupos Operativos precisarão constituir-se a partir de uma ótica crítica da Psicologia Escolar e Educacional. Assim, a contextualização do lugar no qual está ocorrendo é fundamental para que se tenha condições de elaborar ações verdadeiramente inovadoras.

Tem-se a defesa (im)pertinente de que a carência de profissionais da Psicologia dentro das escolas não pode servir como subterfúgio para que as práticas nesse espaço sejam executadas de modo desqualificado, pois o Código de Ética Profissional da/o Psicóloga/o estabelece que é dever da/o psicóloga/o prestar serviços psicológicos de qualidade. Evitando assim que essa inserção seja oriunda de um corporativismo capitalista que visa apenas a exploração de mais um mercado por profissionais da Psicologia.

Deste modo, a produção de pesquisas que favoreçam a implementação de Grupos Operativos dentro de escolas, tendo como base a Psicologia Escolar e Educacional crítica é algo inovador e urgente para que o ambiente educacional possa assumir o seu compromisso com uma educação efetivamente integral.

1.7 Estruturação do trabalho

Explicita-se que o presente trabalho está organizado em formato de artigos, conforme estabelece a Resolução nº 1.676 de 2024[9] (art. 45), do regimento interno do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A Resolução supracitada estabelece no seu artigo 45 quais os possíveis formatos dos Trabalhos de Conclusão Curso (TCC). Portanto, este trabalho de conclusão de curso foi organizado da seguinte forma:

O capítulo um traz consigo a Introdução e nela explicita-se o contexto no qual a pesquisa ocorre; a implicação técnica e pessoal da investigação; a implicação acadêmica da investigação: estado do conhecimento; a questão direcionadora da pesquisa; o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa e finaliza-se com o detalhamento da estruturação do trabalho.

O capítulo dois apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa. Expõe que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, com método colaborativo, apresenta o lócus da pesquisa e detalha quem são as pessoas que colaboram com a sua produção; quais estratégias foram utilizadas no processo de coleta de dados; os critérios de inclusão e exclusão das pessoas que participaram da pesquisa; além de trazer quais os possíveis riscos e benefícios da pesquisa e como tais riscos serão mitigados; finaliza-se expondo as metodologias que serão empregadas na análise de dados e quais serão os processos de avaliação da pesquisa.

O capítulo três visa produzir um tensionamento a respeito de como o ambiente escolar compreende a diversidade que habita nele. Apresenta também a ótica do adolescente no que se refere a como ela/e internaliza as suas vivências no contexto escolar. Traz ainda uma reflexão a respeito de como a escola atua frente as questões de gênero e sexualidade que se manifestam dentro dela. E finaliza expondo as

[9] Essa resolução aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Intervenção Educativa e Social do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – *Campu*s XI – Serrinha (UNEB, 2024).

violências que podem emergir da escola por conta dos preconceitos que são produzidos e reproduzidos nesse espaço.

O capítulo quatro estabelece uma interconexão entre a Psicologia Escolar e Educacional e os Grupos Operativos, reflete sobre a práxis da/o psicóloga/o escolar e educacional e as possíveis estratégias que podem ser adotadas por ele para a promoção de saúde mental. Dentre as variadas formas de intervenção enfatiza-se a implementação de Grupos Operativos: a definição detalhada do que vem a ser os Grupos Operativos; quais saberes prévios este profissional precisa ter para a realização dessa ação; detalhamento dos procedimentos técnicos para que essa possibilidade seja executada de modo seguro para todas as pessoas que participam; como se dá o planejamento dos encontros e a sua execução; a importância da reavaliação constante do planejamento; e, por fim, os possíveis desdobramentos oriundos dos encontros dos Grupos Operativos, além das suas limitações.

O capítulo cinco expõe a relevância de ações que combatam as violências que ocorrem dentro da escola e como os Grupos Operativos podem colaborar com elas. Faz-se um movimento de endereçamento para os dispositivos que geram, fomentam e reforçam essas violências. Além de discutir sobre como a realização de uma educação que promova o combate ao machismo, ao racismo, a LGBTfobia, a misoginia, ao capacitismo, a aporofobia e tantas outras formas de violência, pois elas são entendidas como fatores de risco no que se refere ao adoecimento psicológico.

O capítulo seis apresenta o detalhamento da intervenção que foi realizada por meio do Grupo Operativo dentro de uma escola estadual do interior do estado da Bahia na microrregião conhecida como “território do sisal”. Os sujeitos da pesquisam foram adolescentes que estavam alguns no último ano do ensino fundamental e outros no ensino médio. No geral, explicita-se as questões vivenciadas por eles e apresentadas por meio das tarefas realizadas em cada um dos seis encontros. Neste capítulo, também são manifestos os resultados da pesquisa, as possibilidades percebidas pelo pesquisador, bem como as fragilidades e limitações emergentes do Grupo Operativo realizado.

O capítulo sete apresenta o produto decorrente das intervenções realizadas, tendo a colaboração dos participantes para a sua execução. Destaca-se que o produto se trata de uma cartilha orientativa para psicólogas/os escolares e educacionais que

desejam implementar um grupo operativo dentro das instituições de ensino que trabalham.

O capítulo oito sintetiza o que foi abordado no decorrer do trabalho, expõe as minhas impressões enquanto pesquisador, as limitações do trabalho, bem como perspectivas de como superá-las. Além do prognóstico da temática, os caminhos possíveis, apresento como esse trabalho pode servir de instrumento de fomento para a produção de novos saberes a respeito daquilo que foi tratado durante a dissertação.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, para tanto será utilizada a estratégia de subdivisão em seções, que são as seguintes: pesquisa qualitativa; método: pesquisa colaborativa; *locus* e colaboradoras/es da pesquisa; estratégia de coleta de informações; procedimentos de pesquisa; riscos e benefícios do estudo.

Tendo como foco os objetivos da pesquisa, a metodologia escolhida para o seu delineamento foi a que a literatura descreve como pesquisa de intervenção em educação, de cunho qualitativo. Destarte, esta metodologia pode ser compreendida como o conjunto de abordagens teóricas e técnicas que servem para orientar a condução de uma pesquisa científica, ou seja, ela é o elo entre a teoria e a prática, servindo como guia para que o pesquisador explore, compreenda e analise fenômenos sociais de maneira rigorosa, sistemática e criativa, levando em consideração a especificidade do fenômeno que está sendo estudado, bem como o contexto cultural, social, político e econômico que o envolvem (Minayo, 2015).

A pesquisa qualitativa, por sua vez, privilegia elementos subjetivos ao considerá-los como estruturantes para a compreensão do fenômeno de modo integral. Ela também traz consigo a possibilidade de ampliação metodológica na coleta de dados, pois nela é possível a utilização de instrumentos como entrevistas e questionários semiestruturados, análise e interpretação de conteúdo com base em manuais para este fim, observação dos colaboradores da pesquisa com a finalidade de obter de forma detalhada as experiências dos participantes, etc. (*Ibid*, 2015).

A realização de tal feito se dá por intermédio da efetivação de uma análise contextualizada, no caso desta pesquisa precisar-se-á fitar o ambiente educacional, por

se tratar de uma pesquisa de intervenção em educação, como dito anteriormente. A diversidade, bem como a especificidade deste lugar fazem com que haja nele uma aglutinação do que é encontrado no território em que está lotado, portanto pode-se inferir que a escola é um reflexo/recorte da sociedade na qual ela se encontra (Patto, 1997).

No que diz respeito a pesquisa de intervenção em educação, Pereira (2019), coloca que esse tipo de pesquisa possui caráter inovador, além de promover processos de autoformação reflexiva num viés crítico, possibilitando assim mudanças sociais significativas. Destaca-se também a dinamicidade que este método de trabalho carrega consigo, pois trata-se de um processo orgânico e dotado de intencionalidades.

> Definimos a intervenção como uma ação que possibilita tanto o desenvolvimento e inovação de produtos, processos e serviços, como formação e autoformação reflexivo-crítica de novas atitudes, comportamentos do e para o mundo social e do trabalho. A intervenção nas pesquisas ativas em educação é o próprio objeto de estudo, configurando-se de maneira prática nas pesquisas, portanto, não sendo uma ação previamente pensada de desenvolvimento de produtos ou de formação, mas é um processo orgânico que nasce a partir da problemática vivida pelo ator social, que age e reage intencionalmente para solucionar o problema no processo da investigação (Pereira, 2019, p.44).

Ademais, a pesquisa de intervenção em educação pode favorecer para a promoção de “interferência em um processo, seja ele social, político, econômico, educacional, ou psíquico, cultural, religioso, jurídico, artístico, com objetivo de modificar certas estruturas, aprimorar processos e produtos ou ressignificar caminhos” (Pereira, 2019, p. 34). O autor supracitado explicita também que a pesquisa de intervenção tem sido utilizada pela psicologia objetivando a investigação da vida das coletividades. Ela ainda pode também favorecer a transformação da realidade sociopolítica.

2.1 Pesquisa qualitativa

A perspectiva qualitativa da pesquisa pode proporcionar um giro político ao fazer científico no momento em que retira o pesquisador do lugar de sujeito que simplesmente observa o seu objeto de forma distante e o desloca para o lado do que é pesquisado. Além do mais, a pesquisa qualitativa serve para implicar o fenômeno no processo de investigação, tornando-o colaborador/coautor daquilo que está sendo produzido (Shaughnessy; Zechmeister; Zechmeister, 2012).

Cabe frisar que ao tratarmos de pesquisa com seres humanos precisamos (num movimento de conscientização, humanização e contextualização) compreender as distinções que existem quando comparamos com uma investigação sobre rochas, planetas, seres inanimados em geral. Outrossim, quem pesquisa pessoas é, por natureza um pesquisador social, um pesquisador das subjetividades que tem na dialética seu lugar de compreensão da totalidade das coisas.

> Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou 'objetos sociais' apresentam (Minayo, 2015, p. 25).

Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012) afirmam que "a pesquisa qualitativa costuma envolver eventos comuns e de ocorrência natural em ambientes naturais" (p. 59). A escuta dos colaboradores da pesquisa é algo de grande relevância nesse tipo de pesquisa, ou seja, é comum que "os investigadores solicitem que os participantes descrevam suas experiências de maneiras que sejam significativas para eles, em vez de pedirem aos participantes para usarem categorias e dimensões estabelecidas por teóricos e pesquisas prévias" (*Ibid*, 2012, p. 59).

Bogdan e Biklen (2013) destacam que a pesquisa qualitativa traz consigo a riqueza de análise minuciosa de relatos pessoais, além de possibilitar complexo tratamento estatístico. Tal ótica favorece ainda para que se tenha melhores condições de observação dos sujeitos investigados, além ser uma modalidade de pesquisa em profundidade por meio do contato direto com tais indivíduos. Gil (2002), por sua vez, chama a atenção para o fato de que a "análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação" (Gil, 2002, p. 133).

2.2 Método: pesquisa colaborativa

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) é a autarquia pública que define as atribuições da/o psicóloga/o escolar e educacional. Ele defende que a PEE deve atuar como uma/um colaboradora/or e membra/o pertencente a comunidade escolar, para que dessa forma seus "conhecimentos e práticas possam resultar em experiências

enriquecedoras para a formação do coletivo" (CFP, 2019, p. 44) e na promoção de saúde mental dentro da escola. Outrossim, na ação de pesquisar ele não apenas deve colaborar no seu papel de cientista, como precisa também fomentar a comunidade para colaborar com ele na produção de um novo saber que servirá a todas/es/os.

A respeito da pesquisa colaborativa Andrade Junior (2005) *apud* Megid e Wasconcelos (2015, p. 44), defendem que ela pode ser utilizada como instrumento de ampliação das discussões que visam promover a ruptura de práticas tradicionais de investigação. Há então uma mudança paradigmática, as pessoas deixam de ser meros "objetos observáveis[10]" para se tornarem

> partícipes do processo, tornando essencial a paridade na tomada de decisões e de responsabilidades no seu desenvolvimento para efetivar situações colaborativas de proposta do problema a ser coinvestigado no sentido de promover mudanças nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar (p. 35).

Neste contexto, as pessoas não são apenas geradoras de dados, elas são produtoras de novos saberes. Elas carregam consigo os seus saberes que também são valiosos e precisam ser considerados, tanto quanto o saber científico. Tem-se, portanto, a instauração de produção de novos saberes a partir de um prisma transdisciplinar que transcende uma ótica essencialmente positivista, igualando as ciências humanas, as artes, a literatura, a poesia e a experiência subjetiva de cada pessoa aos saberes que partem de um viés quantitativo. "A transdisciplinaridade incorpora os conceitos de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade e vai além abrindo diálogos entre as ciências, a arte e as tradições culturais e espirituais" (Roquete *et al.*, 2012, p. 469).

Desgagné e Sousa (2007, p. 09) transmitem que a pesquisa colaborativa auxilia na produção de um saber contextualizado, realista, atualizante e implicado. Ao abordarem a produção de conhecimento por meio de pesquisa colaborativa com professores (tal compreensão pode se estender aos outros agentes escolares também) postulam que

> para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais,

[10] O termo "objetos observáveis" aqui posto tem a finalidade de escancarar e criticar como a ciência, em muitos momentos, coloca as pessoas, participantes das pesquisas, no papel de seres inanimados, sem vida, sem voz, sem subjetividade. São apenas vasos vazios que são utilizados para desenhar o quadro que irá lhes representar e que terá mais valor que eles.

> observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve. Por sua vez, esta compreensão é concebida como 'atuante'.

Corroborando com essa ótica Ibiapina (2008) aborda que a metodologia da pesquisa colaborativa possibilita o desenvolvimento de saberes que levem em consideração os contextos sociais e políticos aonde as relações de poder se manifestam e impactam diretamente o fenômeno investigado. A pesquisa colaborativa também abre espaço para o tensionamento das opressões e ideologias dominantes com o objetivo de promover transformações significativas no contexto que ocorre.

2.3 Locus e colaboradoras/es da pesquisa

A pesquisa de intervenção ocorreu no numa escola localizada no interior do estado da Bahia, na região intitulada "Território do Sisal"[11]. A unidade abriga estudantes do nono ano do ensino fundamental II, até o terceiro ano do ensino médio, ou seja, a escola possui alunos que estão em idade escolar entre 13 e 20 anos (adolescentes), além de alunos que participam da modalidade de ensino intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua maioria indivíduos que já alcançaram a adultez na perspectiva de Papalia e Martorell (2022). Entretanto, o número mais expressivo de estudantes diz respeito aquelas pessoas que estão na adolescência segundo as autoras supracitadas.

As pessoas que colaboraram com a pesquisa são 19 adolescentes, com idade entre 14 e 19 anos, sendo: 06 meninos cisgêneros; 01 menino transgênero; e 09 meninas cisgêneras e 03 pessoas não-binárias. Elas/es foram selecionadas/os a partir dos critérios de inclusão que consistem em serem estudantes da instituição, devidamente matriculadas/os e que estão frequentando as aulas; serem adolescentes com idade entre 13 e 20 anos; com disponibilidade para frequentarem os encontros do grupo que ocorriam semanalmente nas quartas-feiras das 17:00 às 18:00 (esse horário foi estabelecido buscando agregar a disponibilidade do pesquisador e o

[11] O Território do Sisal fica localizado na região semiárida do interior da Bahia. Ele abrange vinte municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Embora apresente diversas experiências exitosas que servem para o seu desenvolvimento, ele ainda possui uma realidade de pobreza elevada, exclusão social e baixo dinamismo econômico (Silva, 2016).

acolhimento das/os estudantes do turno vespertino, pois as suas aulas finalizam às 17:15) no auditório da escola ou em uma sala de aula regular, dependendo da disponibilidade de espaço da instituição.

Além disto, foi realizada a explicação prévia e detalhada a respeito do que se trata o Grupo Operativo, bem como a sua finalidade. Após essa explicação foi feita a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que continha tais informações. Foi também entregue a/ao estudante o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que deveria ser entregue aos responsáveis legais e o ingresso no grupo dependeria da apresentação ao pesquisador dos referidos documentos preenchidos e assinados corretamente tanto pela/o estudante, quanto por seus/suas responsáveis legais. O pesquisador também se colocou à disposição para sanar quaisquer dúvidas e/ou incompreensões que pudessem surgir de ambos.

Os critérios de exclusão foram: não ser estudante do referido colégio; não estar dentro da faixa etária estabelecida; não ter disponibilidade de tempo e/ou interesse de participar das atividades do grupo semanalmente; não apresentar o TALE devidamente assinado por um responsável legal ou por si mesmo (no caso daqueles com idade igual ou superior a 18 anos) e o TCLE assinado por si.

No que diz respeito aos procedimentos junto a instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada, inicialmente foi realizado um contato inicial do pesquisador a respeito do seu anseio de realizar a supracitada pesquisa naquele espaço, tendo em vista que era o ambiente no qual atua como supervisor de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, portanto a partir da Avaliação Diagnóstica Participativa (ADP) fora identificada a urgência da produção de espaço dialógico para que estudantes consideradas/os dissidentes pudessem se expressar livremente e assim expor as suas dores, bem como construir estratégias assertivas para lidarem com elas. A autorização da instituição se deu por meio da assinatura da declaração de aceite e do termo de concessão.

É mister elucidar que este trabalho, objetivando manter o sigilo das identidades das/os participantes, decidiu por utilizar-se de nomes fictícios quando se referir as/aos colaboradoras/es da pesquisa. Cada pessoa recebeu um novo nome, tendo como base uma/um cientista famosa/o como modo de homenagem as pessoas que se dedicam diuturnamente para a melhoria da sociedade por meio da produção de novos saberes. Elas/Eles estão descritas/os da seguinte forma: Marie Curie, Ada Lovelace,

Luiza Bairros, Rachel Carson, Dorothy Hodgkin, Luê Stracia Januzzi, Katherine Johnson, Chien-Shiung Wu, Artur Avila C. de Melo, Emmanuelle Charpentier, Jennifer Doudna, Lise Meitner, Mae Jemison, Ben Barres, Sigmund Freud, Burrhus Skinner, Carl Rogers, Jean Piaget, Lev Vygotsky, todas/es/os estão com seus perfis dispostos no Quadro 02, a seguir:

Quadro 02 – Perfil das/os colaboradoras/es da pesquisa

Identificação	Idade	Gênero	Orientação Sexual	Raça	Classe Social	Turma	Turno
Marie Curie	16 anos	Mulher Cis	Bissexual	Parda	Classe Média Baixa	1º Ano do Ensino Médio	Vespertino
Ada Lovelace	15 anos	Mulher Cis	Bissexual	Parda	Classe Média Baixa	9º Ano do Fundamental	Matutino
Luiza Bairros	17 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Preta	Classe Média	1º Ano do Ensino Médio	Vespertino
Rachel Carson	15 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Branca	Classe Média Baixa	9º Ano do Fundamental	Vespertino
Dorothy Hodgkin	15 anos	Mulher Cis	Bissexual	Parda	Classe Média Baixa	9º Ano do Fundamental	Vespertino
Luê Stracia Januzzi	16 anos	Não Binária	Bissexual	Parda	Classe Baixa	2º Ano do Ensino Médio	Matutino
Katherine Johnson	17 anos	Mulher Cis	Bissexual	Parda	Classe Média Baixa	9º Ano do Fundamental	Vespertino
Chien-Shiung Wu	14 anos	Indefinido	Bissexual	Parda	Classe Baixa	2º Ano do Ensino Médio	Matutino
Artur Avila C. de Melo	16 anos	Homem Cis	Heterossexual	Branca	Classe Média Baixa	9º Ano do Fundamental	Vespertino
Emmanuelle Charpentier	15 anos	Mulher Cis	Bissexual	Parda	Classe Média Baixa	9º Ano do Fundamental	Vespertino
Jennifer Doudna	15 anos	Indefinido	Bissexual	Parda	Classe Baixa	2º Ano do Ensino Médio	Matutino
Lise Meitner	18 anos	Mulher Cis	Bissexual	Parda	Classe Média Baixa	9º Ano do Fundamental	Vespertino
Mae Jemison	17 anos	Indefinido	Bissexual	Parda	Classe Baixa	2º Ano do Ensino Médio	Matutino
Ben Barres	16 anos	Homem Trans	Pansexual	Branco	Classe Média Baixa	1º Ano do Ensino Médio	Vespertino
Sigmund Freud	18 anos	Homem Cis	Heterossexual	Preto	Classe Média	3º Ano do Ensino Médio	Matutino
Burrhus Skinner	19 anos	Homem Cis	Bissexual	Pardo	Classe Média Baixa	3º Ano do Ensino Médio	Vespertino
Carl Rogers	15 anos	Homem Cis	Homossexual	Pardo	Classe Média Baixa	9º Ano do Fundamental	Vespertino
Jean Piaget	15 anos	Homem Cis	Heterossexual	Preto	Classe Baixa	1º Ano do Ensino Médio	Vespertino
Lev Vygotsky	16 anos	Homem Cis	Bissexual	Branco	Classe Baixa	1º Ano do Ensino Médio	Vespertino

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

Faz-se necessário ressaltar que estas/es estudantes passaram por situações de violência nas quais as suas subjetividades foram interditadas, no que diz respeito a possibilidade de expressão como instrumento de promoção de saúde mental. Tais violências produziram neles algum processo de sofrimento e/ou adoecimento psicológico. Portanto, são pessoas que compreendem na pele, dentro e fora da escola, o quão desafiador é tentar apresentar quem são livremente, principalmente por conta do medo de retaliação.

2.4 Estratégia de coleta de informações

Retomando as discussões inauguradas no início deste trabalho temos o conceito de corpos dissidentes, e para entendê-lo faz-se necessário pontuarmos que os corpos não existem por si só, a sua existência se dá a partir de uma função (ou ao menos o reconhecimento da sua existência) e essa função/papel é social e isto se estabelece a partir do gênero. Tem-se então o que é “coisa de menino” e o que é “coisa de menina”. Logo, temos um corpo que performa o ser menino e outro que performa o ser menina e isto traz substância para cada um. Entretanto, por ser social, carece da aprovação do seu contexto social e ela irá ocorrer se este corpo performar aquilo que é esperado, desejado (Butler, 2019; Porchat, 2015).

Quando essa performance se manifesta com base nas normas sociais vigentes, temos os corpos dóceis, quando o inverso disso acontece temos os corpos dissidentes. Estes últimos subvertem as expectativas que estão definidas e o biopoder irá operar sobre eles para que retornem à norma. A partir disso, materializa-se o tensionamento das forças que, em oposição, tentarão se manter ou capturar o lugar de dominação (*ibid*, 2019; *ibid*, 2015).

Destarte, é mister promover a intersecção entre as questões de gênero e sexualidade com outras discussões como questões raciais, socioeconômicas, territoriais, etárias, etc. A relevância disto se dá pelo fato de que no cotidiano as interdições das subjetividades, os corpos que são tidos como dissidentes são atravessados por uma gama de elementos que, ao não serem visitados, poderão promover o seu apagamento, mesmo diante da busca de rompimento de paradigmas hegemonicamente estabelecidos. Portanto, combater as violências sexuais e de gênero é percurso que precisa ser traçado em paralelo com o combate as outras formas de violência como o racismo, o capacitismo, o etarismo, etc. (Leblanc; Amorim, 2019).

Para o entendimento mais detalhado dessas questões fora realizada uma análise documental prévia das fichas de anamnese do serviço de Psicologia da escola e a partir dos dados levantados, teve-se condições de identificar o padrão das violências e assim compreender quais as ações que podem ser lidas como formas de aniquilamento/silenciamento de estudantes que são consideradas/os corpos dissidentes, bem como os impactos psicológicos que tais aniquilações podem ter na vida dessas/es adolescentes. Essa escolha metodológica traz como possibilidade o imergir do pesquisador nessa área de saber, objetivando compreender o objeto de estudo tendo como referencial os conhecimentos dispostos nesses documentos.

Marconi e Lakatos (2017), trazem, ainda, que a pesquisa documental tem como modo de funcionamento a coleta de informações por meio de documentos que a literatura intitula de fontes primárias. É importante postular que esses documentos podem ser feitos paralelamente ao acontecimento do fenômeno ou depois. Nas palavras das autoras

> A característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (Marconi e Lakatos (2017, p. 193).

Enquanto estratégia de coleta de dados foram utilizados entrevista semiestruturada, acesso ao banco de dados do serviço de Psicologia da instituição para verificar possíveis intervenções psicológicas que os participantes tenham realizado, encontros grupais e formulário produzido no *Google Forms*. O diagnóstico situacional das/os participantes da pesquisa foi desenvolvido por meio da aglutinação das informações destes instrumentos, em especial os encontros grupais, pois eram os momentos nos quais as/os participantes realizavam a exposição mais detalhada dos eventos nos quais as suas subjetividades foram atacadas.

O *Google Forms* é uma ferramenta que traz como possibilidade dar suporte as pesquisas em espaços acadêmicos, tendo em vista a sua flexibilidade de adaptação as necessidades do pesquisador, além de ser significativamente intuitivo para os participantes da pesquisa. Cabe pontuar que o formulário desenvolvido neste trabalho se apresentava de forma semiestruturada, com perguntas abertas e discursivas que tratavam de questões identitárias, sociais, familiares, condições de saúde mental, apresentação das subjetividades e das violências sofridas, além das impressões dos

participantes em relação a escola e ao próprio grupo. Os dados coletados serão apresentados a posteriori, juntamente com a sua análise. Outrossim, as informações localizadas nas intervenções foram de grande valia para a produção dos dados desta pesquisa (Monteiro e Santos, 2019).

O processo de acesso aos participantes se deu a partir do encaminhamento do serviço de psicologia da instituição, da busca ativa dentro do espaço escolar e por meio da indicação de professores e do grupo PoliAfeto[12]. Os encontros do Grupo Operativo, por sua vez, foram projetados a partir do diagnóstico institucional. Em cada encontro os membros do GO eram submetidos a realização de tarefas que tinham como finalidade trabalhar temáticas específicas. Os participantes do GO podem também imprimir a sua identidade no grupo por meio da seleção de músicas com as quais se identifiquem para os momentos preliminares antes dos encontros, para momentos dentro dos encontros e também na finalização dos encontros. Eles tinham também a liberdade de usar os trajes que se sentissem mais confortáveis, além de poder levar objetivos que tinham valor sentimental para eles para a decoração do local do encontro, tornando o espaço mais atrativo, atraente e acolhedor.

Pichon-Rivière (2009) afirma que os Grupos Operativos servem como espaços potentes para a eliminação gradativa das alienações que promovem o adoecimento psicológico, além de possibilitar aos seus participantes o acesso a ferramentas de combate as variadas formas de violência que emergem do espaço escolar. Destarte, a espiral dialética promovida pelos encontros vai, pouco a pouco, acolhendo e psicoeducando os participantes ao passo que produz um senso de pertencimento e segurança que serão fundamentais para que as pessoas possam falar livremente de si e assim expressarem as suas subjetividades nesse espaço seguro.

> As finalidades e propósitos dos grupos operativos podem ser resumidos dizendo-se que sua atividade está centrada na mobilização de estruturas estereotipadas por causa do montante de ansiedade despertada por toda mudança (ansiedade depressiva pelo abandono do vínculo anterior e ansiedade paranoide criada pelo vínculo novo e pela

[12] O grupo PoliAfeto surgiu da mobilização de uma ex-aluna da instituição (Evellyn Vitória Beserra) em parceria com o serviço de Psicologia do colégio no ano de 2023. Esse grupo tem por finalidade realizar ações de promoção de saúde mental da comunidade escolar. É uma iniciativa inovadora que busca evidenciar o protagonismo dos estudantes, pois as atividades interventivas são realizadas por estudantes do colégio, tanto o serviço de Psicologia, quanto os professores e familiares dos alunos colaboram dando suporte a estes. O grupo também passa por momentos formativos junto ao serviço de psicologia da referida instituição e a partir das formações conseguem identificar aqueles alunos que estão em situação de vulnerabilidade emocional e os encaminha para os profissionais de Psicologia ou informa aos profissionais que fazem busca ativa.

> consequente insegurança). No grupo operativo, o esclarecimento, a comunicação, a aprendizagem e a resolução de tarefas coincidem com a cura, criando-se assim um novo esquema referencial (Pichon, 2009, p. 136-137).

Portanto, os encontros do Grupo Operativo foram organizados visando a promoção de um espaço seguro e acolhedor para que os participantes pudessem falar abertamente, sem julgamento das suas demandas pessoais. Foi também um espaço de aprendizado da escuta, pois todas/es/os tinham os seus momentos de fala preservados. Outrossim, a interação e as trocas de experiências dentro do grupo favoreciam para a emersão de novas estratégias assertivas para lidar com as violências oriundas do cotidiano. Os encontros foram coordenados pelo pesquisador, ao final de cada um o pesquisador fazia a sua transcrição e análise dos dados obtidos.

Foram realizados seis (06) encontros, distribuídos e organizados conforme descritos a seguir:

- **Encontro 01:** Teve por tema “Acolhendo a Diferença”, nele houve a apresentação do Grupo Operativo, sua dinâmica de funcionamento, dados logísticos, objetivos, funções das/os participantes, regras, finalidade do Grupo, apresentação das/os membras/os do grupo e vinculação inicial. Com o objetivo de aproximar e desenvolver uma vinculação inicial entre os membros do Grupo Operativo e o coordenador e com o observador do Grupo para que tivessem condições de realizar conjuntamente as tarefas que serão propostas. Foi feita a apresentação do projeto de pesquisa, a leitura do TCLE e esclarecimento sobre o documento. Realizou-se o primeiro encontro entre os membros do grupo, cada membro teve de se apresentar. Foi também um espaço de elucidação em relação a dinâmica de funcionamento do Grupo, quais eram os objetivos, a função de cada integrante, apresentação das cinco regras que serviram para nortear os trabalhos e a relação entre todas/os que compunham o Grupo Operativo. O coordenador realizou a abertura do encontro fazendo uma explicação generalista sobre o Grupo, seus objetivos e finalidades, etc, após este momento foi realizada uma dinâmica “quebra gelo” na qual cada membro se apresentou, logo em seguida o coordenador trouxe uma tarefa em que expunha para o grupo a relevância do acolhimento daqueles que são vistos como diferentes/divergentes/dissidentes. A técnica utilizada neste primeiro encontro foi o *roleplaying*., inicialmente o coordenador e os observadores

fizeram a dinâmica para que os membros entendessem como iria se desenvolver o funcionamento da atividade.

- **Encontro 02:** Teve como tema “A minha saúde mental”, nele as/os membras/os do Grupo realizaram uma tarefa que buscou expressar como estava a saúde mental de cada uma/um naquele momento da vida. Portanto, o seu objetivo foi produzir reflexões, por meio de desenho livre, a respeito de quais as condições psicoemocionais de cada membro do grupo neste encontro. O encontro iniciou com as boas-vindas do coordenador do grupo, em seguida os membras/os do grupo foram convidadas/os a sentar de forma confortável nos tapetes dispostos pelo espaço, em seguida será realizado um momento de relaxamento por meio da técnica de respiração diafragmática. Após esse momento as/os membras/os foram convidados a refletir sobre a sua saúde mental e a expressarem sobre a sua saúde mental de forma projetivo em uma folha A4 em branco (foi dado o tempo de 15 minutos para essa tarefa), em seguida cada uma/um foi convidada a apresentar seus desenhos e explicitar o que desejam expor neles. A última tarefa do grupo foi tecer reflexões sobre como estava a saúde mental do grupo a partir do que cada membra/o expôs. O encerramento do encontro se deu por meio da leitura do poema “É preciso mudar” do poeta Bráulio Bessa.
- **Encontro 03:** Teve como tema “Entre a Família e a Escola”, nele as/os membras/os do Grupo realizaram uma tarefa que expressou como se dá a relação com os professores e com a família e quais as estratégias usam na tentativa de construir de espaços sociais saudáveis na escola e em casa. O objetivo desse encontro foi possibilitar que elas/eles expressassem como estão as interrelações com os professores e com os cuidadores, além de auxiliá-las/os na elaboração de estratégias que favoreçam na transformação das relações sociais em interações mais saudáveis. A abertura do encontro se deu com a música “Como nossos pais” do compositor e cantor Belchior. Em seguida foi solicitado que cada membro se sentesse confortavelmente em uma cadeira, após todas/os acomodadas/os foram distribuídos pedaços de argila para as/os membras/os do grupo. Elas/es tiveram como primeira tarefa a realização de uma representação de como elas/es veem os pais/cuidadores e depois outra representação de como elas/es veem as/os suas/seus professoras/es. A

próxima tarefa foi dividir o grupo em dois subgrupos, um deles ficou responsável por trazer uma síntese do que foi expresso na argila em relação as figuras dos pais/cuidadores e outro sobre as/os professoras/es. Em seguida foram convidadas/os a refletir coletivamente quais as semelhanças e diferenças entre dois grupos e também a pensar estratégias que viabilizassem a construção de vinculação saudável entre as/os integrantes do Grupo e as/cuidadoras/es e docentes.

- **Encontro 04:** Teve como tema “Identidade de Gênero e Sexual na Adolescência” e as/os membras/os do Grupo tiveram que realizar uma tarefa que expressasse como se dá a relação da/o estudante com a sua sexualidade e seu gênero e quais os reflexos disto no seu desenvolvimento pessoal. O objetivo desse encontro foi estimular a percepção das diversas formas de expressão da sexualidade de cada membra/o do Grupo, além de fortalecer as múltiplas identidades de gênero. O início do encontro foi por meio da apresentação da música “Indestrutível” das/o compositoras/or Rodrigo Gorky, Maffalda e Pablo Bispo. A partir dessa música as/os membras/os do grupo receberam cartões em branco e tiveram como tarefa escrever falas que já foram direcionadas para elas/es como uma forma de silenciar as suas sexualidades e identidades de gênero. Em seguida foram convidadas/os a depositar esses cartões em uma urna e pegar de dentro dela um espeto de bambu. A próxima tarefa consistiu em cada membra/o pegar um dos cartões aleatoriamente dentro da urna, expressar o que sentia com aquilo que leu e prender esse cartão num caixote de papelão com o auxílio do espeto de bambu. Ao final o coordenador retirou os cartões e os palitos de espeto e produziu uma roda de conversa entre as/os membras/os para que pensassem sobre os impactos emocionais daquelas falas violentas e quais são os impactos delas na vida das pessoas e assim provocar o Grupo no combate a todas as formas de violência e silenciamento das subjetividades.
- **Encontro 05:** Teve como tema “Relacionando-se de forma saudável com a sua sexualidade e com seu gênero”. As/Os membras/os do Grupo realizaram uma tarefa que expressou quais as estratégias assertivas possíveis para que a/o estudante desenvolva/fortaleça uma relação saudável com a sua sexualidade e seu gênero. O objetivo desse encontro foi compreender quais as

estratégias podem ser utilizadas no cotidiano para fortalecer as diversas subjetividades e identidades, bem como propor ações concretas que possibilitem a implementação dessas estratégias dentro da escola e no ambiente doméstico. O coordenador iniciou o encontro apresentando o glossário sobre as diversas sexualidades e identidades de gênero presente na cartilha sobre psicologia, sexualidades e identidades de gênero do Conselho Regional de Psicologia 3ª Região – Bahia. Após a apresentação minuciosa do glossário foi dada a tarefa para o grupo de produzir uma estória em quadrinhos que conseguisse expor as identidades de gênero e sexualidades presentes no referido material de modo naturalizante e empoderador dessas identidades e sexualidades. Ao final foram feitas as exposições das estórias, além de apresentarem a relevância dessas estórias dentro do processo educativo das/os discentes como modo de promoção do combate as diversas formas de violência direcionadas para as subjetividades consideradas/os dissidentes dentro do espaço escolar.

- **Encontro 06:** Teve como tema “O Grupo na minha vida: o que fica?”, nele as/os membras/os do Grupo realizaram uma tarefa que teve como objetivo a avaliação dos impactos do Grupo Operativo na vida das/os suas/eus membras/os, quais os aprendizados construídos coletivamente, bem como o que poderia ser feito para aprimorar os encontros do Grupo. O objetivo desse encontro foi relatar as experiências, sentimentos e emoções vivenciadas durante os encontros do Grupo Operativo, bem como avaliar a relevância e eficiência do Grupo Operativo na realização de estratégias assertivas no que se refere a promoção de saúde mental dentro de escolas. A abertura do encontro se deu com a declamação da música “Caçador de Mim” que é uma composição de Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão. Após esse momento inicial, os membros tiveram como tarefa a produção de conexões entre a música e as suas trajetórias dentro do Grupo Operativo. Em seguida, foi proposta a tarefa de produção de um texto criativo que tivesse condições de sintetizar as vivências oriundas do Grupo Operativo. Tendo encerrada a escrita as/os membras/os partilharam com o Grupo as suas produções. Neste momento, foi aberto o espaço de expressão dos sentimentos e emoções em relação ao grupo, bem como a avaliação de cada componente em relação ao funcionamento do grupo. A

última tarefa do grupo foi preencher um formulário online do *Google Forms* para que conseguissem apresentar de forma mais detalhada a experiência individual dentro do grupo. Tendo finalizado essa etapa o coordenador trouxe uma fala de avaliação do grupo, agradecimento pela participação de todas/os nos encontros e encerra os encontros com a música “AmarElo” composta por Felipe Vassão, DJ Duh, Emicida e Belchior.

2.5 Procedimentos de pesquisa

A intervenção tratou-se da criação de um Grupo Operativo Escolar (GOE) que teve um total de composto por no mínimo sete e no máximo dezenove estudantes adolescentes da referida unidade escolar que são considerados como dissidentes, além de duas psicólogas/os e sete estagiárias/o do curso de psicologia da Faculdade da Região Sisaleira – FARESI que fazem parte do projeto de Extensão “Psicologia Escolar e Grupos Operativos na escola”. O GOE realizou seis encontros que foram agendados previamente com as/os membras/os de modo que todas/os pudessem participar. Para avaliar a disponibilidade destes estudantes em participar da pesquisa foi realizada uma entrevista inicial para verificação de interesse e implicação destas pessoas no que diz respeito a participação no GOE.

Após a confirmação das condições para participação dos encontros do GOE foi realizada a inscrição delas por meio do preenchimento das fichas cadastrais. Vale a ressalva que as/os membras/os do GOE também assinaram no final do processo de avaliação preliminar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[13]. No caso das/os menores de idade precisaram também apresentar o TALE devidamente assinado por pelo menos um das/os responsáveis legais. Antes do início do grupo as/os membras do grupo receberam um crachá personalizado contendo a arte gráfica do grupo, o nome (nome de batismo ou nome social, no caso das pessoas trans) e uma foto descontraída da pessoa. Essa ação visou, entre outras coisas, facilitar o reconhecimento entre elas/es, fortalecer a identidade de grupo, além de auxiliar as/os profissionais envolvidas/os na condução dos processos a chamá-las pelos seus respectivos nomes.

É mister reforçar que cada pessoa que participa do grupo tem a sua função pré-definida. As/Os estudantes adolescentes participaram na condição de membras/os do

[13] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, CAEE número 78953524.9.0000.0057, Parecer Consubstanciado número 6.890.402.

grupo que tinham como atribuição a realização das tarefas estabelecidas a cada encontro. Já a distribuição das/os psicólogas/os aconteceu da seguinte forma: um ficou na função de coordenador do grupo, ele teve como função apresentar o grupo as/aos membras/os, bem como as regras de funcionamento do grupo, a produção das tarefas de forma prévia e mobilização do grupo para a realização da tarefa, caso o grupo apresentasse algum travamento durante a realização deveria mobilizá-lo de modo a retornar a realização da tarefa; as/os estagiárias/o do curso de psicologia ficaram responsáveis por serem as observadoras/or, junto com a psicóloga convidada. O papel das/o observadoras/or foi acompanhar os encontros do grupo, fazer anotações sobre os comportamentos do grupo durante os encontros e propor ao coordenador ajustes nas tarefas e nas metodologias que seriam aplicadas nos encontros seguintes, visando o melhor desenvolvimento do grupo; a psicóloga convidada ainda ficou com função de ser a socorrista emocional do grupo, ela estava presente durante os encontros e caso algum movimento dentro do grupo se apresentasse como gatilho para a instauração de crise emocional em uma/m das/os participantes ela deveria prestar os Primeiros Socorros Psicológicos[14] (PSPs) em um espaço privativo à parte do local onde estava ocorrendo o encontro. Vale a ressalva que não foi necessário o uso dos PSPs, pois as demandas que emergiam foram elaboradas pelo grupo.

Portanto, para a realização dos encontros foi necessária a reserva de dois espaços: um para os encontros e outro para a prestação dos Primeiros Socorros Psicológicos caso houvesse a necessidade. Além disso, foram necessários materiais de escritório para que o grupo tivesse a possibilidade de realizar as tarefas propostas, as/o observadoras/or tivessem condições de realizar as suas anotações e a/o psicóloga convidada tivesse os instrumentos necessários para prestação dos PSPs. Também foi necessário um banner contendo informações explicativas do que vem a ser o Grupo Operativo, quem é o responsável técnico, as regras de funcionamento do grupo e ao que se destina.

O primeiro encontro serviu para a apresentação do Grupo Operativo, sua dinâmica de funcionamento, dados logísticos, objetivos, funções das/os participantes,

[14] Os Primeiros Socorros Psicológicos dizem respeito ao modo de intervenção em situações de crise, visando a promoção da proteção e cuidado da pessoa que está em vulnerabilidade. Portanto, eles servem para “ajudar os indivíduos na minoração do stress emocional, no desenvolvimento e na adoção de estratégias de *coping* adaptativas que concedam ao indivíduo a possibilidade de recuperar, ainda que parcialmente, o seu funcionamento físico, cognitivo, emocional e social prévio ao acontecimento catastrófico” (Beja *et al*., 2018, p. 127).

regras, finalidade do Grupo, apresentação das/os membras/os do Grupo e vinculação inicial. Nele foi também realizada a primeira tarefa do grupo. Inicialmente o coordenador do grupo demonstrou como funcionariam as dinâmicas grupais e logo em seguida foi apresentada a primeira tarefa voltada ao estabelecimento inicial de vinculação do grupo.

No segundo encontro foi apresentada uma tarefa que favorecia para que as/os membras/os expressassem como percebiam a sua saúde mental nesse momento da vida, bem como a saúde mental das/os outras/os membros do grupo. O terceiro encontro foi voltado a realização de uma tarefa que conseguisse explicitar como estavam as interrelações das/os membras/os com seus os professores e com as/os cuidadoras/es, além de promover estratégias que auxiliassem a tornar tais relações mais saudáveis tanto no cotidiano doméstico, quanto escolar.

O quarto encontro teve como temática a Identidade de Gênero e Sexual na Adolescência e a tarefa tinha como finalidade estimular a percepção das diversas formas de expressão da sexualidade de cada membra/o do grupo, além de fortalecer as múltiplas identidades de gênero presentes no grupo. O quinto encontro, por sua vez, teve como finalidade a realização de uma tarefa que auxiliasse as/os membras/os do grupo a compreenderem quais as estratégias elas/es poderiam utilizar no cotidiano para fortalecer as suas diversas subjetividades e identidades, bem refletir e propor ações concretas que possibilitassem a implementação dessas estratégias dentro da escola e no ambiente doméstico.

O sexto e último encontro teve como tema “O Grupo na minha vida: o que fica?”. Nesse encontro as/os membras/os do grupo realizaram uma tarefa que tinha como objetivo a avaliação dos impactos do Grupo Operativo nas suas vidas, quais os aprendizados construídos coletivamente, quais as questões que o grupo não conseguiu dar conta e quais as ações poderiam ser feitas para que as limitações encontradas pelo grupo não se apresentem em outros grupos futuros.

Ao final de cada encontro foi reservado um tempo para o *feedback* das/os membras/os do grupo. Elas/es deveriam expor as suas impressões sobre o encontro, bem como os aprendizados que colaboraram para a produção de comportamentos adaptativos assertivos, tanto a nível individual quanto coletivo. Elas/es tiveram ainda a oportunidade de trazer sugestões para a produção do caderno de orientações para implantação de Grupos Operativos Escolares. Após a construção do caderno (produto da pesquisa elaborado coletivamente) o pesquisador, e coordenador do grupo, irá

agendar um momento com as/os participantes da pesquisa para apresentar o produto que foi construído coletivamente durante e a partir dos encontros. Por fim, cabe frisar que o detalhamento dos encontros se encontra no quadro de operacionalização dos encontros.

2.6 Riscos e Benefícios do estudo

Existia um “risco mínimo” de que os diálogos e tarefas realizadas pelo grupo se apresentassem como gatilho gerando instabilidade emocional. Nesse sentido, para minimizar e/ou evitar qualquer interferência negativa à saúde mental dos participantes, foram tomadas algumas providências como: a garantia de local reservado durante as entrevistas do Grupo Operativo, a liberdade de não responder a questões que a remetam a qualquer sensação de constrangimento, a garantia de que o pesquisador e as/os participantes estivessem cônscios dos procedimentos sobre a coleta das informações, assim como atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto apresentados pelos colaboradores da pesquisa.

Nos casos de instabilidade emocional durante os encontros o coordenador do grupo (que é psicólogo – CRP03/18594) buscou manejar a situação para que a estabilidade emocional pudesse ser restabelecida, tendo também a psicóloga convidada Leilane Oliveira Moreira (CRP03/20880) de prontidão para conduzir a/o participante para uma sala privada e assim realizar os Primeiros Socorros Psicológicos a fim de restabelecer a estabilidade emocional da/o participante, quando fosse necessário. Porém, como dito anteriormente, esse serviço não foi necessário durante os encontros.

Enquanto benefícios tem-se que a relevância das intervenções na contribuição para que as/os membras/os do grupo fossem capazes de desenvolver, gradativamente, comportamentos adaptativos assertivos diante das violências e desafios do cotidiano. Outro benefício da implantação do Grupo Operativo Escolar Eva Maria foi a produção colaborativa de um guia orientativo para formação de grupos operativos dentro de espaços educacionais por psicólogas/os escolares. Assim, constrói-se a possibilidade de que os grupos operativos ganhem outros espaços, outros sujeitos e tenham condições de ser mais um instrumento o qual a/o psicóloga/o escolar possa lançar mão na busca pela efetivação do seu fazer dentro das escolas. Deste modo, embora o público-alvo da pesquisa sejam adolescentes consideradas/os dissidentes, os GOEs podem ser utilizados junto a outros públicos. Portanto, outro benefício dessa pesquisa diz respeito ao incentivo à novas produções que sirvam para tornar o

ambiente educacional mais saudável e acolhedor.

2.7 Análise de dados

A coleta de dados é um ponto fundamental na realização da pesquisa. Rummler e Spínola (2007, p. 158) afirmam que “a coleta de dados representa importante etapa de uma pesquisa, pois aspectos referentes aos procedimentos, técnicas e instrumentos empregados estão relacionados com a acurácia e precisão dos resultados”. Faustino (2024) chamou a atenção para o fato de que a coleta de dados quando realizados em pesquisas qualitativas pode suscitar do pesquisador a adaptação da coleta, pois questões emergentes e inesperadas podem surgir e com isso exigir flexibilidade metodológica para que se tenha condições de analisar de modo detalhado o fenômeno que se está pesquisando.

Marconi e Lakatos (2017), explicitam que na execução da pesquisa a coleta de dados carece do uso de dedicação, cuidado, paciência, perseverança e esforço pessoal, porque muitos são os desafios na realização deste tipo de trabalho. As autoras supracitadas corroboram com Faustino (2024) a respeito da possibilidade de adaptação e flexibilização das estratégias utilizadas na coleta de dados, porém reforçam a necessidade de produção de ações devidamente organizadas e planejadas, pois para elas “quanto mais planejamento, menos desperdício de tempo haverá no trabalho de campo propriamente dito, facilitando a etapa seguinte” (Marconi; Lakatos, 2017, p 183).

Neste trabalho, foi utilizada uma variedade de estratégias para a coleta de dados, objetivando construir um arcabouço sólido de informações que colaboraram para a elaboração de uma análise de dados consistente. Foram utilizadas anotações das entrevistas preliminares, diários de bordo produzidos pelas/os profissionais que estavam presentes nos encontros do grupo; formulário virtual produzido pelo *Google Forms e* compartilhado via mensagem de texto pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*; desenhos, cartas, esculturas em argila produzidas durante os encontros. Após estes passos, deu-se início a análise dos supracitados dados tendo como base a estratégia proposta por Bardin (2016), para análise de conteúdo. Para a autora supracitada a pesquisa qualitativa colaborativa tem por finalidade chegar à compreensão dos fenômenos sociais a partir da análise/interpretação minuciosa,

sempre considerando a subjetividade e modo de interpretar os acontecimentos das/os participantes.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo objetiva examinar e compreender o conteúdo de um conjunto de dados a partir de ações estruturadas sistematicamente. Vê-se a sua relevância em decorrência do fato de que essa metodologia é difundida de modo significativo em pesquisas da psicologia, além apresentar-se como potente instrumento na análise de intervenções oriundas dos programas de mestrados profissionais.

A análise das informações textuais adquiridas pelas ferramentas da interpretação de documentos, de encontros grupais e também questionários ou formulários semiestruturados. A análise de conteúdo de Bardin (2016), ocorreu a partir da separação do processo em três momentos distintos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A eficácia destes momentos dependeu da capacidade do pesquisador de realizar intersecções entre esses momentos e a ética profissional, que se manifesta em dois lugares de afetamento do produtor deste trabalho: seu lugar de pesquisador e de psicólogo.

Tendo realizada essa etapa do processo foi percebida a necessidade de organização dos dados coletados em categorias. Bardin (2016, p. 117), afirma que

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Outrossim, a pré-análise diz respeito ao processo de definição do objetivo da análise, de qual conglomerado de dados seria feita a análise. Para tanto, foi realizada a leitura inicial dos materiais de referência, bem como a execução do fichamento de cada um deles. Esse processo possibilitou o entendimento ampliado da temática que posteriormente viria a ser investigada em loco. Além disso, esse momento também serviu para explicitar quais as questões que seriam vivenciadas na pesquisa, antecipando, desta forma, a elaboração de estratégias de mitigação de possíveis entraves na pesquisa e nas intervenções.

No segundo momento, foi realizada a exploração do material de referência. Assim os dados localizados a partir da execução das ferramentas de coleta de

informação, tais como entrevistas preliminares, formulários de expressão [15], aplicação de técnicas projetivas e psicodramáticas, encontros grupais, escuta especializada, conversas informais escritas, depoimentos, bem como o diário de bordo do pesquisador. A partir disso, as avaliações das/os colaboradoras/es foram categorizadas e interpretadas tendo como base unidades que foram antecipadamente delimitadas.

No momento do tratamento dos resultados, as ações realizadas objetivavam acessar os resultados oriundos da análise para que fossem devidamente interpretados. Tal mobilização possibilitou que o conteúdo analisado fosse compreendido com profundidade, abarcando, desta maneira, toda a sua complexidade apresentada, possibilitando a extração de significados e construiu uma compreensão aprofundada do conteúdo analisado.

O viés metodológico que tem como fundamentação a análise de dados baseada em Bardin (2016), fora amplamente explorada, especialmente no que se refere a análise de conteúdo e a categorização de dados. Buscou-se também conservar o rigor científico e metodológico que são os produtores da qualidade do material que está sendo desenvolvido. Destarte, o rigor científico aplicado na pesquisa explicita o compromisso ético, epistemológico, político e social de que pesquisa. Ele é responsável por transformar práticas educacionais, além de suscitar políticas públicas baseadas em evidências consistentes que sirvam para a produção ações transformadoras no ambiente escolar.

Casadevall e Fang (2016) chamam a atenção para a complexa tarefa de definirmos o rigor científico, pois ele é dotado de uma diversidade de critérios para isto. Portanto,

> Um experimento no qual todos os componentes fossem exatos em suas proporções e os procedimentos cuidadosamente executados ainda não seria considerado rigoroso na ausência de controles apropriados. Portanto, a definição de rigor científico requer uma exploração mais profunda do que pode ser fornecida pela simples leitura do dicionário (Casadevall; Fang, 2016, p. 01, *tradução nossa*).

Portanto, o rigor científico envolve mais do que a execução técnica exata de um experimento; ele requer uma estrutura metodológica sólida. Entende-se que a

[15] Foram formulários produzidos usando como ferramenta o *Google Forms* com o objetivo de coletar informações mais subjetivas que poderiam não ser expressas durante os encontros do Grupo Operativo.

abordagem qualitativa possui condições de atender estes critérios de forma satisfatória, pois ela

> contempla a possibilidade de se explorar um campo dinâmico que se estabelece a partir de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos nos quais se produzem materialidades empíricas que necessitam ser analisadas a partir de técnicas que favoreçam a apreensão das percepções, compreensões, sentidos e significados atribuídos e manifestados em relação ao objeto de estudo (Valle; Ferreira, 2025).

2.8 O processo de avaliação

A avaliação da intervenção foi promovida por meio da análise de conteúdo. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo traz consigo instrumentos necessários ao pesquisador para que ele tenha condições de responder as problemáticas geradas no início da investigação. Para tanto, faz-se necessário a *priori* a realização do diagnóstico institucional que possibilita a identificação das problemáticas vivenciadas no espaço escolar, além de colaborar com o planejamento estratégico das ações interventivas que serão realizadas (Goulart Júnior et al., 2014; Torres; Oliveira, 2023).

Durante os encontros a/o profissional que esteve na função de observadora/or deverá realizar registros escritos tanto das questões comportamentais e emocionais do grupo, quanto os elementos principais que foram abordados no decorrer de cada encontro. Esses registros servirão para a construção de estratégias mais exitosas para a promoção de movimentação numa espiral dialética na resolução de tarefas do grupo nos próximos encontros, bem como coleta de dados para serem analisados ao final dos encontros. A/O Profissional responsável pelos PSPs que possam surgir durante os encontros deverá gerar um relatório decorrente de cada atendimento realizado de modo a colaborar com a produção de um panorama geral que esteja ocorrendo durante as intervenções.

Com isto a/o pesquisador tem condições de tecer reflexões e conexões entre aquilo que fora observado e realizado no grupo e o que a literatura de referência sobre a temática apresenta enquanto dado científico anterior a intervenção.

Isto posto e tendo conformidade com o que foi apresentado no tópico estruturação do trabalho, no qual explicita que a Resolução nº 1.676 de 2024[16] (art. 45), do regimento interno do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social

[16] Essa resolução aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Intervenção Educativa e Social do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – *Campu*s XI – Serrinha (UNEB, 2024).

(PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) possibilita que o artigo científico seja considerado válido como Trabalhos de Conclusão Curso (TCC), seguem abaixo três artigos que objetivam defender a interrelação entre a Psicologia Escolar e Educacional e os Grupos Operativos, além de promover o tensionamento a respeito dos desdobramentos das violências dentro do ambiente escolar.

ESCOLA, PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E GRUPOS OPERATIVOS: PRODUZINDO ESPAÇOS DE EXPRESSÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES DISSIDENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Aderilson Anunciação de Oliveira [17]
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
Aderilsonpsi@gmail.com
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres [18]
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
vaztorres@gmail.com

RESUMO
Embora a escola seja, a *priori*, um espaço de promoção do desenvolvimento humano, ela pode também assumir o papel de produtora e reprodutora das violências que vão intervir/impedir o processo de ensino aprendizagem. Diante disso, tem-se a Psicologia Escolar e Educacional como um campo de saber e de prático rico para execução de intervenções que visem a eliminação dessas violências. Os Grupos Operativos Escolares (GOE) como instrumentos assertivos para a efetivação dessa eliminação. Destarte, este trabalho tem por objetivo conceituar Psicologia Escolar e Educacional e os Grupos Operativos, bem como a relevância da combinação de ambos para o combate as violências empregadas contra os corpos considerados dissidentes dentro da escola. O traçado metodológico deste artigo tem o viés da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Portanto, foi estabelecida uma busca em plataformas digitais, tais como: Períodos da CAPES; Scientific Eletronic Library Online (SciELO); Repositórios de Universidades, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), além de livros que são referência para a discussão. Em seguida foram sistematizadas três categorias objetivando a organização dos materiais encontrados na pesquisa, além de colaborar com a didática da escrita do trabalho. As categorias são as seguintes: Categoria A: Gênero, Sexualidade, Violências e escola; Categoria B: Psicologia Escolar e Educacional e escola; Categoria C: Grupos Operativos. Os dados e discussões apresentadas nesse artigo evidenciam a relevância dos GOEs como espaços de promoção de saúde mental, especialmente para aquelas/es que são consideradas/os corpos dissidentes. Eles servem, ainda, para a ampliação de fazeres pelas/os psicólogas/os escolares.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional. Grupo Operativo Escolar. Escola e corpos dissidentes.

ABSTRACT
Although school is, a priori, a space for the acceleration of human development, it can also assume the role of producer and reproducer of violence that intervenes in or hinders the teaching-learning process. In this context, School and Educational Psychology emerges as a rich field of knowledge and practice for implementing interventions aimed at eliminating such violence. School Operative Groups (SOGs) are seen as assertive instruments for achieving this goal. Therefore, this article aims to conceptualize

[17] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
[18] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da UNIFACS/Instituto Anima.

School and Educational Psychology and Operative Groups, as well as to highlight the relevance of combining both as a strategy to combat the violence inflicted upon bodies considered dissident within the school environment. The methodological approach adopted in this study is qualitative in nature and based on bibliographic research. Accordingly, a literature search was conducted using digital platforms such as: CAPES Journals, Scientific Electronic Library Online (SciELO), university repositories, Virtual Health Library (VHL), in addition to reference books relevant to the discussion. Three thematic categories were then systematized to organize the collected materials and support the writing structure of this article. The categories are as follows: Category A – Gender, Sexuality, Violence, and School; Category B – School and Educational Psychology and School; Category C – Operative Groups. Therefore, the data and discussions presented in this article underscore the importance of SOGs as spaces for the promotion of mental health, especially for individuals identified as dissident bodies. Furthermore, they contribute to the expansion of practices carried out by school psychologists.

Keywords: School and Educational Psychology. School Operational Group. School and dissident bodies.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola é tida como o principal espaço de produção de cidadania. É nela que os conhecimentos adquiridos pela humanidade são repassados para crianças, adolescentes e adultos com a finalidade de promover aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas. Mas ela não se limita apenas a isto. Ela também se estrutura objetivando a produção das subjetividades que estão estabelecidas como as “ideais”. Por conseguinte, o seu lugar fabril lhe possibilita a reprodução daquilo que está posto enquanto paradigma estabelecido de modo hegemônico (Duarte, 2008; Dardot e Laval, 2016). Todavia, cabe pensar no poder como elemento fluido que transita sobre os diversos agentes e traz consequências das mais diversas ordens, seja no que se refere a produção ou eliminação de determinadas subjetividades (Fernandes, 1972; Bock, 2018; Foucault, 2012).

Outrossim, a compreensão dessa escola carece de uma revisão da sua história. No Brasil, ela se consolida a partir de três vertentes: a iluminista, a liberalista e a nacionalista. Cabe destacar que, primordialmente, quem ocupava as suas dependências era a elite e só posteriormente que passa a ser um ambiente ocupado também pelas minorias, mas com finalidades distintas. Enquanto os filhos dos detentores dos meios de produção iam para a escola para aprender como manter e ampliar a riqueza da sua família; os filhos dos proletariados, por sua vez, tinham como objetivo aprender uma

profissão para trabalhar nas fábricas que estavam se instalando no país e necessitavam de mão-de-obra qualificada diante do cenário de modernização dos modos de produção e escravização da classe burguesa (Patto, 1997; Libaneo, 2014, CFPa, 2019).

A atualmente a escolarização ainda carrega consigo muito desse *modus operandi* de produção de subjetividades visando atender aquilo que a burguesia define como agradável/aceitável/desejável. Todavia, a insurgência se apresenta como instrumento de fomento a resistência, opondo-se ao modo de condução desses corpos, em especial os corpos daqueles que estão em maior vulnerabilidade, que são as crianças e adolescentes. Neste trabalho teremos como foco a adolescência tendo em vista que é nessa fase do desenvolvimento que a consolidação/confirmação de uma identidade se manifesta como algo inerente (Davidoff, 2001; Davin *et al.,* 2009; Bee, 2011; Papalia; Martorell, 2022).

A adolescência, portanto, pode ser compreendida a partir de dois fatores: biológicos (que se subdividem em questões etária, como é o caso da definição apresentada por Brasil (1990), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e também em questões fisiológicas referentes ao processo de ingresso na puberdade) e psicossociais (que terão relação com características e/ou funções psicossociais que estes sujeitos ocupam nesse momento da vida). Bock (2018) afirma que foi Erickson (1976), quem institucionalizou a adolescência como uma fase do desenvolvimento humano entre a infância e a vida adulta. Embora tal colocação tenha servido para elucidar o que vem a ser essa fase de transição, também acabou por subsidiar compreensões que entendiam a adolescência como uma semi-patologia, por conta dos conflitos que podem emergir da relação dessas pessoas com os adultos do seu convívio (Bock, 2007).

Embora tenha-se a ideia de que o adolescente é um sujeito rebelde, os dados (Papalia; Martorell, 2022) mostram outra realidade. O que para muitos pode se apresentar como rebeldia, geralmente, se trata de uma busca por autoafirmação e, em dada proporção, busca por visibilidade, afinal eles estão imersos numa sociedade que silencia seus corpos e subjetividades desde a infância (Papalia; Martorell, 2022; Butler, 2019; Gorini, 2019; Pimentel e Sobral, 2020; Monroy-Garzon e Silva, 2022).

Papalia e Martorell (2022, p. 996-997) ao tratarem do mito da rebeldia adolescente postulam que

> a completa rebeldia parece ser relativamente incomum, mesmo nas sociedades ocidentais. A maioria dos jovens sente-se próxima e positiva em relação aos seus pais, compartilha opiniões idênticas sobre questões importantes e valoriza a aprovação deles (Blum & Rinehart, 2000; Offer & Church, 1991). A rebeldia na adolescência não é normativa; pelo contrário, ela tende a estar associada a variáveis como parentalidade abusiva, indiferente ou negligente (McDermott & Barik, 2014). Os poucos adolescentes profundamente problemáticos tendem a vir de famílias perturbadas e, quando adultos, continuam a ter uma vida familiar instável e a rejeitar as normas culturais. Aqueles criados em lares com um clima familiar positivo tendem a atravessar a adolescência sem nenhum problema sério e, quando adultos, a ter casamentos sólidos e a levar uma vida bem ajustada (Offer, Kaiz, Ostrov, & Albert, 2002).

Portanto, diante de uma/um adolescente que apresente comportamentos agressivos precisamos ficar atentos ao contexto no qual ela/e está inserida/o, quais são as relações/vinculações que possui, em especial as relações familiares e escolares. Como apresentado pelas autoras, é comum que a suposta rebeldia, manifesta por atos agressivos, seja a única forma de comunicação que essa pessoa consiga estabelecer, pois além de ter aprendido isto com o seu ambiente doméstico e educacional, eles (a escola e a família), em muitos momentos, não possibilitam formas pacíficas de expressão das subjetividades das/os adolescentes, tão pouco as dores e/ou sonhos dessas pessoas, ou seja, estando frente ao silenciamento e à urgência de comunicação, as/os adolescentes podem utilizar a violência contra si ou contra o outro como forma de manifestação de si.

Neste prisma, a escola se apresenta como um espaço frutífero para a organização social desses sujeitos para que tenham condições de expressar as suas subjetividades. É mister compreender que uma das características comuns da adolescência é a mobilização dessas pessoas em grupos com a mesma faixa etária. Por consequência disto, tem-se o afastamento dos adultos que os cercam, como professores e familiares (Papalia; Martorell, 2022; CFP, 2019a). Esta aglutinação com os pares possibilita que, em muitas situações, elas/es tenham melhores condições de se proteger das diversas formas de violência que atravessam a escola, tendo em vista que ainda é comum encontrarmos nas escolas a reprodução de ações de silenciamento dessas pessoas.

Na luta pelo poder dentro do espaço escolar, as/os estudantes são o grupo mais vulnerável, pois o argumento de que elas/es não podem tomar decisões por serem menores de idade e dependerem financeiramente da família é algo vastamente

difundido e se manifesta como forma de aniquilamento dessas subjetividades (Gorini, 2019; Pimentel e Sobral, 2020; Monroy-Garzon e Silva, 2022).

Destarte, este artigo tem por objetivo conceituar Psicologia Escolar e Educacional e os Grupos Operativos, bem como a relevância da combinação de ambos para o combate às violências empregadas contra os corpos considerados dissidentes dentro da escola. Ademais, ele se justifica por conta da sua relevância no que diz respeito ao fomento que ele apresenta em relação a produção de práticas inovadoras de promoção de acolhimento, visibilidade, aprendizagem e saberes a respeito dos corpos dissidentes por meio dos Grupos Operativos como estratégia assertiva no combate as mais variadas formas de violência que estes corpos são submetidos (Gorini, 2019; Pimentel e Sobral, 2020).

Portanto, a criação de espaços seguros para que essas pessoas possam se expressar livremente sem que haja julgamentos ou violências pode ser lida como mais uma estratégia possível no combate as violências contra esses corpos dentro da escola. Afinal, acredita-se que à medida que os sujeitos conseguem manifestar as suas dores de modo autêntico, espontâneo e liberto de julgamentos e/ou violências, o processo de redução das tensões/pressões psicológicas internas ocorra e com isto, essas pessoas têm melhores condições de elaborar estratégias assertivas para lidar com as violências que lhes atravessam.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A decisão de ingressar numa discussão sobre essa temática emerge da experiência profissional do pesquisador como psicólogo escolar e educacional em seu caminhar em busca de novos saberes para o enriquecimento da sua prática profissional, ao passo que colabora com a produção destes mesmos saberes. A imersão nessa empreitada de compreensão aprofundada de tal questão se deu por meio de uma pesquisa qualitativa com fim exploratório por meio da revisão bibliográfica.

Portanto, a metodologia adotada neste artigo tem o viés da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Para Marconi e Lakatos (2017) a “pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos” (p. 54). Outrossim, a perspectiva qualitativa não carece de

fundamentar-se em informações estatísticas, mas isso não lhe torna especulativa. “Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico” (Triviños, 2015, p. 118).

Desta forma, foi estabelecida uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo como finalidade localizar e analisar as produções cientificas que foram produzidos e publicados nos últimos cinco anos (2019-2023), que tratam sobre a correlação entre Escola, Psicologia Escolar e Educacional e Grupos Operativos.

Com dito acima, no levamento de dados na referida base de dados foram utilizados dois métodos de recorte: um temporal, buscando artigos publicados nos últimos cinco anos; e um outro de combinação de descritores. Além disso, o operador de pesquisa boleana AND foi utilizado em parceria com as aspas no início e final de cada palavra/s-chave, o referido operador serviu como instrumento de busca visando a identificação/localização mais precisa dos resultados. Picalho, Fadel e Gonçalves (2023) que os “operadores de pesquisa são caracteres especiais que, ao serem adicionados a uma expressão de busca, permitem criar uma maior complexidade a fim de obter resultados mais precisos” (p. 04).

Reforça-se ainda, que o uso de aspas no início e final de palavras, combinação de palavras, frases e/ou parágrafos carrega consigo um delimitador de resultados, pois as primeiras informações que são apresentadas nas buscas restringem-se exclusivamente a palavra, combinação de palavras, frases e/ou parágrafo exatamente igual ao que foi digitado. Quando isso não ocorre, além de achar palavras semelhantes e/ou derivadas, pode também apresentar outros resultados que se aproximem do que fora pesquisado.

Vale explicitar que os descritores conjugados foram: “Escola” AND “Grupo Operativo” e também “Grupo Operativo” AND “Psicologia Escolar”. Embora nessa pesquisa tenham sido localizados cinco artigos (um (01) artigo publicado em 2019; um (01) artigo publicado em 2021; e três (03) artigos publicados em 2022) que intercruzem escola, grupo operativo e psicologia escolar, a leitura dos títulos e corpo dos trabalhos ficou evidenciado que apenas um dos artigos apresenta a correlação entre Psicologia Escolar e Educacional, Grupos Operativos e Escola. Os demais artigos tratando da promoção de práticas psicoeducativas por meio dos grupos operativos

dentro de outros contextos, mas foram mantidos tendo em vista a sua relevância colaborativa para as discussões neste trabalho.

O início do trabalho ocorreu com o levamento bibliográfico de referência sobre a temática que foi proposto desenvolver. Para tanto, essa busca apresentou-se de dois modos: usando a base de períodos da CAPES e também em outras plataformas como Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Repositórios de Universidades, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), além de materiais de autoras(es) relevantes que trazem discussões sobre o tema ou o tangenciam.

Em seguida foram sistematizadas três categorias, tal ação tem por finalidade a organização dos materiais encontrados na pesquisa, além de colaborar com a didática da escrita do trabalho. Para Bardin (2016), a categorização é uma forma de classificação dos dados coletados, organizando-os em conjuntos de analíticos, diferenciando-os a partir de critérios previamente definidos. Tal agrupamento em classes favorece para a facilitação da análise de conteúdo, bem como a compreensão do fenômeno estudado. Portanto, nelas as informações são interconectadas visando a explanação/defesa de uma determinada hipótese.

As categorias são as seguintes: Categoria A: Gênero, Sexualidade, Violências e escola; Categoria B: Psicologia Escolar e Educacional e escola; Categoria C: Grupos Operativos. Os principais autores da categoria A são: Florestan (1975), Patto (1997), Duarte (2008), Foucault (2012), Grazziotin e Almeida (2013), Dardot e Laval (2016), Butler (2019), Gorini, 2019, Brasil (2024); os da categoria B são: Patto (1997), Martínez (2010), Martínez e Rey (2017), CFPa (2019), CFPb (2019), Brasil (2019), CFP, 2022; Brasil (2024); e na categoria C temos: Pichon (2009), Zimerman (2007), Castanho (2012), Tessaro e Lampert (2019), Caldeira e Ávila (2021), Caldeira e Ávila (2021), Marquez *et al.* (2022), Machado *et al.* (2022).

O passo seguinte foi a leitura e fichamento dos textos utilizados na obra e a produção do Estado do Conhecimento dos artigos localizados no Períodos da CAPES. Será apresentada a seguir uma breve descrição dos objetivos dos cinco artigos localizados na CAPES como estratégia para situar a leitura, considerando a cronologia de publicação desses artigos.

O primeiro trabalho intitulado “Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência” de Tessaro e Lampert (2019) é um relato de experiência que tem como objetivo apresentar um conjunto de ações desenvolvidas durante o

período de estágio curricular da graduação em Psicologia, realizado numa escola pública, denominado “Aprendendo a lidar com as emoções”, cujo objetivo principal do projeto foi desenvolver e potencializar habilidades de inteligência emocional por meio da realização de grupos operativos.

Já o segundo trabalho, intitulado “O grupo operativo como ferramenta na saúde mental” de Caldeira e Ávila (2021), teve como objetivo identificar e discutir qualitativamente os artigos dos últimos cinco anos sobre a utilização do grupo operativo como ferramenta no trabalho em saúde mental. O terceiro artigo, intitulado “Qualidade de vida em idosos durante a pandemia da COVID-19: Relato de experiência de um grupo operativo de estudantes de medicina” de Machado *et al.* (2022), apresenta como objetivo descrever a experiência de um grupo operativo, realizado com pessoas idosas de diferentes cidades, via online, pela disciplina de Práticas de Integração Ensino, Serviço e Comunidade II (PIESC II) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – Campus JK.

O quarto trabalho, que recebe o título de “O Grupo Operativo com mulheres em vulnerabilidade social” de Caldeira e Ávila (2021), deriva de uma dissertação de mestrado e tem o objetivo de demonstrar a aplicabilidade do grupo operativo com mulheres em condição de vulnerabilidade social, que não possuem condições financeiras de acesso a serviços privados, se deparam com longas filas de espera na saúde pública e demandam de cuidados à saúde mental, possibilitando espaço de fala, escuta, acolhimento do sofrimento e a compreensão e restituição da própria condição de vulneráveis.

E, por fim, tem-se o artigo de Marquez *et al.* (2022), com o título “Rodas de conversa remotas: ensino-aprendizagem e vivência da promoção da saúde na pandemia da Covid-19”, teve como objetivo relatar a experiência de adaptação de uma unidade do componente curricular de Saúde Coletiva III ao ambiente *on-line* em uma universidade federal brasileira, mantendo, mesmo no contexto da pandemia, a coerência entre o aprendizado e a vivência da promoção da saúde.

A respeito destes textos cabe a realização de algumas ponderações: a primeira delas é que Caldeira e Ávila se destacam como profissionais que utilizam O Grupo Operativo como estratégia de intervenção e como os autores que mais publicaram nos últimos cinco anos sobre os GOs.

Outra questão relevante é o número de publicações sobre os GOs, nesse período, pois, quando comparadas as publicações sobre GO como técnica de intervenção com o quantitativo de publicações de outras técnicas, vemos um número baixo, o que expõe a urgência, relevância e capacidade inovadora desse trabalho como contribuinte na ampliação das discussões a respeito da temática.

Para explicitar o que foi dito anteriormente tem-se os seguintes dados: em 2019 e 2021 foram localizados um artigo a cada ano sobre os GOs; em 2020, 2023 e 2024 não foram encontradas literaturas e em 2022 foram localizados três artigos. Em síntese, Caldeira e Ávila foram as autoras/es que mais publicaram entre 2019 e 2024 e o ano de 2022 foi aquele com maior número de publicações.

REFERENCIAL TEÓRICO

As violências contra corpos dissidentes na vivência escolar

No que se refere as violências que atravessam o espaço escolar, não podemos incorrer no erro de considerá-las como semelhantes. A diversidade entre elas coloca as/os profissionais que atuam dentro da escola diante da necessidade de produzir/construir intervenções distintas para que se tenha condições de dar conta das suas especificidades. Essas violências são produzidas e reproduzidas sobre lógicas que historicamente permanecem, insistentemente, em vigência no país, produzindo o aniquilamento de diversos povos e corpos. Portanto, nomear cada tipo de violência deve servir para que tenhamos condições sólidas de enfretamento a cada delas nesse lugar (Foucault, 2012; Butler, 2019).

A LGBTfobia[19], o racismo[20], o capacitismo[21], a misoginia[22], a gordofobia[23] são algumas das formas de aniquilamento de corpos dissidentes. Embora possuam distinções no que diz respeito a instrumentação da violência e também da ótica que sustenta cada uma delas, faz-se urgente o lançamento de uma lupa sobre elas, bem como as suas metodologias de manifestação. Outrossim, cada ótica traz consigo uma carga histórica diferente que não pode ser esquecida sob o risco de promovermos um esvaziamento e enfraquecimento que só serve àqueles que estão no poder (Foucault, 2012; Butler, 2019, CFPb, 2019).

Tendo em vista as limitações deste trabalho, o seu foco de discussão será sobre as violências direcionadas aos corpos daquelas/es adolescentes tidos como dissidentes. Para Butler (2019), os corpos dissidentes são corpos abjetos. Porchat (2015) pontua que os corpos abjetos “são aqueles que execramos da mesma maneira que execramos nossos excessos e aquilo que em nós apodrece, levando à nossa morte” (p. 40).

O conceito adotado de violência neste artigo fundamenta-se em Minayo (2006) e Arendt (1994). A primeira autora entende a violência como desdodramento da luta pelo poder e a busca pelo controle do outro. Ela ainda que a violência se manifesta de diversas formas e pode ser aprovada ou reprovada a partir das normas sociais vigentes em cada local, época e contexto. Já a segunda autora citada anteriormente, compreende a violência não existe por si só, ela depende de implementos, ou seja, ela é um meio para se alcançar determinados fins, previamente estabelecidos; possui

---

[19] A LGBTfobia é caracterizada como todo tipo de “Violência física, psicológica, financeira, tratamento negligente, negação de direitos e demais formas de discriminação motivadas por questões de gênero e/ou orientação sexual. A LGBTfobia abrange a lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia” (CRP03, 2018, p. 15).

[20] O racismo é uma forma de dominação que considera “o grupo dominado inferior ao dominante, permitindo que o segundo grupo tenha privilégios sobre o primeiro” (Benedito; Fernandes, 2020). No Brasil os grupos que mais sofrem com o racismo são os povos negros e indígenas (CFP, 2022).

[21] O capacitismo é o modo de violência/discriminação direcionada a pessoas com deficiência. Ele pode se materializar por meio de ações atitudinais e/ou estruturais e promove a “distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que prejudicam, impedem e anulam o exercício dos direitos e das liberdades de pessoas com deficiência” (Polakowski; Vieira; Primo, 2021, p. 03).

[22] A misoginia surge a partir da ruptura do ideal de feminino socialmente instalado e traz consigo um forte conteúdo emocional pautado no ódio e aversão pelo feminino, ou seja, na misoginia “há uma disseminação de ódio ao feminino decorrente de uma crença em que mulheres sejam merecedoras das mais diversas e absurdas formas de violência simplesmente pelo fato de serem mulheres” (Machado *et al.,* 2021, p. 12).

[23] A gordofobia é o termo utilizado para designar os sistemas de opressão referentes a corpos acima do peso. Ela acaba por produzir a “desvalorização, estigmatização e hostilização de pessoas gordas” (Araújo *et al*., 2018, p. 04).

em si arbitrariedade e pode ser utilizada para silenciar pessoas e/ou grupos (Minayo, 2006; Arendt, 1994).

Cabe destacar que a aglutinação da fase do desenvolvimento (aqui temos uma atenção especial à adolescência) e a pertença desses corpos tidos como dissidentes servem como fortalecimento ao processo de promoção de violência. Como dito anteriormente, ao adolescente não é permitido expressar-se e/ou ter direito a uma subjetividade (caso tais elementos fujam a norma). Com isso, vamos validando as violências e justificando-as das mais variadas formas, desde a incapacidade de suprir as necessidades pessoais por falta de condições econômicas[24], até a incapacidade cognitiva de compreender quem é por conta de um não desenvolvimento pleno em decorrência da idade.

Estes corpos tidos como dissidentes vivenciam diversas formas de aniquilamento que objetivam impossibilitar a sua existência, pois são vistos como ameaçadores da ordem e a da "moral". Neste sentido, é preciso desumanizar esses corpos para que se tenha poder sobre eles[25]. Tal domínio legitima e legaliza a violência de modo que a estranheza não se faz presente, justificando as mais diversas barbáries. Entretanto, as diversas denúncias servem como limitadoras dessas agressões, sendo agora necessário sublimar[26] essas violências que se tornam palatáveis e que se resguardam ao nível latente as animalescas formas de aniquilação (Porchat, 2015; CFPb, 2019).

Tratar sobre as questões que envolvem exclusão, estigmatização social e violência nos põe diante das reflexões sobre os tidos corpos dissidentes. Estes corpos são postos neste lugar a partir de uma ótica misógina e heteronormativa que objetiva controlá-los, silenciá-los e submetê-los ao serviço do controle daqueles que estão postos como representantes da lei e da ordem. A partir disso, todos aqueles que fogem, por alguma razão, à obediência são direcionados/forçados a retornar a "caixinha do desejável" e caso não haja uma mobilização para a obediência serão aniquilados (Gorini, 2019).

---

[24] É importante atentar-se a como o capital serve de instrumento de controle e dominação e serve como parâmetro para a emancipação do sujeito. Outrossim, o combate à violência precisa estar atrelado ao combate ao sistema socioeconômico de sustenta, legitima e nutre as violências (Foucault, 1995).

[25] Vide a experiência de colonização do país e a escravização dos povos africanos no Brasil (Marquese, 2006).

[26] A Sublimação é um conceito psicanalítico que visa expressar a tentativa do inconsciente de emergir objetivando a realização do desejo de modo mais palatável possível para o sujeito de modo que o SuperEgo não apresente impossibilidades frente a essa busca por satisfação (Caropreso, 2021).

Portanto, a violência que outrora era autorizada e se manifestava de modo físico e explícito por meio da palmatória e de outras formas de tortura (ajoelhar no milho[27], usar orelhas de burro, ficar preso em uma cafua, etc.) agora carece de esconder-se atrás das subjetividades por meio de práticas subliminares. Nesta nova conjuntura, a dor fica reservada ao lugar do não visto, do intocável, do sigilo, do interno. Tem-se então a problemática: a validade da dor da pessoa dependerá do acolhimento do discurso dela, porém a realidade é de um cenário de guerra pelo controle do discurso, nela a fantasia e realidade se entrelaçam de modo simbiótico.

Não negligenciar o sofrimento se mostra como imperioso para que não se tenha que lidar com o elefante no meio da sala. Deste modo, a violência psicológica ganha destaque e se mostra por meio de discursos, ações e posicionamentos que, travestidos de uma certa intencionalidade positiva, mascaram a real intenção: promover sofrimento, adoecimento e aniquilação (Patto, 1997).

A Psicologia escolar e educacional crítica como instrumento de combate as violências

Diante deste cenário que está posto, diversas são as possibilidades de intervenção que podem emergir como forma de combate a essa realidade. Dentre estas, temos a inserção de profissionais da psicologia nos ambientes escolares, pois ela/ele por meio de intervenções que tenha condições de expor tais violências, pode mobilizar a comunidade escolar para que, de modo colaborativo, possam combater as mais variadas formas de aniquilamento, sejam aquelas explicitas ou aquelas implícitas. Todavia, o CFPa (2019) traz um alerta a respeito da inserção da/o psicóloga/o dentro da escola, pois há o risco de que a comunidade escolar direcione todas as demandas para esta/e profissional como se ela/e fosse a/o única/o capaz de dar conta das demandas. Cabe frisar que a ação da/o psicóloga/o escolar e educacional está fixada num fazer conjunto/colaborativo.

Sobre isso o CFPa (2019) coloca que

[27] Veiga (2009) *apud* Grazziotin e Almeida (2013), traz a presença de uma pedagogia da violência que tinha a imposição do castigo do professor como mecanismo de materialização do biopoder, afinal a criança e o adolescente nada sabiam, não sabiam se quer das suas dores, pois não se tinha autorização para apresentá-las. "[...] diferentes fatores concorriam para a predominância de uma pedagogia rude, caracterizada pela violência dos adultos contra as crianças (Veiga, 2009, p.72 *apud* Grazziotin; Almeida, 2013, p. 597).

> [...] o que possibilita a(o) psicóloga(o) estar no cotidiano de uma escola para trabalhar com os educadores não é a quantidade de respostas bem-sucedidas que ela(ele) tem para resolver problemas, mas sim o que pode contribuir para manter em exercício redes de atenção à vida, redes que foquem as potencialidades dos indivíduos, nas ações de acompanhamento do desenvolvimento de cada criança singular e das ações preventivas (p. 35-36).

Patto (1997), ao refletir sobre a história da inserção da Psicologia no campo educacional, demarca diversas questões problemáticas que favoreciam (e ainda hoje favorecem) para que a/o psicóloga/o escolar e educacional reproduza práticas que legitimam as violências e, consequentemente, promovam adoecimentos. Desenvolver ações que reforcem a ideia de que as violências são elementos pontuais; que devem ser combatidas somente no momento que se materializam e que a punição deve servir como instrumento de coerção social contra os protagonistas da cena em questão, reforçam o monopólio da violência legítima[28]e a ótica reducionista de que as violências só podem ser tratadas quando ocorrem.

Neste prisma, visando fomentar ações transformadoras sobre a práxis da/o psicóloga/o escolar e educacional, a autora supracitada chama a atenção para a relevância de um fazer crítico que baseie as suas reflexões e ações em um olhar ampliado, que tenha condições de tensionar os diversos agentes e variáveis envolvidas no processo de promoção e reprodução das violências. Isto cobra desta/e profissional a urgente necessidade de sair do espaço privado das salas de atendimento/acolhimento e lançar-se às ações, prioritariamente, coletivizadoras.

Portanto, o fazer da/o psicóloga/o escolar precisa priorizar ações que envolvam toda a comunidade escolar para que as mudanças sejam curriculares, contextuais e atitudinais e não somente individuais. Martínez (2010) e Martínez e Rey (2017) colocam que para que isto seja possível faz-se necessário que a/o psicóloga/o escolar e educacional veja a escola para além da reprodução de saberes e promoção de aprendizagens. A escola é um espaço onde os sujeitos convivem, atuam sobre si, o outro e o mundo e é afetado por estes. Ela é “um espaço social *sui generis* no qual as pessoas convivem e atuam, implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial,

[28]Na violência Legítima tem-se a lógica de que o Estado é o proprietário dos corpos e pode fazer com eles o que desejar para que estes se tornem produtivos/lucrativos, e para tanto esses corpos carecem de ocupar o lugar que o Estado determina que ocupem, caso contrário serão forçados coercitivamente a retornar (Miranda, 2021).

assim como o papel do trabalho do psicólogo escolar nessa importante dimensão" (Martínez, 2010, p. 48).

Vale demarcar que o desenvolvimento de intervenções exitosas dentro do espaço escolar carece da realização de ações que possibilitem a/o profissional ter um olhar ampliado sobre a realidade sob a qual deseja intervir (Torres; Oliveira, 2023). Desta forma, o Diagnóstico Institucional Participativo (DIP) é primordial para que se tenha condições de compreender de forma ampliada e contextualizada a realidade que circunda a comunidade escolar (Kingeski, 2005). Goulart Júnior *et al.* (2014), pontua que o

> O Diagnóstico Organizacional (D.O.) apresenta-se como uma das atividades mais relevantes de um gestor de pessoas, pois se refere a uma etapa anterior a qualquer intervenção realizada no ambiente corporativo; é a partir dele que se elaboram planos de ações que vão direcionar a melhor forma de intervenção. Segundo Santos e Canêo (2009), o principal objetivo do D.O. é conhecer e analisar o funcionamento da organização em toda sua complexidade, possibilitando uma avaliação de todos seus aspectos, sejam econômicos, estruturais ou organizacionais (p. 72).

Transpondo tais afirmativas para o contexto escolar fica explicita a dependência das intervenções da realização do DIP. A partir disso, faz-se necessária a crítica a projetos interventivos oriundos de idealizações de sujeitos que não compreendem/conhecem/ vivenciam a escola na qual irá aplicar a intervenção. Assim, a intervenção não depende do desejo do interventor, mas sim das necessidades locais que a instituição irá apresentar. Deste modo, não há como se pensar num projeto de intervenção único que atenda às necessidades de todas as escolas, nem a nível nacional, nem regional, nem territorial, pois cada unidade escolar traz consigo especificidades distintas que carecem de um plano de ação singular.

Portanto, numa perspectiva jurídica a defesa pela inserção das/os profissionais da Psicologia nas instituições educacionais por meio das Leis 13.935/19 e Lei 14.819/24. A Lei 13.935/19 estabelece a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019). A Lei 14.819/24, por sua vez, cria a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Brasil, 2024). É fundamental que estas/es profissionais tenham condições dignas de trabalho para que possam colaborar de forma ética e técnica, junto com a comunidade escolar, na resolução das demandas do espaço escolar que estão

lotadas/os. Afinal, a atuação da/o Psicóloga/o escolar e educacional não pode se materializar como algo ilustrativo, ou seja, o fazer depende de profissionais implicados ética, política e socialmente com a transformação do espaço que estão atuando, bem como a disposição de condições dignas de trabalho (Brasil, 2019; Patto, 1997; Martínez, 2010; Brasil, 2024).

O CFP (2019) propõe que a Psicologia escolar e educacional seja de fato uma práxis voltada intencionalmente para a transformação social, valorização de ações democráticas e contextualizadas, emancipação dos sujeitos, por meio do combate as mais variadas formas de violência.

> À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2019, p. 26).

Voltando-se para as possíveis intervenções que a/o psicóloga/o escolar e educacional pode desenvolver dentro da escola, o CFPa (2019) e Martínez (2010) e Martínez e Rey (2017) afirmam que as intervenções podem ocorrer com todos os agentes da comunidade escolar. Todavia, como explicitado acima, os adolescentes, geralmente, são os mais vulneráveis dentro do ambiente escolar e por consequência, são os que mais sofrem violências. Portanto, faz-se necessária uma atenção especial a esse público.

Tais intervenções da PE quando direcionadas aos adolescentes podem ocorrer de modo individual ou coletivo. Entretanto, a defesa da Psicologia Escolar e Educacional Crítica é na priorização de ações coletivas, como afirmado anteriormente. Tal defesa visa, entre outras finalidades, combater a prática clínica dentro das escolas, que historicamente serviram para a promoção de violência e exclusão de corpos tidos como dissidentes. E, ao direcionarmos para intervenções coletivas temos ações que podem ser realizadas em sala de aula, num espaço ampliado a fim de reunir diversas turmas ou ainda pode-se criar espaços mais privativos que, diante das realidades postas, podem contribuir para que aqueles indivíduos que estão passando por episódios de violência se sintam seguros para expressar as suas dores, bem como a sua subjetividade.

Os grupos operativos escolares (GOE) como espaços seguros para a expressão das subjetividades de adolescentes dissidentes no contexto escolar

Winnicott (2007) afirma que o desenvolvimento saudável do sujeito depende da promoção de um ambiente suficientemente bom. Para que este ambiente seja suficientemente bom, faz-se necessário que ele seja um espaço estável, previsível e capaz de adaptar-se as necessidades do indivíduo. Para tanto, a construção de um espaço grupal privativo possibilita a/o psicóloga/o escolar melhores condições de criação e estabelecimento desse local. Cabe destacar as especificidades decorrentes da atuação junto a esse público.

Para CFP (2019b), CFP (2020) e Favero (2022) é preciso alertar as/os profissionais que desejam trabalhar com pessoas que foram e/ou são violentadas, por serem considerados corpos dissidentes, que elas talvez apresentem resistências e dificuldades quanto a vinculação, pois suas experiências anteriores trazem um histórico de violação de direitos, que pode ter como desdobramento psicológico a resistência a vinculação afetiva, pois a manutenção da crença de que o outro é um instrumento de promoção de violência serve como mecanismo de defesa para esse ego que, por vezes, foi atacado.

As/Os psicólogas/os escolares e educacionais precisarão respeitar os limites dessas pessoas e, pouco a pouco, irem realizando ações que demonstrem para essas/es adolescentes que elas/es (as/os profissionais) são pessoas confiáveis e protetoras, pois a vinculação entre as/os profissionais e a comunidade escolar depende da confiança que essa comunidade consegue depositar no trabalho desta/e profissional.

Diante dessa realidade, os Grupos Operativos (GOs) idealizados por Pichon (1984), se apresentam como espaços fulcrais para que essas subjetividades consideradas/os dissidentes possam se expressar e consequentemente produzir fortalecimentos/empoderamentos que servirão para que ações ampliadas de combate as violências se materializem na escola. O autor supracitado coloca que os GOs são espaços dialéticos, dialógicos, interdisciplinares, organizados e focados na resolução de problemas. Portanto, os GOs buscam desenvolver ações voltadas a resolução de demandas do grupo. Para que isso seja possível é estabelecida uma tarefa que será realizada pelo grupo.

Cada sujeito nele terá a sua função: a/o coordenadora/or, que tem como finalidade apresentar para o grupo a tarefa e intervir de forma criativa para que grupo continue numa espiral dialética e dialógica direcionada para a resolução da tarefa; a/o observadora/or tem por finalidade observar de modo atento a dinâmica estabelecida pelo grupo para a resolução da tarefa e colaborar-se junto à/ao coordenadora/or no planejamento das próximas tarefas; e temos também as/os membras/os do grupo que devem realizar a tarefa a partir das orientações e movimentações da/o coordenadora/or do grupo (Pichon, 2009).

Tendo como base o que Zimerman (2007), apresenta sobre os diferentes tipos de GO pode-se inferir que os GOs desenvolvidos dentro de escolas se enquadram na modalidade de Grupo Operativo Comunitário (GOC). Para o supracitado autor, o GOC é um programa “voltado para a promoção da saúde mental de comunidades, como pode ser exemplificado com grupos de crianças ou adolescentes normais, gestantes, pais e filhos, líderes da comunidade, etc.” (p. 440). Entretanto, neste trabalho ao nos referirmos aos Grupos Operativos desenvolvidos dentro de escolas e/ou instituições educacionais utilizaremos como denominação Grupo Operativo Escolar (GOE) como modo de reafirmar o compromisso social com o espaço no qual ele está sendo desenvolvido. Ele buscará a promoção da psicoeducação das pessoas participantes para que elas possam desenvolver/fortalecer estratégias assertivas para que tenham condições de lidar com os desafios do seu cotidiano.

No que se refere a eficácia e eficiência do GO, Tessaro e Lampert (2019), Caldeira e Ávila (2021), Caldeira e Ávila (2021), Marquez *et al.* (2022), Machado *et al.* (2022) pontuam que eles são importantes instrumentos de promoção de saúde mental dentro de instituições e podem colaborar para o desenvolvimento dos sujeitos, para a melhoria da comunicação, o fortalecimento de vínculos e também para a resolução de demandas emergentes nestes espaços.

Castanho (2012) afirma ainda que os grupos podem atuar objetivando a superação de conflitos a nível individual e coletivo, consciente e inconsciente, bem como podem favorecer para a que a expressão dos sujeitos que foram historicamente silenciados possa vir à tona seja por meio do sujeito, seja por meio de um componente do grupo. A este, o autor supracitado, traduz como o porta-voz, ou seja,

> [...] o que uma pessoa diz, pensa ou sente em um grupo deve ser compreendido como comunicando algo sobre o conjunto no qual está

> inserida. Em Pichon Rivière, o conceito de porta-voz trará um refinamento dessa questão na medida em que passamos a compreender que as manifestações no grupo têm um plano horizontal (do grupo) e vertical (do sujeito). Não é acidental que um tema do grupo seja trazido por um ou outro integrante e seja apresentado de uma ou outra forma, o que seria devido às particularidades de cada integrante (plano vertical) (Castanho, 2012, p. 51).

Para Zimerman (2007), o GO possibilita à psicanálise a promoção de um olhar social sobre o sujeito. Portanto, a eficiência do grupo dependerá da atenção a alguns pontos fundamentais para o seu funcionamento, entre eles podemos citar: a necessidade de atenção ao tamanho do grupo para que este não exceda “o limite que ponha em risco a indispensável preservação da comunicação, tanto a visual, como a auditiva e a conceitual” (p. 440); o grupo deve funcionar tanto a nível vertical, quanto horizontal, ou seja, tanto a subjetividade de cada membra/o deve ser preservada, quanto a subjetividade do grupo.

Tessaro e Lampert (2019) concordam com CFPb (2019), CFP (2020) e Favero (2022) ao dialogarem a respeito do papel da vinculação para o desenvolvimento assertivo do Grupo Operativo. Tessaro e Lampert (2019), trazem que o

> elemento fundamental para o bom funcionamento do grupo deve ser a construção de fortes vínculos. Conforme salienta Lech (2014), a constituição de relacionamentos interpessoais positivos, baseados no diálogo, configura a base para o favorecimento do processo de reconhecimento e denominação das emoções próprias e dos demais (p. 02).

Diante do exposto fica evidente a necessidade de uma postura acolhedora das/os psicólogas/os que estão atuando como coordenadoras/es de um GO. Para tanto, ações que possibilitem as pessoas do grupo se sentirem pertencentes a ele contribuirá para que cada membra/o do grupo consiga expor seus sentimentos, emoções, desejos, etc.

Castanho (2012) corrobora com Zimerman (2007) no que diz respeito a apresentação do sofrimento, pois a partir do instante em que o sofrimento e/ou adoecimento de uma/m membra/o do grupo se torna presente diante do grupo, este (sofrimento e/ou adoecimento) passa a pertencer ao grupo.

Outrossim, no momento em que as subjetividades (dores, sonhos, desejos, pensamentos, medos, etc.) das/os membras/os adentram o território do grupo deixam de ser elementos individuais e tornam-se coletivos, ou seja, não cabe mais separação

entre individual e coletivo, porque todas as demandas passam a se tornar coletivas. Assim, ao dar-se resolutividade as demandas do grupo estar-se-á dando resolutividade as demandas do sujeito e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões expressas neste artigo, ficam explicitas como o ambiente educacional pode ser transformado num espaço de promoção de cuidado por meio da busca pela erradicação das múltiplas formas de violência (a saber: LGBTfobia, racismo, capacitismo, misoginia, gordofobia, aporofobia, etc.). A ótica de transformação tendo como base a compreensão de que a escola é historicamente um dispositivo do Estado que visa, entre outras coisas, a promoção dos saberes produzidos pela humanidade. Todavia, a metodologia adotada, de modo intencional ou não, para este fim, muitas vezes é a reprodução das violências que atravessam as vivências sociais das pessoas que ocupam esse território.

Destaca-se ainda o relevante papel da psicologia escolar e educacional como campo de saber e prática que tem a oportunidade de colaborar com essa transformação. É mister pontuar que tal colaboração se dá como uma estratégia de reparação social pelas diversas vezes que a psicologia ingressou na escola para, por meio dos seus conhecimentos, promover a manutenção de paradigmas hegemonicamente constituídos que usavam a violência como caminho para o controle e dominação dos corpos, em especial daquelas/es tidos como indesejáveis.

A respeito do fazer da/o psicóloga/o escolar e educacional tem-se a necessidade de reforçar que tal prática carece de desenvolver-se a partir do diagnóstico institucional participativo (DIP). Portanto, as intervenções que irão ser aplicadas deverão ter como sustentação os dados coletados em investigação realizada em parceria com a comunidade escolar.

Tem-se então o Grupo Operativo Escolar (GOE) como espaço frutífero para que tais demandas sejam trabalhadas de modo coletivizado, como foi reforçado acima. Eles apresentam uma dupla função: ser local de coleta de dados para a produção do DIP por meio da escuta dos seus membros; e também como espaço de psicoeducação para o desenvolvimento de estratégias assertivas para que se tenha

condições de lutar contra as violências que atravessam as vivências das pessoas que estão na escola.

Vale a ressalva de que essas pessoas possuem níveis distintos de vulnerabilidade, ou seja, a probabilidade de uma determinada pessoa sofrer algum tipo de violência dependerá de fatores como: raça, classe social, identidade de gênero, orientação sexual, idade, etc. Os elementos citados podem ser utilizados como demarcadores de categorização para que se perceba, ou não, uma pessoa como pertencente do grupo tido como corpos dissidentes dentro da escola. Outrossim, é fulcral a aplicação de uma ótica de diversidade e inclusão para que se possa realizar intervenções integradas às realidades desse espaço.

Portanto, os dados e discussões apresentadas nesse artigo evidenciam a relevância dos GOEs como espaços de promoção de saúde mental, especialmente para aquelas/es que são consideradas/os corpos dissidentes. Eles servem, ainda, para a ampliação de fazeres pelas/os psicólogas/os escolares. Entretanto, para a sua solidificação, enquanto estratégia de intervenção, é fundamental que novos trabalhos sejam produzidos para que se tenham mais dados que explicitem a sua efetividade nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lidiane Silva et al. Discriminação baseada no peso: representações sociais de internautas sobre a gordofobia. **Universidade Estadual de Maringá, Psicologia em Estudo**, vol. 23, 2018, p. 1-17.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-dumará, 1994. p. 154.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento** / Helen Bee, Denise Boyd; tradução: Cristina Monteiro; revisão técnica: Antônio Carlos Amador Pereira. – 12. ed. – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 504.

BENEDITO, Maiara de Souza; FERNANDES, Maria Inês Assumpção. Psicologia e Racismo: as Heranças da Clínica Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40 (n.spe), e229997, 2020, p. 01-16.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 01, Janeiro/Junho, 2007, p. 63-76.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. A. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Ed. 15. Saraiva: 2018, p. 370.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 20 de dezembro de 2019. Refere-se a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 198, n. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1990.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Refere-se a instituição da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de jan. 2024.

BUTLER, Judith. Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”. N-1 edições, 2019, 400p.

CALDEIRA, M. C., & Ávila, L. A. The operative group with women in social vulnerability. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, v. 38, ed. 38423, 2022, p. 01-11.

CALDEIRA, Matheus Colombari; AVILA, Lazslo Antonio. O grupo operativo como ferramenta na saúde mental. **Vínculo**, São Paulo, v. 18, n. 1, abr. 2021, p. 72-79.

CAROPRESO, Fátima. Subliminal thought according to Sabina Spielreins psychoanalytic theory. **Psicol. clin**., Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 141-159, abr. 2021.
CASTANHO, Pablo. Uma introdução aos grupos operativos: teoria e técnica. **Vínculo – Revista do NESME**, 2012, v.9, n. 1, pp 1-60.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas** / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Pública. — 1. ed. — Brasília: CFP, 2O22. 224 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIAa. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. 67 p.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA BAHIA. **Psicologia, sexualidades e identidades de gênero: guia de referências técnicas e teóricas**/ organizado por Amanda A. Alves; Bruna G. Azevedo; Diogo S. Silva; et al. – Salvador: CRP-03, 2018, p. 38.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.
DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001, p.797.

DAVIM, Rejane Marie Barbosa et all. Adolescente/adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. **Rev. Rene**. Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 131-140, abr./jun.2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/4787/3541>. Acesso em 13 de abril de 2024.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 107.

FAVERO, Sofia. **Psicologia Suja**. Devires, ed. 01, Salvador – BA, 2022, p. 230.

FLORESTAN, Fernandes. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América latina**. Rio de Janeiro. ZAHAR, 1975. 116 p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In:* H. Dreyfus, & P. Rabinow (Org.), **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 384, 1995.

GORINI, Paula. Corpos Dissidentes: perspectivas de gênero e sexualidade na construção de um corpo político. **XV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, v. 01, 2019. p. 1-16.

GOULART JÚNIOR, E. *et al*. O diagnóstico organizacional como uma ação estratégica de gestão de pessoas. **Caderno de Administração** - v. 22, n. 1, 2014, p. 65-83.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. OS CASTIGOS NAS ESCOLAS ÉTNICAS DA REGIÃO COLONIAL ITALIANA DO RIO GRANDE DO

SUL: MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO (1896- 1928). **Cadernos de História da Educação** – v. 12, n. 2 – jul./dez. 2013, p. 591-598.

KINGESKI, Adriana. Diagnóstico organizacional: um estudo dos problemas organizacionais a partir das relações interpessoais. **UFPR** - XII SIMPEP – Bauru-SP, 2005, p. 01-12.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p.132.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 8º ed. 2017, 333p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 37.

MACHADO, Evelyn Cláudio Ruvieri *et al.* Misoginia: o discurso de ódio e seus impactos na saúde mental da mulher. **UNIVAG**, 2021, p. 01-19.

MACHADO, Izabela Cajueiro *et al*. Qualidade de vida em idosos durante a pandemia da COVID-19: Relato de experiência de um grupo operativo de estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 3, p. 347-356, 22 dez. 2022.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos CEBRAP**, v.74, 2006, p. 107–123.

MARQUEZ, L. V., *et al*. Rodas de conversa remotas: ensino-aprendizagem e vivência da promoção da saúde na pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, ed. 01, 2022, p. 01-06.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), Jan/jun, v.13, n. 01, 2009, p. 169–77.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; REY, Fernando González. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. Cortez editora, 2017, 208p.

MIRANDA, Edna Mara Corrêa. Escolas públicas militarizadas como forma de violência legítima do estado sobre os estudantes da classe trabalhadora. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** n. 07, v. 04, 2021, p. 284–304.

MONROY-GARZON AM; SILVA KL. Silenciamento da sexualidade do adolescente no contexto rural. In: **Interface** (Botucatu). 2022; 26: e210572. Disponível em: https://doi.org/10.1590/interface.210572.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriella. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed/McGrawHill, 14. Ed, 2022. 2146p.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. Casa do Psicólogo, 3ª ed., 1997, p. 474.

PICALHO, Antonio Carlos; FADEL, Luciane Maria; GONÇALVES, Alexandre Leopoldo. Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Minas Gerais – UFMG, 2023, p. 01-22.

PIMENTEL, Lisandra Amparo Ribeiro; SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles; Linguagem, corporeidades e docilização de subjetividades no espaço escolar: dos corpos dissidentes. IN: **Revista Philologus**, Ano 26, n. 76. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/478>. Acesso em 13 de outubro de 2024.

POLAKOWSKI, Letícia Cristina; VIEIRA, Tauani; PRIMO, Fernanda Costa Peixoto. Psicologia crítica no campo dos direitos das pessoas com deficiência. **CadernoS de PsicologiaS**, Curitiba, n. 2, 2021, p. 01-11.

PORCHAT, Patrícia. Um corpo para Judith Butler. **Revista Periódicus**, v. 01, ed. 03, 2015, p. 37–51.

TESSARO, F; LAMPERT, C. D. T. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Psicol Esc Educ**., v.23, ed. 17869, 2019, p. 01-03.
TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nibaldo Silva Trivifios. São Paulo: Atlas, 2015, p. 175.

TORRES, Cláudia Regina de Oliveira Vaz; OLIVEIRA, Aderilson Anunciação de. Diagnóstico participativo e intervenções psicossociais: contribuições dos grupos operativos. *In:* AMORIM, Ivonete Barreto de; PEREIRA, Rosuel Domingos Lima. **Educação, sociedade e intervenção: interconexões entre pesquisas** / Ivonete Barreto de Amorim, Rosuel Domingos Lima Pereira, organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2023, p. 163-176.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975, p.244.
ZIMERMAN, David E. Psicoterapia Analítica de Grupo. *In:*_____. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática** / David E. Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007, p.437-450.

SUBJETIVIDADES DISSIDENTES NA ESCOLA: TENSIONAMENTOS A RESPEITO DAS VIOLÊNCIAS AOS CORPOS ABJETOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Aderilson Anunciação de Oliveira [29]
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
Aderilsonpsi@gmail.com
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres [30]
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
vaztorres@gmail.com

RESUMO
A subjetividade humana pode ser lida como construção social e, por conta disto, está submissa as mudanças decorrentes do contexto e do *zeitgeist*[31] que lhes atravessam, bem como a história de vida da pessoa que a possui. É mister apontar a correlação existente entre ela (a subjetividade) e a diversidade para o processo de desenvolvimento humano e a efetivação do aprendizado das pessoas. Todavia, o que vemos no cotidiano é uma realidade na qual os conflitos, marcados pelo biopoder, visam a eliminação do diferente, este, por sua vez é tido como dissidente por não obedecer a ordem social vigente. A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e o tipo de análise adotado foi o qualitativo. Após a delimitação da temática e da metodologia que foi utilizada, deu-se início o processo de pesquisa de materiais que discorrem a respeito da supracitada temática, tanto de modo direto, quanto indireto. E os resultados que são apresentados nele têm como base de fundamentação teórica: livros, artigos e dissertações, localizadas em bases de dados físicas e digitais, sendo elas: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Repositórios de Universidades, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), além de materiais de autoras(es) relevantes que trazem discussões sobre o tema ou o tangenciam. A partir das discussões levantadas neste artigo fica evidente que as violências produzidas contra os corpos tidos como dissidentes apresentam impactos significativos para todos os agentes escolares, em especial aqueles que estão no processo de escolarização. Outrossim, cabe à psicólogas/os escolares e educadores a mobilização da comunidade escolar para que iniciativas de combate à violência sejam assumidas, tanto a nível macro com ações coletivas que atuem sobre as políticas públicas de educação e distribuição de renda e oportunidades, até a nível micro realizando eventos de conscientização/ psicoeducação da comunidade escolar a respeito da relevância de ações de prevenção, mitigação e eliminação das variadas formas de violência.

Palavras-chave: Subjetividade. Corpos Dissidentes. Violência na Escola. Aprendizagem.

---

[29] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
[30] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da UNIFACS/Instituto Anima.
[31] *Zeitgeist* pode ser entendido como “o espírito da época ou do tempo” e tem por finalidade apresentar que presença de conexão acontecimentos de um período que o tornam único. Assim, tais eventos são “fruto da conjuntura daquele momento” (Araújo, 2015, p. 14).

ABSTRACT
Human subjectivity can be read as a social construction and, because of this, it is subject to changes resulting from the context and zeitgeist that cross it, as well as the life history of the person who possesses it. Another important aspect of subjectivity concerns its opposition and complementarity with objectivity. It is necessary to point out the correlation between it (subjectivity) and diversity for the process of human development and the effectiveness of people's learning. However, what we see in everyday life is a reality in which conflicts, marked by biopower, aim at the elimination of the different, which, in turn, is considered dissident for not obeying the current social order. The methodology adopted in this work was bibliographical research and the bias of analysis adopted was qualitative. After delimiting the theme and the methodology that would be used, the process of researching materials that discuss the aforementioned theme, both directly and indirectly, began. And the results presented in it are based on theoretical foundations of books, articles and dissertations, located in physical and digital databases, such as: Scientific Electronic Library Online (SciELO), CAPES Periodicals Portal, University Repositories, Virtual Health Library (BVS), in addition to materials from relevant authors that bring discussions on the topic or touch on it. From the discussions raised in this article, it is evident that violence produced against bodies considered dissident has significant impacts for all school agents, especially those who are in the schooling process. Furthermore, it is up to school psychologists and educators to mobilize the school community so that initiatives to combat violence are assumed, both at the macro level with collective actions that act on public education policies and distribution of income and opportunities, and at the micro level by holding awareness/psychoeducation events for the school community regarding the relevance of actions to prevent, mitigate, and eliminate the various forms of violence.

Keywords: Subjectivity. Dissident Bodies. Violence at School. Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A compreensão de que cada pessoa é única perpassa pelo reconhecimento de características particulares. Entretanto, o lugar de humanidade prende o ser humano em um dualismo: por um lado existem características que são específicas de cada pessoa; por outro existem questões que são comuns a todas/os as/os humanas/os. A isto dá-se o nome de subjetividade. Bock (2018), corroborando com este entendimento que

> A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que de um lado nos identifica, por ser única; e de outro lado nos iguala, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social (p. 25).

Portanto, é mister vislumbrar a subjetividade não como algo fixo e/ou pertencente a um processo essencialista. Teóricos como Foucault (2012a) e Deleuze (1988) entendem a subjetividade como uma construção social e, por conta disto, está submissa às mudanças decorrentes do contexto e do *tempo histórico* que lhes atravessam. Outro aspecto importante da subjetividade diz respeito a sua oposição e complementariedade com a objetividade, ou seja, embora a subjetividade emerja como elemento de contraposição em relação a objetividade que visa extirpar as particularidades, assumindo um viés de previsibilidade, inclusive dentro da história da Psicologia, o seu antagonismo é complementar e não eliminatório. Assim, numa ótica dialética, tem-se a subjetividade conectada a objetividade consolidando uma perspectiva integralizadora do indivíduo.

O contraditório, portanto, torna-se, não apenas possível, como também estruturante para que se tenha o surgimento do sujeito histórico. Este, por sua vez, se relaciona diretamente com o prisma materialista dialético consolidando a integralidade. Todavia, é relevante ponderar que ele também não é essencialmente histórico, essa condição se deu a partir de eventos históricos que foram produzindo tal realidade. A respeito disto, Gonçalves (2010) afirma que essa realidade não é algo que está presente “[...] desde sempre ou porque essa condição faça parte de uma natureza humana, mas porque o processo histórico de constituição da humanidade criou, concretamente, essa possibilidade” (p. 26).

Todavia, embora autores como Vygotsky (2007) apontem que a diversidade seja fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizado das pessoas, no geral o que vemos é uma realidade de conflitos marcados pelo biopoder, no qual a luta é pela eliminação do diferente, este, por sua vez, é tido como dissidente por não obedecer a ordem social vigente. Tem-se, então, o conceito de corpo abjeto, aquele que precisa “ser evitado, separado e até eliminado” (Díaz-Benítez; Fígari, 2009, p. 23). Ainda sobre a realidade que esses seres indesejáveis estão imersos os autores supracitados colocam que

> Esta matriz excludente mediante a qual se formam os sujeitos requer a produção simultânea de uma esfera de seres abjetos, daqueles que não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo do campo dos sujeitos [...] O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas "invisíveis", "inabitáveis" da vida social que, contudo, estão densamente povoadas pelos que não gozam da hierarquia de sujeitos, mas

> cuja condição de viver baixo o signo do "invisível" é necessária para circunscrever a esfera dos sujeitos (p. 38).

Outrossim, numa sociedade misógina os corpos das mulheres serão dissidentes; numa sociedade racista os corpos das pessoas pretas serão tidos como dissidentes; numa sociedade homofóbica os homossexuais serão dissidentes; numa sociedade transfóbica as pessoas trans serão tratadas como dissidentes; numa sociedade capacitista as pessoas com deficiência serão tratadas como dissidentes e diversos outros exemplos poderiam ser apresentados. Cabe também a ressalva que uma sociedade dificilmente será apenas um dos exemplos citados, elas tendem a apresentar um conglomerado de preconceitos e estereótipos que fomentam a aniquilação dos corpos tidos como abjetos, consequentemente dissidentes.

Neste meandro, temos as escolas como instituições sociais que aglutinam uma multiplicidade de perspectivas sobre as pessoas e seus corpos. Para tanto, é mister afirmar que a escola acaba por reproduzir as violências e desigualdades existentes na sociedade em que está inserida. Abramovay (2021, p. 08) afirma que “a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros”. Desta forma, tem-se o filtro daquele/daquilo que é desejável e, consequentemente, daquele/daquilo que é indesejável dentro da escola.

As pessoas que ali estão acabam por reproduzir as regras vigentes como um modo de se sentir pertencente ao espaço, isto leva a ações desconectadas de uma reflexão e que tem como desdobramento a efetivação de ações violentas de aniquilação das pessoas que fogem a norma social. O sofrimento e o adoecimento físico e, principalmente, psicológico são frutos deste *modus operandi* que segrega, exclui e aniquila.

O Conselho Federal de Psicologia - CFP (2018) apresenta que o fenômeno do preconceito e da violência dentro da escola é fruto das desigualdades existentes na sociedade na cultura e que a solução para esses atos, que visam a aniquilação do outro que é tido como dissidente, perpassa pela evitação de imputação de culpa, ao invés disto devemos “compreendê-los à luz da história, das condições sociais desiguais e da diversidade cultural observadas no espaço social das escolas, para pensar em possibilidades de trabalhos inovadores em prol da defesa de educação com excelência para todos” (CFP, 2018, p. 24).

O fazer da/o psicóloga escolar, frente a atos que visem a aniquilação dos corpos tidos como dissidentes, deve incluir desde a avaliação diagnóstica institucional, visando compreender com profundidade a realidade daquele ambiente, (tais dados devem servir de aporte para o planejamento da ações que serão realizadas) até intervenções coletivas que almejem, de modo contextualizado e em parceria com os agentes escolares, a execução de intervenções dialógicas que sirvam para redução de tais eventos, bem como a prevenção de novos episódios. Ademais, é relevante compreender que isto implica, entre outras coisas, em promover ações que objetivem a eliminação da coerção como metodologia pedagógica; faz-se necessário ainda a criação e manutenção de um ambiente educacional mais cooperativo, inclusivo e democrático (Neto; Alves; Baptista, 2007).

Assim, este artigo se justifica em decorrência da sua colaboração frente às discussões a respeito das violências que ocorrem dentro de escolas, em especial aquelas direcionadas aos corpos tidos como dissidentes, bem como a suas contribuições em relação às práticas que podem ser realizadas por psicólogas/os escolares visando a mitigação dessas violências, tornando assim o ambiente educacional em um espaço mais acolhedor e promotor de igualdade entre as pessoas.

Cabe ainda pontuar que este trabalho tem por objetivo descrever as subjetividades dissidentes e as violências que são impostas a seus corpos no espaço escolar, bem como os desdobramentos destas violências para o processo de ensino-aprendizagem. Além de trazer algumas ponderações a respeito de como a Psicologia Escolar pode colaborar na mitigação dessas violências.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da temática selecionada ocorreu a partir das inquietações do pesquisador ao se dar conta que ao realizar a busca nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) usando os descritores “Escola”, “Corpos Dissidentes”, “Violência” e “Aprendizagem” não foram localizados materiais que pudessem correlacionar questões tão relevantes. Diante da urgência de produções científicas que possam produzir tais tensionamentos e objetivando compreender de modo aprofundado tal questão, foi realizada uma pesquisa qualitativa com fim exploratório por meio da revisão bibliográfica.

Destarte, este trabalho possui como caminho metodológico o que segundo Gil (2002) intitula de pesquisa bibliográfica. Para o referido autor a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44). Ele afirma ainda que esse tipo de pesquisa tem como vantagem “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45).

O método de análise adotado foi o qualitativo diante dos dados coletados, o quantitativo de textos encontrados, a perspectiva teórica assumida pelo pesquisador, entre outros fatores colaborativos. A esse respeito, Gil (2002, p. 133) expõe que a “análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”.

A partir do exposto, após a delimitação da temática deu-se início o processo de pesquisa de produções cientificas que discorrem a respeito dela de forma direta e indireta. E os resultados que serão apresentados a seguir são compostos por livros, artigos e dissertações de mestrado localizadas em bases de dados físicas e digitais, sendo elas: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Repositórios de Universidades, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), além de materiais de autoras(es) relevantes que trazem discussões sobre o tema ou o tangenciam.

No que diz respeito ao recorte temporal, foram selecionados inicialmente textos publicados nos últimos 10 anos. Entretanto, tal recorte deixaria de fora referenciais de grande relevância acadêmica e científica, o que comprometeria a viabilidade da proposta inicial, logo foram considerados quinze (15) livros, sete (07) artigos, duas (02) dissertações de mestrado, três (03) legislações e duas (02) monografias publicadas entre os anos de 2015 e 2025, totalizando vinte e nove (29) referencias dentro do recorte temporal supracitado, contra dezesseis (16) que estão dispostos fora deste recorte. Ao total, foram utilizadas quarenta e cinco (45) referências. Reforça-se que aquelas que foram adicionadas, mesmo não estando dentro do período definido anteriormente, a sua inserção se deu mediante a sua relevância para o embasamento das discussões levantadas.

Entre as principais referências estão: Deleuze (1988), Vygotsky (2007), Bessa (2008), Foucault (2012a), Foucault (2012b), Fonseca *et al*. (2012), Rego (2014), Butler (2015), CFP (2018), Bock (2018), Butler (2019), Freire (2019), Feire (2020), Faria (2020), Foucault (2022), Patto (2022a), Patto (2022b), Favero (2022). Destacam-se ainda quatro (04) legislações, são elas: a Lei nº 9.394 de 1996, conhecida como Lei das diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 13.146 de 2015, popularizada como Lei Brasileira de Inclusão; a Lei nº 13.935 de 2019, a Lei das/os psicólogas/os e assistentes sociais nas escolas; a Lei nº 14.811 de 2024 que definiu as medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, além de estabelecer a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente; e a Lei nº 14.819 de 2024 que criou a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Foi utilizada ainda uma pesquisa do IPEA de 2006 que explicita os impactos da violência no processo de aprendizagem formal (Brasil, 2006). Além desde materiais ainda foi utilizado o Código de Ética Profissional da/o Psicóloga/o (CFP, 2005).

Para além do exposto, foi utilizado na pesquisa nas bases de dados supracitadas o operador de pesquisa boleana *AND* em parceria com as aspas no início e final de cada palavra/s-chave. Estas últimas servem para delimitar os resultados das buscas realizadas, pois evitam que os dados localizados sejam de termos e/ou frases semelhantes aqueles/as que foram usadas na pesquisa. A respeito dos operadores booleanos, por sua vez, Freitas *et al*. (2023, p. 654), destacam que os “operadores booleanos [...] destacam-se como mecanismos capazes de tornar a pesquisa científica mais eficiente e assertiva, pois selecionam com maior precisão um determinado assunto em meio a diversos outros que surgem relacionados a ele”.

A realização deste artigo teve início com a pesquisa bibliográfica, na qual buscou-se a localização e seleção dos materiais que serviriam de referencial para ele. Logo após, foram organizadas três categorias que possuem como finalidade “sistematizar domínios de conhecimento a partir de características fundamentais dos conceitos” (Cavalcanti, 1978 *apud* Carmo, 2018). As categorias são: subjetividade, diferença e corpos dissidentes; a escola e as violências promovidas contra corpos dissidentes; os impactos das violências no processo de ensino aprendizagem de corpos dissidentes. Em seguida, foi realizada a leitura e fichamento dos textos que serviram

de base para a elaboração do Estado do Conhecimento. E, por fim, a escrita deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Subjetividade, diferença e corpos dissidentes

Vygotsky (1995 *apud* Rego, 2014) afirma que os seres humanos são seres sociais por dependerem de outros humanos para o seu desenvolvimento. Neste aspecto tem-se a linguagem como elemento central, pois é dela a função de colocá-los em interação com outros humanos e isto lhe possibilita internalizar os símbolos e significados de tudo que está a sua volta, produzindo assim a consciência de mundo. Para o supracitado autor, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento psicológico fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A partir delas, teremos características que são únicas, pois cada pessoa compreende (toma consciência) o mundo a sua volta de uma forma distinta, a isto dá-se o nome de subjetividade.

Neste prisma tem-se a subjetividade como uma dimensão interna e singular da experiência de cada pessoa. Ela se constitui socialmente por meio da aglutinação de pensamentos, emoções, memórias, crenças e significados atribuídos ao mundo e a si mesmo. Vale a apresentação de duas ressalvas a respeito da subjetividade: ela sofre diversas influências cotidianamente, seja pelo contexto histórico e cultural, seja pelas relações interpessoais, seja pela forma como a pessoa simboliza cada experiência; ela também não é estática, possui um dinamismo dialógico próprio que traz como desdobramento a possibilidade de surgimento de transformações constantes, tais mudanças são resultantes da interação entre processos psicológicos individuais e estruturas sociais previamente estabelecidas (Rego, 2014).

Partindo desses pressupostos têm-se sujeitos que são modificados pela cultura ao passo que também a modifica. Aranha (1993) corrobora com essa perspectiva ao colocar que a ótica socioconstrutivista do desenvolvimento humano entende que o

> desenvolvimento das relações sociais enquanto processo, do contínuo movimento dialético de influência entre os parceiros interativos, e à pressuposição do efeito cumulativo das interações no desenvolvimento cognitivo, bem como no desenvolvimento das relações interpessoais dos sujeitos - torna-se absolutamente peculiar e inovadora, ao defender o plano interativo como o contexto em que se dá a construção, por um lado, da subjetividade humana e, por outro, da própria história da humanidade (p. 24-25).

Um aspecto que carece destaque nessas reflexões diz respeito ao lugar/papel da diferença, tanto a diferença entre as pessoas, afinal cada uma possui a sua singularidade, como dito anteriormente; quanto a diferença entre aquilo que pertence ao individual daquilo que pertence ao coletivo. A respeito da diferença entre as pessoas, a perspectiva socioconstrutivista aponta que tais diferenças serão fundamentais para a construção de uma sociedade heterogênea, ou seja, diversa nas habilidades e competências das pessoas deste lugar, favorecendo assim para o aprimoramento social.

Portanto, tendo esses como pressupostos poder-se-á inferir que o desejável seja que haja a celebração das diferenças, pois como coloca Oliveira (2014), a interação entre cultura, diversidade e desenvolvimento pode produzir o que o autor supracitado chama de ““crescimento autossustentado” que articula passado, presente e futuro de maneira diacrônica e transformadora” (p. 383). Esta interação possibilita a construção de uma realidade em que a cooperação e a colaboração favoreçam para o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária, e, consequentemente, menos desigual.

Entretanto, o que se percebe no cotidiano é uma luta constante para que se materialize a aniquilação do diferente e da diferença, tais ações visam a manutenção das desigualdades e do controle social. Para o entendimento aprofundado desta questão, faz-se necessária a compreensão do que Foucault (2022) intitula de biopoder. Para ele, o biopoder diz respeito ao um conjunto de técnicas e estratégias utilizadas pelo Estado para administrar os corpos individuais e a população como um todo, regulando aspectos como nascimento, saúde, reprodução e morte, ou seja, o exercício do poder sobre os corpos nas sociedades modernas não se estabelece mais por meio da repressão direta, mas pelo controle e gestão da vida, estabelecendo normas que determinam quem deve viver e quem pode ser deixado morrer.

Os critérios utilizados para a definição de quais corpos devem viver ou morrer são definidos por paradigmas estabelecidos hegemonicamente e que tem

historicamente bases repressivas que perpetuam violências por meio do racismo, da misoginia, da LGBTfobia, do capacitismo, xenofobia, aporofobia, etc. Para tanto, aquela/e que não corresponde ao padrão do homem, cis, hétero, branco, rico, por exemplo, deverá ser punida/o e/ou excluída/o das oportunidades de desenvolvimento por serem tidos como corpos abjetos. Butler (2019, p. 22) afirma que os corpos abjetos são

> aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “não-vivíveis” e "inabitáveis" da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito, mas cujo viver sob o signo do "inabitável" é necessário para circunscrever o domínio do sujeito.

Para Butler (2019), os corpos abjetos são aqueles que não se encaixam nas normas culturais e sociais de inteligibilidade de gênero e sexualidade, sendo excluído ou marginalizado pelos regimes normativos. Outrossim, a abjeção opera como um mecanismo de exclusão que define quem é reconhecido como sujeito e quem é relegado à margem da humanidade. Portanto, os corpos que desafiam normas de gênero e sexualidade – como corpos trans, não binários e intersexo – são frequentemente abjetados, ou seja, vistos como ameaçadores à ordem social, sofrendo violência simbólica e material.

Poder-se-á ainda transportar este conceito para a produção de tensionamentos em relação às questões raciais e às violências oriundas dos conflitos que emergem do racismo. O CFP (2017, p. 25) apresenta que o

> racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural... Ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence.

Foucault (2012b), ao discutir sobre o biopoder e as questões raciais, apresenta o conceito de racismo do Estado como a manifestação do racismo estrutural. O Estado assume o papel que no passado foi da Igreja, legitimando práticas de exclusão e opressão com base na raça. Esse processo legitima políticas de segregação, violência policial e desigualdades socioeconômicas, reafirmando um sistema que hierarquiza

corpos e subjetividades com base em critérios racializados, determinando quais pessoas são dignas de proteção e quais são descartáveis.

Outrossim, a interseção entre biopoder, sexualidade e racismo demonstra como as estratégias de regulação dos corpos não apenas normalizam determinados comportamentos e identidades, mas também operam na exclusão e na aniquilação de corpos dissidentes. A crítica foucaultiana revela que essas estruturas de poder não são naturais ou inevitáveis, mas históricas e contingentes, podendo ser questionadas e transformadas por meio da resistência e da luta política (Foucault, 2012b).

A existência desses corpos dissidentes, bem como a sua ocupação de lugares de poder podem ser lidos como atos de resistência a um sistema opressor, aniquilador e que tem nas variadas formas de violência a instrumentalização de um projeto de sociedade, um projeto de pessoas no qual tem-se a busca pela manutenção daquilo que é tido como o ideal: o corpo ideal, o comportamento ideal, o pensamento ideal, a identidade de gênero ideal, a subjetividade ideal.

Moreira *et al.* (2024) traça uma correlação entre as tentativas de aniquilação dos corpos dissidentes e o neoliberalismo, para as autoras/es a perspectiva neoliberal entende os corpos como produtos que são catalogados e postos à venda, pois possuem uma função social de produção de riquezas. Tal viés congela e interdita os corpos tidos como dissidentes de assumirem outros lugares senão aqueles predeterminados pela sua raça, orientação sexual, identidade de gênero, Código de Endereçamento Postal (CEP), condição socioeconômica, etc.

A transgressão/resistência se dá no assumir o que é tido pelo neoliberalismo como fracasso, como potência e produtor de sentido da existência. Moreira *et al.* (2024) como exemplo as Pessoas *Queer*[32] que “sempre foram vistos como fracassados, mas estes fracassos são sua potência, pois se inadequar, em determinadas circunstâncias, pode ser exatamente a possibilidade de vida mais cooperativa, mais criativa [...]” (p. 03).

Favero (2022), corroborando com esta perspectiva, apresenta a ótica da Psicologia Suja como uma forma de crítica a Psicologia Tradicional que, ao longo da

[32] Historicamente o termo *Queer* “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (Louro, 2001, p. 546). Era utilizado como uma forma de insultar pessoas homossexuais. Entretanto, este grupo acabou por incorporar o termo, ressignificando-o. Para eles, “*Queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade” (Louro, 2001, p. 546).

história, tem operado como um dispositivo normativo que legitima formas específicas de ser e estar no mundo, apagando subjetividades dissidentes e reforçando estruturas de poder. Ao convidar as/os psicólogas/os para produzirem uma Psicologia Suja, a autora supracitada busca chamar a atenção destas/es profissionais para um dos princípios fundamentais da ética da Psicologia: “o psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CFP, 2005, p. 07).

O fazer da/o psicóloga/o deveria pautar-se, deste modo, na promoção de ações que tenham como objetivo resgatar as experiências marginalizadas, trazendo à tona sujeitos que foram patologizados, silenciados ou invisibilizados pelas práticas psicológicas hegemônicas. Destarte, a Psicologia Suja compreende a existência de corpos tidos como dissidentes como um ato de resistência, porque desafia/enfrenta os discursos que tentam enquadrá-los em categorias rígidas e normativas, permitindo novas formas de existência que escapam das regulações impostas pelo saber psicológico convencional.

A escola e as violências promovidas contra corpos dissidentes

A escola e o processo de escolarização no Brasil passaram por diversas transformações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996)[33] entende a escola como um espaço primordial para o processo de formação integral do sujeito. Ela deve desenvolver metodologias que consigam compreender as demandas daqueles que estão no processo de escolarização, e seus colaboradores, de modo holístico. Outras legislações surgiram posteriormente visando corroborar com essa visão, entre elas estão a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015)[34], a Lei anti-bullying (2015)[35], a Lei que garante a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas (2019)[36], a Lei que define as medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, além de estabelecer a

[33] Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996).
[34] Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).
[35] Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).
[36] Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019).

Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente (2024a) [37]e a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas comunidades escolares (PNAPCE) (2024b)[38].

Entretanto, a materialização da escola como espaço de cuidado a partir da ótica da integralidade ainda é um desafio. Tal problemática é histórica no país, Patto (2022a, p. 36), ao analisar os dados da educação no Brasil entre os anos de 1950 e 1980, conclui que

> esses dados evidenciam que a surrada promessa dos políticos, o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição de promessa, de sonho e de desejo.

Outrossim, tem-se uma educação formal no Brasil historicamente voltada a execução de práticas de exclusão, desde políticas educacionais predatórias até ações de invisibilização de subjetividades dissidentes. Cabe destacar que a materialização de práticas de acolhimento e promoção de cidadania perpassam por uma escolarização de qualidade para todos os sujeitos.

A concepção de corpo dissidente dentro da escola poder-se-á estabelecer tendo como base a raça, a classe social, a identidade de gênero, a orientação sexual, o território (comunidade) de origem, faixa etária, escolaridade, neuroatipicidade, presença de deficiência etc. Para tanto, diversas são as justificativas que visam a manutenção da exclusão, por meio da violência, dentro da escola.

Fonseca *et al*. (2012, p. 798) afirma que “o comportamento violento nas escolas é um fenômeno social complexo, que ocorre em todo mundo; e resulta de inúmeros fatores, identificados nas interações sociais e familiares, executados em uma relação desigual de poder”. Neste prisma, tem-se a escola ocupando um lugar dualista: por um lado a legalidade da LDBEN (1996) apresentando-a como um espaço de todos; por outro um conglomerado de práticas de exclusão que historicamente se repetem (Patto, 2022b).

---

[37] Lei nº 14.811 de 12 de janeiro de 2024 que institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente (Brasila, 2024).

[38] Lei nº 14.819 de 16 de janeiro de 2024 que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Brasilb, 2024).

Assim, para pensar os processos de promoção de violência faz-se necessário revisitar as desigualdades sociais e compreender a escola como o espaço que aglutina tais desigualdades, transformando-as em desigualdades escolares, ou seja, a escola não é “inocente” no que diz respeito as práticas de produção e reprodução de violência. Ao contrário, ela as legitima e constrói contextos de execução, Dubet (2003, p. 34) coloca que “a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares”.

O CFP (2018) entende a violência e o preconceito como originários de relações sociais desiguais. Expõe, também, que o seu entendimento se dará por meio do revisitar a história dos sujeitos envolvidos e do ambiente no qual eles ocorrem. É mister ainda a realização de uma análise profunda que consiga abarcar a complexidade da temática, bem como propor soluções que tenham como foco o coletivizar das ações de prevenção e combate à violência, a politização dos envolvidos, o combate à cultura da culpabilização e da patologização.

Chauí (2000, p. 432) afirma que a violência é

> Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros.

Patto (2022a) corrobora com tais concepções e, ao trazer essa reflexão para a educação formal e as suas contradições, pontua que a escola deveria ser um espaço de promoção de emancipação das pessoas, mas acaba por torna-se um local de reprodução de violências simbólicas e institucionais, reforçando a marginalização daqueles que não se encaixam nos padrões exigidos pelo sistema educacional. Tal realidade se sustenta, entre outros modos, quando a escola assume para si um modelo de educação neoliberalista que foca na meritocracia e na competição como *modus operandi* e definidores do sucesso escolar.

Nessas condições, a escola reproduz desigualdades sociais e justifica a exclusão de determinados grupos a partir dos argumentos[39] citados anteriormente. Vale a ressalva que esse modelo de educação ainda atribui (injustamente) a responsabilidade do fracasso (baixo desempenho) escolar ao estudante e a sua família, ao invés de adotar uma compreensão que considere fatores estruturantes como condições históricas e o contexto atual. Logo, tem-se o espaço que promove a exclusão responsabilizando a vítima de exclusão por tal processo.

Vicente (2022), ao correlacionar as suas vivências acadêmicas e as violências experienciadas por ele, e tantos outros sujeitos gays, em ambientes escolares explicita a relevância da promoção de ações de resistência e combate as violências, bem como as tentativas de silenciamento e aniquilamento dos corpos tidos como dissidentes. Para o referido autor

> os ambientes escolares operam a favor de uma sociedade machista e extremamente conservadora, mas não se pode mais calar diante de discursos condizentes com os ditames patriarcais e sexistas de um ideário machista e heteronormativo, característico de nações resultantes de experiências coloniais, escravocratas, de bases cristãs e eurocentradas, que agem por meio de LGBTQIAPN+fobias legitimadas e naturalizadas em boa parte das representações simbólicas que sustentam a cultura brasileira (Vicente, 2022, p. 132).

Para Butler (2015), a violência está intrinsecamente ligada à forma como certas identidades são legitimadas ou marginalizadas dentro de um determinado sistema social. Ela afirma que a produção da normatividade de gênero como um dos instrumentos de promoção de exclusão que trazem em si modos sutis ou explícitos de violência, como a marginalização de pessoas que não se encaixam em padrões socialmente aceitos. Trazendo tais discussões para o contexto escolar, a autora busca problematizar a maneira como instituições educacionais podem se reproduzir a estruturas de poder que perpetuam desigualdades e violências simbólicas. Portanto, a escola, como espaço de socialização, pode tanto reforçar normas excludentes quanto ser um ambiente de resistência e transformação.

Desta forma, o caminho para a mudança desse cenário envolve o reconhecimento das vulnerabilidades e das precariedades da vida humana e neste contexto, a escola deve intencionalmente assumir uma postura de combate às violências por meio

[39] Especialmente os apresentados no quinto parágrafo deste tópico.

de práticas democráticas, humanizadas, política e eticamente implicadas na construção de espaços de cuidado e acolhimento das diversas subjetividades.

Freire (2019), ao tratar dos impactos da violência, explicita como essa prática produz nos opressores a ilusão de que eles são superiores àqueles que estão sob seus cuidados. Trazendo para a realidade educacional, poder-se-á vislumbrar as situações nas quais os professores punem seus alunos com o objetivo de demostrar que eles têm o poder de comando da sala. Quando um adulto silencia a subjetividade de uma criança ou adolescente, por não concordar com ela. A mudança dessa realidade se dará quando tais sujeitos que ocupam o lugar de oprimidos ao invés de lutarem para ocupar o lugar dos opressores, buscarem recuperar a humanidade deles para que dessa maneira a humanidade de ambos seja restabelecida.

Cabe a ressalva que o estudo sobre as violências traz a possibilidade da compreensão aprofundada da temática, além de fornecer subsídios para a elaboração de intervenções assertivas e exitosas que viabilizem ações de reconhecimento e conscientização das violências, bem como seus impactos na vida das pessoas e das sociedades. Para tanto, a consolidação de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora perpassa a construção de espaços dialógicos e de psicoeducação, afinal a educação tem o poder de transformar pessoas e pessoas podem transformar a sociedade (Freire, 2019).

Os impactos das violências no processo de ensino aprendizagem de corpos dissidentes

Há uma diversidade de teorias que buscam, cada uma a seu modo, traduzir o que seria a aprendizagem, desde teorias inatistas que defendem que a aprendizagem não carece de um estímulo externo, pois o sujeito já nasce com as condições necessárias para a aprendizagem; na contramão dela têm-se as teorias ambientalistas que colocam o ambiente (e os estímulos oriundos deles) como o principal fonte da aprendizagem humana; as teorias interacionistas objetivam construir uma relação entre aquilo que é próprio do indivíduo com aquilo que lhe é disponibilizado pelo ambiente; as teorias sociointeracionistas dão destaque a interações sociais e os vínculos como molas propulsoras da aprendizagem, ou seja, para além de um dentro e um fora existe

o que é produzido disto, além de dar destaques as subjetividades que interagem entre si (Bessa, 2008).

Para Ferreira (1986 *apud* Bessa, 2008, p. 10), “a aprendizagem é definida como: Aprendizado; ato ou efeito de aprender; tomar conhecimento de; reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência; tornar-se apto ou capaz de alguma coisa em consequência de estudo [...]”. Portanto, o aprender é atravessado por uma multiplicidade de fatores que podem tanto contribuir para o seu processo de desenvolvimento (fatores de proteção), quanto para a sua interdição (fatores de risco).

Freire (2020) entende a aprendizagem como desdobramento das relações sociais. Nelas, todos os envolvidos tanto ensinam, quanto aprendem. Para o supracitado autor, a aprendizagem pode ser lida como algo da ordem do constante/permanente, ou seja, as pessoas estão sempre aprendendo numa relação horizontalizada na qual as trocas, numa ótica transdisciplinar, servem como vias perenes de desenvolvimento humano. Neste prisma, a quebra de paradigmas se estabelece à medida que a figura de poder é substituída pela figura do respeito e cuidado, produzidos não mais por uma hierarquia rígida, mas sim por uma troca genuína e autêntica que humaniza tanto o processo de aprender, quanto aqueles que aprendem.

Todavia, existem também diversos impeditivos que podem se colocar/impor diante do processo de aprendizagem. Entre eles temos as dificuldades e os transtornos de aprendizagem. Para Cancian e Malacarne (2019, p. 02)

> Os transtornos de aprendizagem são caracterizados pela dificuldade de leitura, escrita ou cálculos de forma isolada ou associada. As dificuldades são ocasionadas por problemas de ordem neurológicas, entre os distúrbios de aprendizagem podemos citar a dislexia como sendo um dos distúrbios mais diagnosticados por especialistas.

Vale a ressalva que, olhar para as limitações que podem surgir no processo de aprendizagem apenas como algo da ordem das dificuldades e/ou transtornos da aprendizagem parece ser um caminho reducionista que não possui condições de explicar de modo satisfatório os meandros de algo tão complexo como a aprendizagem (Oliveira; Dias, 2016). Reforça-se que não há a pretensão de desconsiderar as muitas limitações que determinados transtornos da aprendizagem podem conferir aos sujeitos que os apresente, mas sim que a perspectiva de assumir as limitações do processo de escolarização apenas como frutos de questões objetivas ou subjetivas do sujeito

que aprende materializa-se como um modo de violência e exclusão escolar (Patto, 2022a).

Todavia, como nos apresenta Dunker (2021, p. 09), “o curso das doenças mentais é extremamente irregular; algumas vezes elas se transformam e seus sintomas desaparecem sem que se saiba qual teria sido a causa disso”. Portanto, explicar as limitações no processo de aprendizagem levando em consideração algo tão irregular como os transtornos mentais[40]; ou uma explicação tão rasa como a aplicação de metodologias que não se conectam a subjetividade daquele que aprende, é desconsiderar toda a intencionalidade que a aprendizagem exige, bem como a luta pelo poder que está impressa nessa produção de saber.

Neste prisma, trazer os tensionamentos pelo poder, bem como as violências que emergem desse conflito é algo fundamental para a inicialização de ações de imersão que objetivem chegar à raiz das demandas que envolvem o processo de ensino aprendizagem. Logo, isto não se trata apenas de adquirir novas habilidades e/ou competências. Antes disto, tem-se a aprendizagem como motor do desenvolvimento humano, pois ela é o meio pelo qual a subjetividade humana se forma (CFP, 2018).

> Compreendemos que no espaço escolar, na relação ensino-aprendizagem, muitos fatos vão ocorrendo e constituindo a subjetividade daqueles que participam da rotina da escola – pais, alunos, professores, funcionários – e que a violência e os preconceitos, quando presentes na escola, interferem na consecução do seu objetivo no sentido de desenvolver a potencialidade de todos os indivíduos por meio da apropriação dos conteúdos curriculares. No entanto, esses fenômenos, embora interfiram no aprender e no ensinar, não devem ser analisados somente como decorrentes da dinâmica estabelecida no espaço intraescolar. Há que se compreender a produção social dessa violência e dos preconceitos, que se reflete nas instituições educativas, e considerar que é na coletividade que esses problemas serão enfrentados (CFP, 2018, p. 36).

No campo das discussões a respeito dos poderes e das lutas para acessá-los tem o que Foucault (2022) intitula de biopoder. Este, por sua vez, pode ser lido como o poder que surge e conecta-se ao saber e serve como mecanismo de controle dos comportamentos humanos, tendo como foco a manutenção daquilo que é tido como desejável e, por consequência, extirpando tudo que for lido como indesejável. E é

[40] Dunker (2021, p. 56), traz que o termo ““*disorder*” (fora da ordem), traduzido em português como “transtorno”, como célula elementar do sofrimento humano. *Desordens* ou *transtornos* mentais são síndromes, ou seja, agrupamentos de signos patológicos inconstantes e sem necessariamente uma cadeia causal operando entre eles”.

nesse lugar que os corpos tidos como dissidentes são postos no lugar das “coisas” a serem eliminadas.

Se o saber é poder, a interdição do saber pode ser compreendida como o meio pelo qual, ao longo da história da humanidade, foram sendo definidos quais indivíduos deveriam acessar a escola[41] e quais deveriam ficar de fora. Patto (2022a) afirma que a justificativa para inclusão e exclusão se dava por diversos instrumentos: primordialmente pelo racismo (aqueles que são indígenas, negros e mestiços deveriam ficar de fora, consequentemente os pobres por tabela também); depois pelo capacitismo (sujeitos com deficiência e/ou neurodivergência não possuem a capacidade mínima de aprender); por fim, mas não menos importante, a LGBTfobia (nesse grupos estão todas as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, essas pessoas não eram/são se quer vistas, pois a manifestação da sua existência seria/é punida com a morte[42]).

Bonato (2021) apresenta que a partir da pesquisa realizada pela Coordenação Nacional da Área de Proteção e Acolhimento a Crianças, Adolescentes e Famílias LGBTI+ a respeito das experiências de crianças e adolescentes transgêneros dentro das escolas brasileiras ficou constatado que “segundo os pais, mães e responsáveis entrevistados(as/es), cerca de 77,5% das crianças e adolescentes trans já sofreram *bullying* em ambiente escolar, incluindo violências emocionais, físicas, verbais e *cyberbullying*” (Bonato, 2021, 63). Os dados da pesquisa sinalizam ainda a existência de correlação direta entre processos de exclusão, discriminação e marginalização em ambiente escolares e o comprometimento da saúde mental das pessoas vítimas de tais ações. Destaca-se que a “ausência de um ambiente seguro e acolhedor prejudica o processo de desenvolvimento psíquico e de ensino-aprendizagem” (Godoi e Freitas, 2021 *apud* Bonato, 2021, p.63).

Faria (2020), aponta diversos estudos que explicitam os impactos negativos da violência para o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, a exposição a violência interfere não apenas nas questões cognitivas, mas também traz prejuízos significativos para o desenvolvimento físico, emocional e social dos indivíduos. O autor supracitado ainda afirma que crianças e adolescentes estão no grupo dos mais vulneráveis, ou seja, são os que mais são impactados por essas violências.

---

[41] Aqui entendida como o espaço que acessibiliza e dá poder ao sujeito que aprende.
[42] Vide o caso da travesti Dandara dos Santos assassinada de forma brutal em 2017 em Fortaleza no Ceará (Bilitário; Freire, 2020).

Corroborando com tais afirmativas o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresenta estudos que demonstram que a violência no contexto escolar traz inúmeros prejuízos ao processo de aprendizagem, entre eles destacam-se: a necessidade de redução dos níveis de exigências no processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores; aumento da dificuldade de concentração nas aulas; aumento da evasão escolar; aumento da rotatividade de professores por conta da saída de professores em busca de ambientes mais seguros para trabalhar; redução dos níveis de motivação dos alunos para estudar; aumento da produção e reprodução das violências dentro do contexto escolar por parte dos agentes da comunidade escolar, etc. (Brasil, 2006).

Santos e Cerqueira-Santos (2020, p. 03), ao tratarem da violência e o preconceito contra a comunidade LGBTQIAPN+ dentro das escolas, apresentam dados que revelam que “no Brasil, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2013), mais de 40% de homens gays afirmaram terem sido agredidos fisicamente em algum momento da vida escolar”. Os autores trazem ainda afirmam que o preconceito e a LGBTfobia podem trazer prejuízos físicos, psicológicos (cognitivos e emocionais) e também sociais para as pessoas que sofrem tais violências. Práticas que privilegiam comportamentos tidos como heterossexuais/heteronormativos fortalecem a discriminação e colocam em risco as subjetividades que não se enquadram naquilo que é posto como ideal. Cabe frisar ainda que a omissão de ações que visem problematizar tais violências pode favorecer o surgimento/fortalecimento de “práticas preconceituosas e discriminatórias que resultam na violência homofóbica” (Santos; Cerqueira-Santos, 2020, p. 08).

Ao tratar dos desdobramentos das violências dentro da escola Barbieri, Santos e Avelino (2021, p. 03) chamam a atenção para o risco de afastamento de “professores e alunos traumatizados, desenvolvem sérios problemas psicológicos como a depressão, síndrome do pânico, ansiedade e até o suicídio, além dos impactos negativos no ensino-aprendizagem e nas suas relações diárias”. Além disto, as autoras chamam a atenção para o fato de que

> A violência, em todas as suas faces, provoca consequências, tanto para os que foram vítimas quanto para os autores. Desse modo, os resultados levam à depressão, suicídio e distúrbios comportamentais; por outro lado, pode ser prejudicial no desenvolvimento nas atividades em sala de aula, acarretando ao fracasso e abandono escolar (Barbieri; Santos; Avelino, 2021, p. 03).

Destarte, a omissão diante dos episódios de violência dentro da escola, podem ser compreendidos como modos operandi dessa escola que, historicamente, vem promovendo a aniquilação dos corpos tidos como dissidentes. Para o autor citado anteriormente, a mudança dessa realidade passa pela mudança cultural que precisa acontecer dentro e fora da escola. Outrossim, faz-se necessário/urgente a substituição de uma cultura patriarcal/excludente/escravocrata, por uma cultura do acolhimento, da diversidade, da liberdade de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade humana se manifesta na sua diversidade de formas de ser/existir, essa multiplicidade traz consigo a possibilidade de desenvolvimento social por meio do que é chamado de crescimento autossustentado. Nessa realidade, a meritocracia, a individualização e a competitividade dão espaço para práticas cooperativas, coletivizadoras e colaborativas, que visam, dentre outras coisas, a produção de espaços de cuidado e acolhimento do diferente.

Todavia a construção e consolidação desta última maneira de interação se mostra hoje um desafio significativo, pois a busca pela aniquilação do “indesejável”, dos corpos tidos como dissidentes é uma constante que vê nas fragilidades das relações de poder hegemonicamente estabelecidas o caminho possível para subjugar o outro, dando a ele duas possibilidades: ou se adequa tornando-se o que é desejável; ou será eliminado como uma ameaça a ser combatida/extirpada.

Tais conflitos se aglutinam dentro do espaço escolar por meio dos tensionamentos originados no biopoder que atravessa o ambiente escolar. Os desdobramentos disto são as violências aqui intituladas de racismo, misoginia, LGBTfobia, capacitismo, xenofobia, aporofobia, etc. A nomeação destas violências possibilita uma compreensão ampliada de cada uma delas, desde a sua origem. Por conseguinte, traz também condições de estabelecimento de estratégias de enfrentamento de modo assertivo.

Não obstante, é fulcral a análise aprofundada dessas violências para que se tenha mecanismos de entendimento sobre os seus impactos na sociedade e em especial na vida das pessoas que são mais vulneráveis. Os textos apresentados neste

trabalho, por exemplo, explicitam que essas violências servem tanto para a promoção de exclusão, quanto de aniquilamento de subjetividades consideradas/os dissidentes. Ainda, afirma que os sujeitos da comunidade escolar mais vulneráveis são as crianças e as/os adolescentes.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, tem-se legislações, como a LDBEN, LBI, a Lei antibullying, a Lei das/os psicólogas/os e assistentes sociais nas escolas e a Lei da PNAPCE que buscam construir/garantir uma educação que seja de fato integral, inclusiva, acolhedora, diversa. Entretanto, os desafios são gigantes, tanto por questões territoriais, mas, e sobretudo, por questões históricas, pois o Brasil se constituiu a partir de eventos de exploração, segregação, escravização, aniquilação, subordinação, etc. E essas marcas históricas e hegemonicamente estabelecidas se manifestam nas violências produzidas e reproduzidas dentro dos ambientes educacionais.

É mister salientar que essas violências trazem impactos significativos para todos os agentes escolares, em especial aqueles que estão no processo de escolarização, questões como o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial ficam comprometidos em decorrência das variadas formas de violência. Seus desdobramentos podem se dar desde o campo motivacional (afetando negativamente a disponibilidade emocional, cognitiva e social de professores e alunos para o processo de ensino-aprendizagem); alcançando até o tecido social (contextos violentos tendem a produzir sujeitos violentos), favorecendo para que o estabelecimento de uma cultura de paz[43] se mostre como algo na ordem do impossível. Além de servir como catalizador das desigualdades, ampliando-as, consolidando, assim, uma espiral crescente de violência e desigualdade que se retroalimenta.

Diante deste cenário, cabe às psicólogas/os escolares e aos educadores a mobilização da comunidade escolar para que iniciativas de combate à violência sejam assumidas, tanto a nível macro com ações coletivas que atuem sobre as políticas públicas de educação e distribuição de renda e oportunidades, até a nível micro realizando eventos de conscientização/psicoeducação da comunidade escolar a respeito

[43] A cultura de paz diz respeito a um fazer coletivo que busque tensionar e explicitar as variadas formas de violência, bem como construir ações de combate a essas violências e a sua naturalização (Dupret, 2002).

da relevância de ações de prevenção, mitigação e eliminação das variadas formas de violência.

Entende-se a educação continuada como instrumento fundamental para a promoção de uma cultura de paz dentro das escolas de modo a garantir a continuidade do ensino por meio do combate a evasão escolar. Faz-se necessário reforçar que a mudança cultural não se dará com ações isoladas, individualizadas e/ou descontextualizadas. É preciso que haja um esforço para a materialização de intervenções de colaboração mútua que garantam a promoção do cuidado, do respeito e da equidade dentro dos ambientes educacionais.

Por fim, este trabalho chama a atenção para a urgência de mais trabalhos que consigam correlacionar violência escolar, aprendizagem e corpos dissidentes para que se tenham a ampliação do panorama atual de ações que visam a promoção de cuidado a partir da integralidade e da transdisciplinaridade, pois a construção de uma escola pacifica é um dever de todas/os.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Programa de prevenção à violência nas escolas violências nas escolas. Brasília – DF: **Flasco Brasil**, ed. 2ª, 2021, p. 01-24.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas psicol**., Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993, p. 19-28.

ARAÚJO, Julia Matias Carlos de. **Zeitgeist e comunicação**. 2015. Monografia (grau de bacharel em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015, 73 f.

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. Rio de janeiro – RJ: **Revista Educação Pública**, 2021, p. 01-05.

BESSA, Valéria da Hora. Teorias da Aprendizagem/Valéria da Hora Bessa. — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008, p. 204.

BILITÁRIO, Bruno Freitas; FREIRE, Rebeca Sobral. “A imundícia tá de calcinha”: linchamento de travesti Dandara na periferia de Fortaleza-CE, Brasil. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, v. 08, n. 12, 2020, p. 01-24.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. A. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Ed. 15. Saraiva: 2018, p. 370.

BONATO, Fernanda Rafaela Cabral. **Aspectos emocionais envolvendo crianças e adolescentes trans: uma análise a partir das entrevistas realizadas pela Coordenação de Proteção e Acolhimento a Crianças, Adolescentes e Famílias LGBTI+**. *In:* NUNES, Thamirys. Ensaio sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneres dentro do sistema educacional brasileiro [livro eletrônico] / organização Thamirys Nunes. Curitiba, PR: IBDSEX, 2021, p. 52-69.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 20 de dezembro de 2019. Refere-se a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 198, n. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, DF, DOU de 9.11.2015, 06 nov. 2015.

BRASILa. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de jan. 2024.

BRASILb. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Refere-se a instituição da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BRASIL. **O impacto da violência nas escolas sobre a proficiência dos alunos**. *In:* Distribuição de renda e inclusão econômica e social. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Prêmio IPEA-Caixa, 2006, p. 40. BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de jul. 2015.

BUTLER, Judith. Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”. N-1 edições, 2019, p. 400.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** / Judith Butler; tradução Sérgio Tadeu de Nicmeyer Limarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. - 1J ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 288.

CANCIAN, Queli Ghilardi; MALACARNE, Vilmar. Diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. 2° Congresso Internacional de Educação – 7° Congresso de Educação da FAG. **Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz – FAG.** V. 01, p. 01-14, 2019.

CARMO, Juliana Rabelo do. **O conceito de categorização: um estudo com base na literatura da área da Ciência da Informação**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação), Florianópolis – SC, 2018, 88 f.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000, p. 567.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do psicólogo**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2005. 21 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017, p. 147.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia** / Organizadores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb); Autores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)...[*et al*.]. – Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018, p. 402.

Deleuze, Gilles. **Foucault**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988, p. 144.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; FÍGARI, Carlos Eduardo. **Prazeres dissidentes** / María Elvira Díaz-Benítez, Carlos Eduardo Fígari (orgs). Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 600.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003, p. 29-45.

DUNKER, Christian. **Uma biografia da depressão** / Christian Ingo Lenz Dunker. São Paulo: Planeta, 2021, p. 192.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **História**, **Psicol. Esc. Educ.**, v. 6, ed. 01, 2002, p. 91-96.

FARIA, Antônio Cláudio Lopes de. **Violência nas escolas e desempenho dos estudantes do ensino médio no Brasil** / Antônio Cláudio Lopes de Faria. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Economia), Viçosa – MG, 2020, 59 f.

FAVERO, Sofia. **Psicologia Suja**. Devires, ed. 01, Salvador – BA, 2022, p. 230.
FONSECA, Maria Helena. Bullying: Forma de violência e exclusão escolar. **Motricidade**, v. 08, núm. Supl. 02, 2012, p. 797-802.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo / Rio de Janeiro: Martins Fontes - selo Martins, 2022, p. 480.

FOUCAULTa, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2012, p. 176.

FOUCAULTb, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2012, p. 269.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** / Paulo Freire; prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, ed. 42. 2020, p. 110.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**/ Paulo Freire; prefácio Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, ed. 84. 2019, p. 256.

FREITAS, Bruna Fagundes de *et al.* O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 05, Issue 03, 2023, p. 652-664.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. São Paulo: Atlas, ed. 04, 2002, p. 176.

GONÇALVES, Maria das Graças M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 136.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *Queer* - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, 2001, p. 541-553.

MOREIRA, Reginaldo *et al.* Quando corpos dissidentes proclamam seus lugares como corpos diz-sonantes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n.07, 2024, p. 01-09.

NETO, Marcus Bentes de Carvalho; ALVES, Ana Carolina Pereira; BAPTISTA, Marcelo Quintino Galvão. A “consciência” como um suposto antídoto para a violência. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.**, v. IX, nº 01, 2007, p. 27-44.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; DIAS, Sueli de Souza. *In:* FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia: Brasília: CFP, 2016, p. 83-97.

OLIVEIRA, Paulo Cesar Miguez de. Cultura, diversidade cultural e desenvolvimento. *In:* GUIMARÃES, Paulo Ferraz *et al*. (Orgs.). Um olhar territorial para o desenvolvimento: Nordeste. Rio de Janeiro: **Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social**, 2014. p. 362-387.

PATTOa, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** / Organizado por Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022, p. 682.

PATTOb, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia** / Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022, p. 183.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Teresa Cristina Rego. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.140.

SANTOS, Jean Jesus; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Homofobia e escola: uma revisão sistematizada da literatura. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 20, n. spe1, 2020, p. 1-14.

VICENTE, Eliézer Reis. O corpo dissidente na Escola e na Universidade: narrativas (auto)etnográficas em correspondências. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais** – UFJF, v.17, n.03, dez. 2022, p. 129-141.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo / Rio de Janeiro: Martins Fontes - selo Martins, 2007, p. 224.

GRUPO OPERATIVO ESCOLAR EVA MARIA (GOEEM): A IMPLEMENTAÇÃO DE GRUPO OPERATIVO DENTRO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NUMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA NA REGIÃO DO TERRITÓRIO DO SISAL

Aderilson Anunciação de Oliveira [44]
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
Aderilsonpsi@gmail.com
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres [45]
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
vaztorres@gmail.com

RESUMO:
Este trabalho emerge da inquietação de uma estudante do ensino médio em relação a falta de um ambiente acolhedor e seguro na escola para ela e suas/seus colegas pudessem, coletivamente, expressar as suas dores e subjetividades de modo integral e integrador. A partir dessa queixa foi criado então o Grupo Operativo Escolar Eva Maria (GOEEM). Os Grupos Operativos de Pichon-Riviere (2009), são grupos focados na resolução de tarefas para a psicoeducação ou a cura de seus membros, entretanto eles podem ser usados para outros fins. Neste trabalho adota-se a nomenclatura Grupo Operativo Escolar (GOE) demarcando o ambiente no qual ele ocorre (a escola), além de distingui-lo de outras modalidades de Grupo Operativo. A metodologia adotada para ele trata-se da pesquisa de intervenção em educação, de cunho qualitativo. É mister reforçar que as intervenções só passaram a ocorrer a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e tal aprovação está disposta no parecer consubstanciado número 6.890.402. O objetivo da pesquisa foi identificar as possibilidades e limitações da implantação de Grupo Operativo Escolar enquanto espaço para a expressão das subjetividades consideradas dissidentes dentro de uma escola pública do ensino médio de uma cidade do interior do estado da Bahia, na região conhecida como "Território do Sisal". As intervenções ocorreram por meio de seis encontros temáticos e os resultados da análise das intervenções estão organizados em quatro categorias. A partir da análise das intervenções percebeu-se que o GOEEM encontrou dificuldades de vinculação no início da sua implementação, mas aos poucos a transferência foi ocorrendo entre suas/seus membras/os e ele se efetivou como ambiente de desenvolvimento pessoal no qual elas/eles aperfeiçoaram as suas capacidades adaptativas para o enfretamento das violências que experienciam na escola e no ambiente doméstico.

Palavras-chave: Grupo Operativo Escolar. Psicologia Escolar e Educacional. Escola.

ABSTRACT:
This study arose from the concern of a high school student about the lack of a welcoming and safe environment at school where she and her peers could collectively express their pain and subjectivities in a comprehensive and supportive manner. In response to this concern, the Eva Maria School Operational Group (GOEEM) was established. Based on Pichon-Rivière's (2009) concept of Operational Groups—which are

[44] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
[45] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da UNIFACS/Instituto Anima.

structured to address specific tasks related to psychoeducation or therapeutic goals—this initiative adapted the model for the school context. Therefore, the term School Operational Group (GOE) is adopted to emphasize its educational setting and to differentiate it from other types of Operational Groups. The methodological approach employed was qualitative intervention research in education. It is important to highlight that the interventions were only carried out after approval from the Research Ethics Committee, as detailed in substantiated opinion Nº. 6.890.402. The aim of the study was to identify the possibilities and limitations of implementing a School Operational Group as a space for the expression of dissident subjectivities within a public high school located in a city in the interior of Bahia state, in the region known as “Território do Sisal.” The intervention was conducted through six thematic sessions, and the findings were categorized into four main themes. The analysis revealed that although GOEEM initially faced challenges in establishing group cohesion, a gradual process of transference took place among its members. Eventually, the group consolidated into a space for personal development, where participants strengthened their adaptive capacities to confront violence experienced both at school and in their domestic environments.

Keywords: School Operational Group. School and Educational Psychology. Public School.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A subjetividade humana é formada, entre outras coisas, dos atravessamentos vivenciados nas experiências cotidianas. Nos parece exagerado e reducionista assumir que a pessoa é fruto/produto do meio, pois a lente biopsicossocial do humano (adotada neste trabalho) entende que singularidade das pessoas se dá a partir da inter-relação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Tais lentes são consideradas um avanço dentro da Psicologia, pois não se prende a um prisma limitado/limitante de compreensão da subjetividade como é o paradigma biomédico.

Elas possibilitam a ampliação que a contemporaneidade solicita da Psicologia. Pereira, Barros e Augusto (2011, p. 532) corroboram com tais afirmações e ainda ressaltam que essas lentes servem também para a produção de críticas sobre a prática da/o psicóloga/o na atualidade. As autoras ainda colocam que o giro conceitual produzido pelo paradigma biopsicossocial alarga as perspectivas a respeito dos “aspectos subjetivos do desenvolvimento humano, os sentidos apresentam-se como formações dinâmicas, fluidas, maleáveis, sempre em movimento, o que nos encorajam a questionar, sempre, as formas habituais de atuação”.

Cabe enfatizar que os grupos sociais, servem, entre outros fins, para auxiliar a pessoa a sair da fase egocentrada da infância e assumam papéis pró-sociais, ou seja,

os grupos servem como espaços de desenvolvimento humano, pois, em tese, por meio deles aprendemos a ter empatia, obedecer às regras sociais, a limitar a nossa busca pela satisfação dos próprios desejos, reconhecer as nossas habilidades e limitação, a desenvolver autoestima, etc. (Bee, 2011; Papalia; Martorell, 2022).

Bock (2018, p. 484) afirma que os grupos socais são

> Os grupos sociais são conjuntos de indivíduos que, com objetivos comuns, desenvolvem ações na direção desses objetivos. Para garantir essa organização, os grupos possuem normas, formas de pressionar seus integrantes para que se conformem às normas; um funcionamento determinado, com tarefas e funções distribuídas entre seus membros; formas de cooperação e de competição; apresentam aspectos que atraem os indivíduos, impedindo que abandonem o grupo, mas se tal membro passa a romper com as normas internas do grupo, este não titubeará em expulsá-lo.

Para tanto, é dentro do grupo que a pessoa adquire a sua identidade e também seus papéis sociais e isto pode ser tanto promotor de desenvolvimento e saúde, quanto promotor de adoecimento e interdições do desenvolvimento. Para se apresentar como um lugar ou outro, diversos determinantes e condicionantes irão incidir sobre ele, tais como: a forma que o sujeito introjeta simbolicamente o grupo, o lugar social que o grupo atribui ao sujeito, quais mecanismos são utilizados para a manutenção do grupo; se o grupo é democrático, negligente ou autoritário, etc. (Papalia; Martorell, 2022).

Foi entendendo a relevância social e subjetiva que um grupo pode ter na vida das pessoas que o Grupo Operativo Escolar Eva Maria (GOEEM) foi criado. Ele foi idealizado por uma aluna de uma escola estadual numa cidade no interior do estado da Bahia, na região conhecida popularmente como “Território do sisal”. A referida aluna buscou o serviço de Psicologia da escola manifestando a necessidade de um espaço seguro para que ela e seus colegas pudessem dialogar e se desenvolver livremente sem que houvesse julgamentos ou violências direcionadas aos seus corpos e subjetividades.

Outrossim, Pichon-Rivier (2009, p. 173), ao tratar dos Grupos Operativos por ele criados explicita que

> grupos operativos, caracteriza-se por estar centrada, de forma explícita, numa tarefa que pode ser a aprendizagem, a cura (neste sentido, abrange os grupos terapêuticos), o diagnóstico das dificuldades de uma organização profissional, a criação publicitária, etc. A esta tarefa subjaz outra, implícita, que aponta para a ruptura, através do

> esclarecimento dos modelos estereotipados que dificultam a aprendizagem e a comunicação, significando um obstáculo a toda situação de progresso ou mudança.

Para o autor, supracitado a aprendizagem operativa, e consequentemente, o desenvolvimento da pessoa se dará a partir do momento em que ela entra num interjogo dialético nas suas relações grupais e consegue apreender e transformar os objetos dessas interações para a produção de saúde numa espiral dialética e dialógica.

> O sujeito sadio, na medida em que apreende o objeto e o transforma, ou seja, que torna essa aprendizagem operativa, modifica-se também a si mesmo, entrando num interjogo dialético com o mundo no qual a síntese que resolve uma situação dialética se transforma no ponto inicial ou tese de uma antinomia, que deverá ser resolvida nesse contínuo processo em espiral (Pichon-Rivier, 2009, p. 177).

Com base no exposto, este trabalho tem por objetivo identificar as possibilidades e limitações da implantação de Grupo Operativo Escolar enquanto espaço para a expressão das subjetividades consideradas dissidentes dentro de uma escola pública do ensino médio de uma cidade do interior do estado da Bahia, na região conhecida como “Território do Sisal”. Tão ação ocorreu a partir do desenvolvimento de encontros semanais com adolescentes estudantes da referida escola. Serão apresentados, a seguir, os resultados dessas intervenções, a fim de explicitar as impressões do pesquisador após a realização da análise dos dados obtidos durante as reuniões.

A modalidade de grupo adotada foi a dos Grupos Operativos de Pichon-Rivier (2009), adaptando-o à realidade escolar e às discussões a respeito da promoção de saúde para pessoas consideradas dissidentes dentro dessa comunidade por meio do serviço de Psicologia da instituição.

Visando a apresentação didática dos resultados obtidos nestes encontros foram definidas quatro categorias, são elas: Categoria 01: Vivências Violentas: as tentativas de aniquilamento dos corpos tidos como dissidentes dentro e fora da escola; Categoria 02: Identidade e Autoimagem: o espelho quebrado dos corpos tidos como dissidentes; Categoria 03: O Grupo na adolescência como instrumento de reconstrução da subjetividade; e Categoria 04: Grupo Operativo e Psicologia Escolar: a relevância de espaços de expressão para o fomento do protagonismo na adolescência.

Bardin (2016) que a construção de categorias auxilia a pesquisa científica a aglutinar informações dentro de classes, favorecendo a realização de uma análise

mais precisa e com maior rigor técnico. Outro elemento fundamental para o desenvolvimento deste trabalho é a análise de conteúdo. Ela diz respeito a um

> Conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 31).

É mister ressaltar o papel da escola enquanto espaço de promoção de cuidado e proteção de seus agentes. Todavia, em muitos momentos as/os participantes da pesquisa explicitaram que muitas das pessoas que deveriam realizar a tarefa de proteção atuavam de modo inverso, promovendo violências, silenciamentos e aniquilações, além de fortalecerem a cultura de violência[46] dentro da escola.

Outro aspecto que se apresenta como relevante é a resistência que muitas/os estudantes apresentaram em relação a se disponibilizar para participar do grupo quando foram convidados. Diversos relatos de sentimento de insegurança a respeito da exposição das suas dores diante de pessoas "desconhecidas" (sic)[47], pois tinham o receio que as/os colegas do grupo não guardassem o sigilo das informações pessoais que fossem trazidas durante os encontros do grupo.

Amaral e Rieth (2015, p. 65) afirmam que o sigilo é "o pilar central da relação estabelecida entre o psicólogo e o usuário, a empresa ou o cliente, sendo a questão, um dever do profissional e direito do atendido". O Código de Ética Profissional da Psicóloga/o expõe no seu artigo nono que "é dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas" (CFP, 2005, p. 13). Zimerman (2007) e Pereira e Sawaia (2020) corroboram com os autores e trazem ainda que o sigilo é a cola que mantém o grupo unido e coeso e é papel da/o coordenadora/or do grupo o cuidado para prevenir que as informações manifestas dentro do grupo saiam dele.

---

[46] Para Arendt (1994), a cultura da violência surge a partir da superexposição das pessoas regularmente a violência de modo que estas passam a perder a sua sensibilidade e capacidade de indignação frente a ela, favorecendo para que determinadas ações violentas sejam dia após dia naturalizadas.

[47] No decorrer da divulgação do Grupo Operativo e do chamamento das/os estudantes para participarem do grupo, muitos trouxeram para o pesquisador a expressão "desconhecidas/os" para se referir aos colegas da escola que não tinham intimidade e, portanto, não se sentiam seguras para se abrir diante delas. Diante dessa argumentação o pesquisador buscou trazer segurança em relação a questão explicitando os mecanismos que seriam utilizados para prevenir tão questão. Aproveitou a situação para reforçar junto as/aos estudantes a relevância da exposição a novas experiências para que pudessem ver tal realidade de outro modo.

> Há uma forma de atuação que, embora muitas vezes passa despercebida, apresenta uma repercussão deletéria, devendo, por isso, ser bem percebida e trabalhada pelo grupoterapeuta: é a que se refere à quebra do sigilo, à divulgação para fora do grupo de alguma situação muito sigilosa e privativa da intimidade deste. Não custa repetir que uma adequada seleção e grupamento na composição de um grupo terapêutico minimiza o risco de atuações malignas (Zimerman, 2007, p. 446).

À medida que as/os estudantes se disponibilizaram para participar do GOEEM e foram percebendo a proposta do projeto, começaram a se permitir confiar nas pessoas que ali estavam e pouco a pouco a identidade individual ia cedendo espaço para a construção de uma identidade coletiva sólida e colaborativa. Destarte, elas/es também trouxeram o quão relevante para suas vidas era ter aquele espaço para que pudessem se expressar, trazer e partilhar as suas dores e angústias. Todavia, foi percebido também que o grupo, ao longo do processo foi se tornando um lugar de celebração do encontro entre elas/es e de suas conquistas pessoais.

Embora existam diversos desafios no processo de implementação dos Grupos Operativos Escolares, este trabalho vem esperançar e ser semente diante de um cenário árido[48]. É mister refletir a respeito da práxis da/o psicóloga/o escolar e educacional, pois tal profissional se apresenta na atualidade como desbravadora/or de novos saberes e novas práticas que visem a promoção de saúde de forma integral dentro das escolas, ainda mais quando se reflete sobre a realidade da Psicologia Escolar e Educacional baiana.

Vivências Violentas: as tentativas de aniquilamento dos corpos tidos como dissidentes dentro e fora da escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96) preconiza no seu artigo 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 01). Todavia, Foucault (2012) entende que essa instituição historicamente se consolida (junto com a família, o exército e a medicina) por meio de práticas de aniquilamento das subjetividades consideradas

[48] Aqui é feita a alusão a escassez de materiais que versem sobre a relevância e efetividade de Grupos Operativos dentro de instituições de ensino no Brasil, em especial grupos coordenados por Psicólogas/os escolares e Educacionais.

dissidentes, ou seja, a escola é um instrumento do Estado para manutenção da norma e do normal.

> Se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia (Foucault, 2012, p. 132-133).

Durante os encontros do grupo operativo escolar Eva Maria (GOEEM) muitas falas das/os participantes explicitaram as violências e tentativas de aniquilamento dessas pessoas e, consequentemente dos seus corpos. Para ilustrar tais afirmações tem-se a fala de Luiza[49]**,** adolescente cisgênera, heterossexual, preta de 17 anos. A fala a seguir é apresentada por ela no terceiro encontro ao ser questionada sobre a sua relação com a escola e os eventos que ela entendia como sendo episódios de violência contra ela.

> Eu já sofri *bullying* diversas vezes aqui dentro da escola. Disseram que o meu cabelo não prestava, que eu era feia, que parecia uma macaca, só porque sou uma menina negra de cabelos crespos. E não adianta ir falar na secretaria, nem com os professores. Eu já falei um monte de vezes, mas sempre falam que isso é brincadeira de adolescente e que eu não deveria levar a sério. Eu até tento, mas machuca (Luiza, 17 anos).

O relatado de Luiza escancara o racismo e seus impactos e riscos à saúde (física e psicológica) das pessoas pretas. Para Lima e Vala (2004), o racismo não

[49] Luiza é um nome fictício inspirado no nome da cientista brasileira Luiza Bairros que possui uma carreira voltada para o combate do racismo. Ela atou na Organização das Nações Unidas em programas de combate ao racismo e no Brasil participou ativamente no processo de elaboração do Estatuto da Igualdade Racial. Mas neste trabalho, o nome dela será utilizado para representar uma das participantes da pesquisa. A escolha do seu nome se dá sob duas perspectivas: a primeira é fazer homenagem e dar visibilidade a mulheres pretas cientistas e o outro é preservar a identidade real da participante conforme preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que estabelece normas para pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012).

deve ser confundido com preconceito, pois são conceitos distintos. Para eles, enquanto o preconceito é uma atitude frente ao desconhecido, o racismo

> constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é re-significada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). É neste sentido que, como afirma Guimarães (1999), o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo (Lima; Vala, 2004, p. 402).

Panta e Silva (2024, p. 04), ao discutirem sobre a relação entre racismo e escola, explicitam que “as violências causadas pelo racismo e as profundas desigualdades decorrentes da discriminação racial, situam-se entre os mais duradouros e desafiadores problemas que permeiam as sociedades contemporâneas”. O modo de manifestação do racismo se dá desde o uso de ações “mais discretas[50]”, até em ações mais explícitas como o que é apresentado na fala de Luiza.

As autoras supracitadas ainda pontuam a relevância de ações dentro da escola que busquem combater o racismo nas suas variadas formas. Elas ainda reforçam a necessidade dessa luta ser de todas as pessoas dentro da escola, pois os impactos do racismo atravessam a escola, o território, a economia, a cultura. Portanto, combater o racismo, como forma de produção de um agir antirracista precisa ser uma prioridade para todas as pessoas da escola, independente da sua raça (Panta; Silva, 2024)**.**

Cabe destacar, em especial, os impactos psicológicos do racismo, Damasceno e Zanello (2018) buscam realizar um movimento de intersecção entre saúde mental e racismo por meio do levantamento e mapeamento da produção bibliográfica brasileira entre os anos de 1999 e 2014. A partir disto, explicitam as múltiplas formas de violência racial que a população negra vivencia no seu cotidiano, bem como a cultura da aniquilação do povo negro vai se transformando ao longo do tempo de modo a sublimar as violências, tornando-as palatáveis na sociedade brasileira. Elas ainda apontam que a violência racial pode causar

[50] Pelo termo “mais discretas” tem-se o objetivo de descrever ações que carecem de uma análise mais profunda para se perceber os meandros latentes nos quais o racismo está manifesto.

> transtornos tais como taquicardia, hipertensão arterial, úlcera gástrica, ansiedade, ataques de pânico, depressão, dificuldade de se abrir, ataques de raiva violenta e aparentemente não provocada, comprometimento da identidade e distorção do autoconceito. Enfim, a exposição cotidiana a situações humilhantes e constrangedoras pode desencadear um número de processos desorganizadores dos componentes psíquico e emocional (Damasceno; Zanello, 2018, p. 452).

Corroborando com isto, Fontenele e Melo (2016, p. 147) que

> o racismo tem efeitos negativos no psiquismo humano, afetando a autoestima dos sujeitos que sofrem as discriminações raciais e comprometendo a sua identidade, uma vez que as experiências de desvalorização da autoimagem são repetidas inúmeras vezes. Já é possível perceber em crianças pequenas os efeitos do preconceito racial.

Destarte, embora o CFP (2019) não aprofunde as discussões referentes ao racismo e os seus impactos à saúde mental da população negra, ele reconhece o racismo como forma de violência, que muitas vezes é atravessada por outras violências, tais como a violência de gênero e a de orientação sexual.

Fontenele e Melo (2016) chamam a atenção para o histórico da práxis da Psicologia. Neste sentido, a psicologia apresenta, historicamente, mais experiência e expertise em realizar ações de reafirmação e legitimação do racismo. Para tanto, os novos caminhos que a Psicologia, em especial a Psicologia Escolar e Educacional, vem percorrendo num compromisso de transformação de si e da sociedade não se sustenta como um ato de benevolência da Psicologia, trata-se de um ato de reparação histórica em decorrência da dívida estratosférica que esse saber e prática tem com a comunidade negra brasileira.

É mister pontuar que a temática do combate ao racismo está entre os compromissos éticos, políticos e sociais assumidos pela psicologia na luta contra a discriminação e violência. O Código de Ética Profissional da/o Psicóloga/o destaca no seu princípio fundamental número II que a/o psicóloga/o “trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CFP, 2005, p. 07).

Para a efetivação de uma práxis da/o psicóloga/o escolar e educacional, comprometida em realizar o imperativo supracitado, faz-se necessário apontar para o que Munanga (2004) explicita sobre a urgência de uma prática inter e transdisciplinar para a superação deste desafio. Deste modo, ele reforça a importância de se “estabelecer

uma ponte com a ciência da Educação, auxiliando-a na construção de uma pedagogia transformadora das relações preconceituosas no âmbito da escola e da educação do cidadão brasileiro" (Munanga, 2004, p. 94).

Como dito anteriormente, o racismo não é a única forma de violência que se possa vivenciar dentro da escola (e fora dela também). Outro exemplo de violência é a transfobia que para Ribeiro e Silveira (2020) é entendida como a realização de ações violentas e a exclusão intencional direcionada a pessoas transgêneras[51] e travestis. É importante trazer ainda que a transfobia não é uma violência homogênea, ou seja, ela possui subcamadas de gênero, raça, condição socioeconômica, território, etc., que serão determinantes para pensar-se de qual forma a efetivação da aniquilação dessa subjetividade considerada dissidente irá ocorrer.

> Surgem, em contrapartida, as mais variadas formas de rechaço a essas diferenças com manifestações de ódio e violência que muitas vezes explodem, no real do corpo, aquilo que as palavras não conseguem dar conta. Dentre elas, podemos identificar o fenômeno da transfobia, entendido enquanto prática de violência e exclusão infligida contra indivíduos travestis e transexuais. Vale ressaltar ainda que, dentro do fenômeno da transfobia, encontramos uma diferença significativa entre as agressões sofridas por travestis e transexuais mulheres comparadas àquelas praticadas contra os transexuais homens, sendo que o primeiro grupo é demasiadamente o mais atingido (Ribeiro; Silveira, 2020, p. 67).

A partir do exposto temos a manifestação da transfobia ocorrendo de múltiplas maneiras, entre as possíveis estratégias de interdição da performatividade[52] dos corpos trans e travestis está o apagamento da sua identidade, seus desejos, seus modos de se reconhecer. Para exemplificar esses atos de violência contra pessoas trans e travestis, tem-se a fala de Ben[53], menino trans de 16 anos, pansexual. A fala a seguir foi manifestada durante o quarto encontro intitulado "Identidade de Gênero[54]

---

[51] Cerqueira, Denega e Padovani (2020) colocam que o termo "transgênero" busca representar as pessoas que não se identificam com o gênero que é atribuído no nascimento tendo como base a sua genitália.

[52] O conceito de performatividade surge com Buthler (2011), no momento em que a autora busca tensionar a respeito do surgimento do gênero. Para ela o gênero se constitui a partir de um conglomerado de "atos" repetitivos ao longo do tempo, ou seja, a identidade de gênero, para a autora supracitada, "é instituída através da repetição estilizada de atos performativos, e gênero é formado por esta estilização do corpo" (Haddad; Haddad, 2019, p. 02).

[53] Ben, é um nome fictício inspirado no nome do cientista norte-americano Ben Barres, neurobiólogo, pesquisador e professor universitário da Universidade de Stanford nos Estados Unidos da América. Ele foi o primeiro cientista transgênero da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos.

[54] Goldhammer, Malina e Keuroghlian (2018, p. 559) afirmam que identidade de gênero diz respeito a percepção subjetiva e interna do próprio gênero, enquanto sexo "se refere à designação feminina ou masculina atribuída a um recém-nascido com base na anatomia externa". As autoras fazem a ressalva

e Sexual na Adolescência". Na ocasião, Ben estava expressando como se sente em relação nas situações nas quais as pessoas tendem a desprezar a sua identidade de gênero apenas porque ele não performa como as outras que compõe o estereótipo de gênero[55] estabelecido socialmente. Ele relata

> A minha vida é um inferno, eu não tenho paz em casa, não tenho paz dentro da escola. Eu sou um menino trans, falo para todo mundo que o meu nome é Roberto (nome criado pelo pesquisador para preservar a identidade do participante), mas tanto os meus professores, quanto minha família só querem me chamar pelo meu nome morto. Eu não sou Maria (nome criado pelo pesquisador para preservar a identidade do participante), eu sou Roberto. Me diz uma coisa: o que eu posso fazer para que meus professores me chamem pelo meu nome de verdade e não o nome morto, porque eles fazem de propósito, afinal na chamada já consta meu nome social (Ben, 16 anos).

Outrossim, o nome social é "considerado um referencial jurídico que integra o quadro dos direitos personalíssimos, visando proteger a identidade do indivíduo e conferindo legitimidade ao exercício da cidadania (Silva; Santos, 2014, p. 34). Todavia, quando o respeito e a validação do grupo no qual a pessoa está inserida não acontece, poder-se-á apresentar diversos agravos a saúde mental, entre eles: dificuldade na construção e efetivação da identidade de gênero, conflitos psicológicos internos que podem se desdobrar em comportamentos autolesivos, surgimento de transtornos psicológicos, ideação suicida, etc.

A Associação Nacional de Pessoas Trans e Travestis (ANTRA) (2020, p 24) alerta para o fato de que o "dano psíquico é mais grave e, em outros é de menor intensidade, mas o prejuízo sempre existe". Wood (2021) corrobora com o que exposto pela ANTRA (2020) e ainda expõe os dados norte-americanos que revelam que as pessoas transgêneras e travestis são o grupo mais vulnerável a ataques em todos os espaços que frequentam. Nas palavras do autor (Wood, 2021, p. 151)

> As estatísticas de tentativas de suicídios em subpopulações LGBTQI+ indicam pressões adicionais por não se encaixar em um mundo binário. Nos Estados Unidos, enquanto para a população geral a taxa de tentativa de suicídios é de cerca de 4,6%, ela sobe expressivamente entre a população LGBT, ficando entre 10% e 20%. Porém, entre as pessoas trans e não conformistas em relação ao gênero, ela é de 41%. A taxa mais alta é a de homens trans: 46%.

---

que nem todas as pessoas se identificarão com o sexo atribuído no nascimento a partir da sua genitália, essas pessoas podem ser identificadas como pessoas transgêneras, não-binárias, gênero fluído, etc.

[55] O estereótipo de gênero diz respeito ao que se espera de "homens e mulheres" a partir dos papéis sociais que são designados para eles/as (Wood, 2021).

Portanto, é urgente que a escola tome ciência do seu lugar e o seu papel no que diz respeito a proteção de crianças e adolescentes, em especial aquelas/es transgêneros, por serem o público mais vulnerável. Desta forma, lê-se que

> A cisheteronormatividade, [...], está pulverizada pelo tecido social da instituição escolar, constituindo [...] uma atmosfera de violência. Isso se demonstra pelas inúmeras maneiras pelas quais age, estando nas práticas e discursos dos professores, de colegas, na estruturação curricular e física da escola, nos ideais familiares (Martins; Soares; Vianna, 2024, p. 14).

Já Bento, Xavier e Sarat (2020, p. 20-21) aponta a problemática da escola e os mecanismos de produção e reprodução das violências contra a população trans:

> No cotidiano das escolas em que estudaram nossas entrevistadas, percebemos, a partir de seus relatos, as condições adversas vividas na infância: as violências sofridas e expressas física, emocional e psicologicamente em todos os limites da instituição, e as memórias das condições de insegurança, da restrição de liberdade representada pelo medo de sair para o recreio, as críticas ao modo de vestir, de caminhar, de se comportar, enfim, uma série de atos discriminatórios praticados pelos(as) alunos(as), docentes e todas as pessoas envolvidas na instituição.

Como citado anteriormente, o compromisso ético, político e social da Psicologia coloca a/o psicóloga/o diante da urgência da promoção de intervenções voltadas ao público transgênero. E o CFP (2018, p. 03) determina, por meio da resolução[56] número 01 de 2018, que “as psicólogas e os psicólogos, em sua prática profissional, atuarão segundo os princípios éticos da profissão, contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão voltada à eliminação da transfobia e do preconceito em relação às pessoas transexuais e travestis”.

Cabe a ressalva que os relatos de Luiza e de Ben não foram os únicos que expressavam vivências que foram atravessadas por tentativas de aniquilação. A subjetividade e corpo daquelas/es que são consideradas/os dissidentes dentro da escola a todo instante é violado. Durante os seis encontros, em todos eles, ocorreram falas que denunciavam a variabilidade[57] de estratégias de apagamento dessas pessoas.

[56] A resolução número 01 de 29 de janeiro de 2018 do Conselho Federal de Psicologia estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis.
[57] Num caminhar e reinventar-se que escancara uma criatividade perversa.

Neste meandro, tem-se a fala de Luê[58], 16 anos, não-binário, bissexual, no primeiro encontro intitulado: Acolhendo a diferença. Na ocasião, ela/ele [59]relata que não se sente acolhida/o dentro da escola e que em diversos momentos recebeu críticas em decorrência do seu estilo de vestuário e comportamentos. Luê possui um corpo que socialmente é considerado feminino, mas não se reconhece no feminino, nem no masculino, embora as suas vestes, linguagem e comportamentos são, dentro do estereótipo de gênero, tidos como masculinos. Ao relatar sobre a sua identidade de gênero e como a violência lhe acessa, Luê pontua:

> Eu sou pessoa assumidamente não-binária, não me sinto nem menina, nem menino. Já ouvi professores e funcionários da escola dizendo que eu deveria ter vergonha de usar as roupas que eu uso, porque acham que eu fico "muito feia" com "roupa de menino" e que sou muito "roceira" para uma menina (Luê, 16 anos).

Essa fala denuncia uma multiplicidade de violências que vão para além das questões de gênero, alcançando o lugar do território e as suas formas de expressão. Para que se tenha uma melhor compreensão da análise que será feita deste discurso precisamos a priori elucidar alguns pontos. De antemão, precisa-se apresentar o conceito de pessoas não-binárias que são indivíduos que se reconhecem tanto como masculinos e femininos simultaneamente ou como "algo intermediário, algo diferente e/ou rejeita completamente o conceito de gênero. Pessoas não binárias que têm uma identidade de gênero flutuante frequentemente se referem a si mesmas como fluidas de gênero" (Goldhammer; Malina; Keuroghlian, 2018, p. 559).

Lauretis (1994) chama a atenção para o fato de que o gênero é construto social e que junto a ele tem-se o papel de gênero, aquilo que é esperado que cada pessoa performe a partir do gênero que lhe atribuíram. Para tanto, junto com a doação/imposição do gênero têm-se as "responsabilidades" que precisam ser assumidas e quando isto não ocorre a coerção social entra em vigor a fim de docilizar aquele corpo dissidente para que retorne a norma. Outrossim, a cultura do patriarcado assume que o masculino é uma oposição ao feminino, assim não há autorização para que um corpo se manifeste como espaço de materialização de uma ambivalência de gênero.

---

[58] Luê é um nome fictício inspirado em Luê Stracia Januzzi, pessoa não-binária, formada/o em história pela Universidade de São Paulo e que tem um histórico de trabalho na docência, coordenação de projetos de Diversidade e Inclusão, além de ser escritora/or.

[59] Diante da inexistência de um pronome de gênero neutro na língua portuguesa, serão utilizadas ambas as marcações de gênero (masculino e feminino) quando fizer referência a essa pessoa.

> As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais (Lauretis, 1994, p. 211).

O vestuário entra nessa luta pelo poder como um lugar de controle e delimitação do desejável e, por conseguinte, reafirma o que é indesejado[60]. Ao travestir-se e performar-se num lugar que seria o território do masculino tendo um corpo considerado como feminino Luê está explicitando a sua primeira “contradição insustentável”.

Ao não se reconhecer no masculino, nem no feminino, mas manifestando atributos de ambos, Luê comete a sua segunda “infração”. E ao não ser sustentada/o em nenhum dos “únicos dois grupos possíveis”, acaba por ocupar o papel de corpo dissidente que tem na metodologia utilizada para o seu apagamento a violência psicológica e também a violência moral e a institucional.

Elas combinadas (ou separadamente) revelam a xenofobia, pois “roceira/o” é um termo amplamente difundido como representação do povo nordestino, em especial o campesino, e seu simbolismo revela a xenofobia ao atribuir ao povo campesino características depreciativas, tais como: pessoas agressivas, pessoas iletradas, pessoas primitivas, pessoas sem senso ético ou moral, etc. O CFP (2018) afirma que a violência e preconceito aparecem também fortemente associados, e se manifestam sob a forma de xingamentos, provocações, discriminação, conflitos linguísticos e identitários, bem como xenofobia. E no caso de Luê essas metodologias ficam escancaradas, denunciando quanto essa comunidade carece de intervenções psicoativas para a psicoaprendizagem das pessoas da comunidade escolar.

Ainda discutindo sobre como tais práticas podem explicitar as muitas formas de manifestação da violência, não há como pensar nos seus impactos sem considerar questões físicas e psicológicas. Corroborando com isto temos a fala de Silva, Gomes e Coppi (2023, p. 188), que, ao refletirem sobre os riscos/impactos da xenofobia na saúde das pessoas, pois ela pode produzir “problemas sérios às suas vítimas, a exemplo da violência psíquico-social, verbal e/ou física”.

Em contrapartida, a instalação de ações de validação da cultura local, da reafirmação e do respeito a diversidade dentro do território (neste caso a escola) terão

[60] O que resta ao indesejado é a aniquilação, pois não há espaço para a convivência com o contraditório.

potencial transformador na vida das pessoas que são assassinadas física e/ou psicologicamente todos os dias e quem sabe assim se instalar na instituição uma cultura do respeito e da paz entre os agentes da comunidade escolar. Neste prisma, os saberes da Psicologia Escolar e Educacional podem ser uteis para a promoção de um ambiente escolar mais saudável. Para Freire e Aires (2012, p. 58),

> O psicólogo é o profissional apto para realizar um trabalho de prevenção e enfrentamento da violência escolar, ajudando a escola a construir espaços e relações mais saudáveis. Mas, para isso, é de fundamental importância que ele esteja inserido no ambiente da escola, participando do seu cotidiano para que possa ter uma atuação específica e mais voltada à realidade.

O CFP (2019), corroborando com CFP (2018), expõe a necessidade de uma práxis interdisciplinar de modo a promover ações assertivas e exitosas contra as variadas formas de violência. Portanto, “a Psicologia e a Educação constituem-se, na atualidade, em potente referencial para a compreensão dos fenômenos da violência e dos preconceitos, tratados por essas áreas e pelas áreas afins” (CFP, 2018, p. 36).

Identidade e Autoimagem: o espelho quebrado dos corpos considerados como dissidentes

O processo de desenvolvimento humano põe as pessoas um lugar de reconhecimento de si e, consequentemente, na urgência de construção de um senso de identidade. Tal tomada de consciência vai se estruturando ao longo dos anos, primariamente de forma rudimentar, mas à medida que nos desenvolvemos[61] essa capacidade vai atingindo níveis mais complexos e sofisticados de elaboração.

Papalia e Martorell (2022), entendem que construção de um autoconceito depende de fatores biopsicossociais, para as autoras o início dessa discriminação entre o eu e outro começa entre os 15 e 18 meses e se estende por toda a vida, cabe a ressalva que há uma correlação estreita entre autoconceito, autonomia e autocontrole. Logo, poder-se-á inferir que pessoas que não desenvolvem de modo satisfatório um desses campos poderá ter prejuízos nos outros. Assim, o comprometimento na consolidação do autoconceito pode favorecer para o sujeito apresente um padrão comportamental desadaptativo de controle emocional e da capacidade de realizar de ser

[61] Vale a ressalva que esse entendimento se dá numa perspectiva generalizada, quando estamos dialogando a respeito de um desenvolvimento típico. Em casos de desenvolvimento atípico o processo de maturação pode estruturar-se por outros vieses.

autônomo, tornando-se dependente social e emocionalmente de outras pessoas, pois terá dificuldade de conceber a sua existência apartada da outra pessoa (Santos; Camargo, 2024).

É mister apontar a distinção entre a identidade e a autoimagem, bem como as suas correlações. Portanto, neste trabalho, assume-se o conceito de identidade a partir do que exposto por Ciampa (2002), para o referido autor a identidade é algo que se metamorfoseia o tempo inteiro, se manifestando como o intercruzamento entre a história de vida pessoa, o contexto sócio-histórico no qual está inserida e aquilo que ela estabelece como projeto de vida a partir dos seus desejos e papéis sociais. Portanto, a identidade é algo dinâmico e performativo que se mostra como a soma da generalidade humana e a especificidade da subjetividade de cada pessoa (Ciampa, 2002).

Já a autoimagem é entendida por Oliveira e Machado (2021, p. 2665) como

> a forma como o sujeito se vê, como acha que é ou se sente. Trata-se de “um fenômeno psíquico que possibilita ao sujeito representar e registrar os eventos vividos e/ou percebidos. Forma-se como representação visual, que interfere na maneira como o sujeito percebe, reage e interage com o meio social”. Pode-se dizer que a construção desta imagem se dá na interação do sujeito com o mundo, nas suas relações afetivas e espaços socioculturais.

Ademais, ela está diretamente conectada ao corpo, a percepção do próprio corpo, por sua vez, não ocorre de modo isolado, pois o ambiente apresenta forte influência sobre esta e tal entrelace afeta a forma como a identidade irá ser construída. Desta maneira, tem-se a tríade de interferências: autoimagem, identidade e corpo, e todos eles são atravessados por fatores ambientais.

Lacan (1995), ao pensar no modo como se dá a constituição do eu (*self*) apresenta o conceito denominado estágio do espelho. Para ele, este estágio “é o momento em que a criança reconhece sua própria imagem” (Lacan, 1995, p. 15), a concepção da autoimagem será fundamental para distinguir e separar o eu do outro; será crucial, também, para a dissolução da relação simbiótica entre a mãe e o bebê e, consequentemente, a produção da autonomia e independência de ambos (Winnicott, 2020).

Faz-se necessário pontuar que a constituição da identidade da pessoa depende da identidade do outro. Inicialmente utiliza-se este outro(s) como ego auxiliar, tomando de empréstimo a sua identidade para que se tenha condições, pouco a pouco, de ir construindo a própria identidade. Outrossim, pode-se utilizar a alegoria da colcha de

retalhos[62] para efetivar a compreensão do processo de construção da identidade da pessoa. Ao relacionar-se com os outros o sujeito vai introjetando partes dessas pessoas e as utilizando como referencial de sustentação para que possa construir a sua identidade. Cabe destacar que esse movimento só será possível se a pessoa for capaz de confiar na outra. Ademais, embora ela não tenha condições de registrar a comunicação que serve de canal para o estabelecimento dessa confiança, a criança possui a capacidade de sentir os efeitos desta a partir do seu processo de desenvolvimento constante (Winnicott, 2020).

À medida que isso vai se consolidando, a identidade do outro vai se tornando menos necessária e reduzindo a sua agência nessa construção. Destarte, é na adolescência que acontece a consolidação da identidade da pessoa, pois nesse estágio do desenvolvimento a pessoa promove um processo gradativo de abandono das figuras maternas e paternas (ou os seus vínculos familiares primários) e vai se aproximando cada vez mais dos seus pares. Neste ponto a influência dos pares se torna mais relevante ao passo que a influência familiar perde forças (Papalia; Martorell, 2022).

Todavia, nem sempre o processo descrito anteriormente se torna presente na vida da pessoa. Quando não se tem um ambiente seguro e facilitador, a construção da autoimagem pode experienciar episódios de perturbação que levem a uma não integração do *self*, inviabilizando a consolidação do reconhecimento do próprio corpo e a consolidação da identidade (Winnicott, 2020).

Entre as ações que podem influenciar na materialização da perturbação é a não aceitação da família desses corpos tidos como dissidentes. Em diversos casos a família se manifesta como o espaço de produção de aniquilação dessas identidades consideradas dissentes. Essas famílias são, em muitos casos, alienadas por grupos políticos e/ou religiosos extremistas que veem esses corpos como abjetos que precisam ser censurados e até exterminados (Butler, 2024). “À medida que o pânico aumenta, dá-se carta branca ao Estado para negar a vida daquelas pessoas que

[62] A analogia à colcha de retalhos feita neste trabalho remete ao processo artesanal de confeccionar colchas grossas para o frio a partir de sobras de tecido. Ao final do processo tem-se um cobertor feito de diversos pedaços de panos, com cores, estampas e texturas variadas, porém muito eficaz na proteção contra o frio. A diversidade de tecidos se assemelha a diversidade de subjetividades com as quais a pessoa interage ao longo da vida. E os retalhos são as partes das identidades dessas subjetividades que são introjetadas pela pessoa para formar a sua identidade (Freitas; Santos, 2023).

passaram a representar, por meio da sintaxe do fantasma, uma ameaça à nação" (Butler, 2024, p. 18).

> Destacamos a preocupante ausência de estimativas concretas para a implementação de políticas públicas voltadas à proteção e à garantia dos direitos de pessoas menores de 18 anos que não se identificam com o gênero atribuído ao nascimento. Essas violações, muitas vezes originadas no ambiente familiar cooptado pelas narrativas antigênero, também encontram resistência em órgãos de proteção à infância, frequentemente influenciados por ideologias religiosas de cunho salvacionista. Tal influência fomenta não apenas o racismo religioso e de gênero contra pessoas trans, mas também a perseguição a pais que optam por acolher e apoiar seus filhos (Benevides, 2025, p. 71).

Durante as intervenções com o grupo muitos relatos que correlacionam o sofrimento psicológico às relações familiares surgiram, em especial durante o terceiro encontro intitulado: "Entre a Família e a Escola". Neste encontro, a tarefa envolvia o uso da argila como técnica projetiva para que pudessem representar na argila como compreendiam a relação familiar. Na ocasião Santos[63], menino cisgênero, 18 anos, heterossexual, preto, fez um coração. Na parte externa do coração havia uma superfície lisa e bem acabada, entretanto, a parte interna aparentava não estar completamente preenchida, além de não ser bem acabada, com diversas protuberâncias e irregularidades. Ao ser indagado pelo coordenador do grupo o que representava a sua escultura ele respondeu que "isso é um coração perfeito por fora, mas todo machucado por dentro" (Santos, 18 anos). Quando questionado sobre o que a parte externa e interna representavam, ele afirmou:

> A parte de fora está lisa e bem feita, porque representa a forma como eu me mostro para as pessoas. Eu sempre falo que estou bem pra todo mundo, que estou feliz e gosto de tudo que eu faço. E a parte de dentro representa quem eu realmente sinto que sou. Sou todo errado. Eu acho que não sou um bom filho, porque meu pai vive brigando comigo, reclamando de tudo que eu faço. Essas brigas com ele fazem eu me sentir imperfeito, vazio por dentro, e não importa o quanto eu me esforce, nunca sou bom o suficiente para ele (Santos, 18 anos).

[63] Santos é um nome fictício inspirado em Milton Almeida dos Santos, homem negro baiano, cisgênero, heterossexual, formado em geografia, direito e jornalismo. Milton Santos é considerado um dos mais renomados intelectuais do Brasil no século XX.

Também nesse encontro havia a escultura de Hodgkin[64], menina cisgênero, 15 anos, bissexual, parda. Ela fez um pote rachado, vazio e cheio de imperfeições. Quando solicitada que explicasse a representação da sua escultura, pelo coordenador, ela relatou que

> É um pote vazio e todo cheio de defeitos. O vazio representa a falta que eu sinto da minha mãe. Ela faleceu e eu vivo com a família do meu pai, ele deveria cuidar de mim, mas é um pai ausente. A única pessoa que ainda se importa comigo é a minha avó, porque outros (referindo aos demais familiares) não me respeitam e ainda fingem que eu não existo. Eu acho que não tenho valor para eles (Hodgkin, 15 anos).

As narrativas remetem a vivências familiares marcadas por faltas e violências. O relato de Santos (18 anos) revela a sua necessidade de transmitir uma imagem de pessoa realizada, enquanto esconde/mascara os seus reais sentimentos. Ramires e Schneider (2010) afirmam que a qualidade do apego está relacionada com o modo como a pessoa internaliza os seus modelos de apego.

Portanto, apegos primordiais inseguros gerarão apegos inseguros nas outras fases da vida, ou seja, se enquanto criança, a partir da interação com as figuras maternas e paternas a pessoa internalizou o apego a essas figuras como inseguro, a tendência é que na adolescência e na vida adulta essa pessoa desenvolva apegos inseguros nas suas relações interpessoais com terceiros. Neste sentido, o fingir determinados sentimentos e emoções para o outros revela a desintegração do *self* de Santos. Tem-se, então, o explicitar do espelho quebrado.

O espelho quebrado se manifesta como a incapacidade de os vínculos familiares primordiais apresentarem a sua integração para que a pessoa tenha condições de desenvolver a sua. Portanto, essa falta de integração gera a impossibilidade de consolidação da autoimagem e, por conseguinte, inviabiliza a construção da identidade, forçando o sujeito a regressar aos estágios primitivos do seu desenvolvimento, buscando qualquer tipo de apego para que possa se sustentar psiquicamente, mesmo que sejam apegos inseguros, pois eles são preferíveis a apego nenhum e a angústia de solidão gerada pela falta (Lacan, 1995).

---

[64] Hodgkin é um nome fictício inspirado na química Dorothy Mary Crowfoot Hodgkin, mulher cisgênero, heterossexual. Foi uma renomada cientista, chegando a ganhar o Prêmio Nobel de Química de 1964 ao desenvolver a aplicabilidade da cristalografia do raio X.

Para Fernandes (1979, p. 254), “o amor é o primeiro estímulo para o desenvolvimento emocional-social e há boas razões para crer que a carência de amor na infância produz como consequência uma personalidade dominada pela ansiedade”. E vemos essa ansiedade manifesta na insegurança de Santos e Hodgkin; o primeiro acreditando não ser um “bom filho”, além do sentimento de imperfeição e vazio interior; na segunda, por sua vez, na crença de que não tem valor e, assim como Santos, no sentimento de vazio interior.

Diante disto, poder-se-á inferir que a fragmentação da imagem do outro traz como desdobramento a fragmentação do eu, essa realidade coloca Santos e Hodgkin em situação de vulnerabilidade emocional. Ambos podem acabar construindo relações interpessoais insalubres, disponibilizando seus corpos para violências como modo de repetição das violências oriundas das relações familiares primeiras, além deixá-la/lo suscetíveis a dependência emocional e a comportamentos de risco que levem a delinquência, a prostituição, ao uso abusivo de drogas, a escarificação do corpo, a tentativa de suicídio, etc.

Nesse mesmo encontro o Ben (16 anos) também produziu uma escultura, ela pode ser descrita como uma esfera oval repleta de protuberâncias em formato cônico. Ao ser indagado sobre a sua escultura ele relata que

> É um ouriço do mar. Essas pontas são os espinhos e representa a minha relação com meus pais. Na verdade, não existe relação com os meus pais, não posso falar nada, tudo vira discussão e gritaria. Eles se juntam com a minha família para dizer que tudo é invenção minha. O meu pai disse que não tenho direito a ter privacidade e vive invadindo a minha vida e me impedindo de fazer o que gosto. Já a minha mãe me vê como empregado e diz que tenho que cuidar do meu irmão e da casa, porque não faço nada, só estudar. E tudo ficou pior depois que me assumi como trans. Eu já tentei me matar um monte de vezes por conta de todas essas brigas (Ben, 16 anos).

Já na forma da escultura de Ben observa-se a necessidade de proteção, pois os espinhos do ouriço, simbolizados na argila pelas estruturas em formato cônico, demonstram que o outro não pode entrar. Pode-se inferir ainda que se há a necessidade de proteção, por meio dos espinhos, significa que há algo frágil internamente, bem como na estrutura fisiológica do ouriço do mar.

Pela narrativa dele, a necessidade de proteção carece de expandir-se para protegê-lo não apenas dos outros, mas também de si mesmo[65]. Afinal, tentativas de aniquilamento da sua subjetividade e do seu corpo já foram realizadas pela família e por ele num movimento de repetição. Cabe frisar que a repetição "é transferência do passado esquecido, [transferência] não só para o médico, mas para todos os âmbitos da situação presente" (Freud, 1914, p. 150).

Ao buscar repetir as violências que sofreu, por meio da tentativa de suicídio, Ben está tentando acessar um lugar de elaboração do sofrimento vivenciado ao longo da sua existência. Todavia, esse caminho é entendido como desadaptativo[66], pois coloca a vida de Ben em risco eminente (Simon, 2024). Corrêa *et al.* (2020) alerta que a população trans é aquela com maior índice de vulnerabilidade social e psicológica e tal realidade se agrava, entre outras coisas, por conta do impedimento dessa população ter acesso a serviços públicos que garantam a sua existência e desenvolvimento, tais como educação, saúde, assistência social e segurança pública.

> Esses indivíduos sofrem com preconceito, discriminação, sentimento de invisibilidade e violação de todas as naturezas promovidos pela sociedade no mundo atual (...). Eles apresentam ainda como agravantes de sua saúde riscos à integridade psíquica, física e moral, causando redução da qualidade de vida e promovendo danos à saúde mental e física principalmente, sendo os processos de sofrimento e sensação de inferioridade os principais exemplos (...). Os indivíduos transexuais estão sujeitos a altos índices de discriminação social, sendo vítimas de vários tipos de violência, com maior predomínio da verbal (Corrêa *et al.*, 2020, p. 14).

Silva *et al.* (2021), corroborando com Corrêa *et al.* (2020), ao expor tanto a vulnerabilidade dessas pessoas, quanto os impactos psicológicos originados das violências que sofrem. Para Silva *et al.* (2021, p. 4956), "a população de travestis e transexuais encontra-se em maior risco de morte por suicídio do que a população geral, devido à sua exposição a eventos estressores associados ao preconceito que vivenciam diuturnamente".

---

[65] É mister reforçar que esta afirmação não busca culpabilizar o sujeito pela violência auto-infligida, mas sim explicitar o risco de morte que as tentativas de suicídio apresentam. Ademais, a despersonalização cognitiva, causada pelas ideações suicidas, pode inviabilizar o processo de autopreservação e, por conseguinte, colocá-lo em risco iminente de morte.

[66] Por desadaptativo entende-se todos os comportamentos que não possibilitam ao sujeito integrar os seus vários sistemas, além de inviabilizar a "coerência com seus fins de sobrevivência (...) em um contexto biopsicossocial" (Simon, 2024, p. 20).

Portanto, para além dos prejuízos na construção de uma autoimagem e identidade saudáveis, os corpos considerados dissidentes ainda enfrentam diversos riscos de terem os seus espelhos destruídos e junto com eles as suas subjetividades e seus corpos podem acabar sucumbindo. Outrossim, a implementação de ações que possibilitem a essas pessoas expressarem as suas dores para que tenham condições de se colarem/refazerem de modos mais saudáveis é algo mais que urgente.

O Grupo na adolescência como instrumento de reconstrução da subjetividade

Nesta terceira categoria de análise, o estudo se alinha à visão de Marx e Engels (2007, p. 24) que traz no seu livro “A ideologia alemã”: “a essência do homem é o conjunto das relações sociais. A conformação corpórea natural é a condição necessária do ser homem. Não é condição suficiente. A humanização do ser biológico especifico só se dá dentro da sociedade e pela sociedade”. Nesse trecho, o autor explicita que caracterizar a pessoa apenas por um viés biologista é assumir uma ótica reducionista, pois este/a é um “ser social”. Desta forma, as relações sociais, a cultura e a história de vida irão influenciar de modo significativo o desenvolvimento desta/e.

Ao adotar uma perspectiva materialista histórico-dialética, o referido autor buscará compreender a humanidade a partir de um “ser real, de carne e osso”, não um ser idealizado. Assim, são as relações sociais que vão dando, ou não, condições para que esta pessoa possa tomar consciência de si. É mister explicitar a relevância da sociedade para a humanização, ou seja, é por meio da interação com a sociedade que a humanidade da pessoa ganha forma e se estrutura. Ainda sobre esse prisma tem-se o humano atrelado aquilo que produz, nas palavras do próprio autor: “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (Marx; Engels, 2007, p. 24).

Conceber a pessoa enquanto “ser social” não implica em deslegitimar as influências biológicas ou psicológicas, ao contrário disto, tem-se uma ênfase no fato de que tais aspectos ganham forma e sentido a partir da interação social. Basta retomar ao conceito de identidade, defendido na seção anterior, para verificar o quanto a pessoa depende da interação com outro e com o mundo para se reconhecer, tomar consciência de si, construir a sua imagem e posteriormente, a sua identidade.

Na adolescência as influências do ambiente ficam mais explícitas, em especial o ambiente mais próximo. São tais interações que darão a pessoa subsídios não só para se reconhecer, mas também para reconhecer o outro e assim produzir a

diferenciação que subsidiará a consolidação da sua identidade. Sobre esse aspecto, Bueno, Strelhow e Câmara (2010, p. 311) colocam que

> A influência dos aspectos sociais mais abrangentes manifesta-se nas relações mais próximas estabelecidas pelo adolescente com as pessoas que lhe são importantes. Os grupos sociais revelam-se como preponderantes nessa etapa da vida em termos da definição de normas e valores que contribuem para a construção da identidade pessoal. Isso envolve os processos de identificação e diferenciação em relação ao grupo.

Para Pichon-Rivière (2009), a pessoa se estrutura a partir da busca pela satisfação das suas necessidades que só podem ocorrem por meio da interação social e esse ambiente que o cerca será determinante para tal estruturação. Portanto, “o sujeito não é só um sujeito relacionado, é um sujeito produzido numa práxis. Nele não há nada que não seja a resultante da interação entre indivíduo, grupos e classes” (Pichon-Rivière, 2009, p. 238).

Destarte, nesta ótica o grupo pode ser entendido como um conglomerado de pessoas que possuem necessidades semelhantes e buscam dar conta delas dentro desse coletivo de pessoas a partir do uso das suas identidades. Assim, o grupo é entendido como sendo o “conjunto restrito de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõem, de forma explícita ou implícita, a uma tarefa que constitui a sua finalidade” (Pichon-Rivière, 2009, p. 234).

Cabe salientar que o grupo apresenta uma dualidade, pois nele se manifestam em dois eixos: um que diz respeito ao eu e as minhas demandas/necessidades/ desejos/medos/ansiedades e o outro em se expressam as demandas/necessidades/ desejos/medos/ansiedades do coletivo. Tal perspectiva coaduna com o que é exposto por Castanho (2012, p. 49), ao propor a compreensão do grupo por meio de dois eixos: um eixo vertical que assinala tudo aquilo que diz respeito a cada elemento do grupo, distinto e diferenciado do conjunto, como, por exemplo, sua história de constituição e seus processos psíquicos internos” e um outro eixo horizontal que “refere-se ao grupo pensado em sua totalidade”.

Alexandre (2002), ao tratar o grupo como um espaço de aprendizado coloca que é por meio do grupo familiar que a pessoa internaliza a realidade objetiva que a cerca, dando-lhe condições de ingressar em outros grupos sociais maiores. Pichon-Rivière (2009), também coloca a família como elemento central no processo de

desenvolvimento dos papéis sociais. Para o referido autor a família é “uma estrutura social básica, que se configura pelo interjogo de papéis diferenciados (pai, mãe, filho), e enunciando os níveis ou dimensões envolvidas em sua análise, podemos afirmar que a família é o modelo natural da situação de interação grupal” (Pichon-Rivière, 2009, p. 65).

Lane (1981), por sua vez, afirma que

> A função do grupo é definir papéis e, consequentemente, a identidade social dos indivíduos: é garantir a sua produtividade social. O grupo coeso, estruturado, é um grupo ideal, acabado, como se os indivíduos envolvidos estacionassem e os processos de interação pudessem se tornar circulares. Em outras palavras, o grupo é visto como a-histórico numa sociedade também a-histórica. A única perspectiva histórica se refere, no máximo, à história da aprendizagem de cada indivíduo com os outros que constituem o grupo.

Todavia, na realidade os grupos não conseguem manter uma plenitude na coesão e o contraditório escancara a natureza primária dos grupos sociais: eles jamais estarão acabados e o conflito, decorrente da sua heterogeneidade, será o substrato que manterá o grupo vivo. Desta forma, o conflito colocará o grupo em constante movimento e tal movimentação possibilitará a ele se reinventar cotidianamente, oportunizando as pessoas envolvidas nele o reconhecimento de si, das suas possibilidades e limitações de modo consciente.

Ao tratar dos conflitos durante os encontros do grupo poder-se-á destacar algumas falas que refletem a não homogeneidade de perspectivas entre as/os membras/os do GOEEM e as suas famílias e seus professores. Para explicitar isto tem-se o relato apresentado por Rogers[67], menino pardo, homoafetivo, de 15 anos, no quarto encontro intitulado: “Identidade de Gênero e Sexual na Adolescência”.

> Eu brigo muito com a minha família. Eles não aceitam que eu namore meninos. Outro dia fui falar para a minha mãe que estava gostando de um menino na escola e ela começou a fazer uma oração na minha cabeça e falou que o que eu estava sentindo era, porque um espirito obsessor tinha tomado conta do meu corpo e que eu deveria voltar para a igreja para que esses pensamentos impuros pudessem sair da minha cabeça (Rogers, 15 anos).

[67] Rogers é um nome fictício inspirado no psicólogo Carl Rogers, criador da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). A sua integração teórica entre fenomenologia e humanismo oportunizaram a ampliação da compreensão da subjetividade humana como algo que se atualiza a partir das interações sociais.

É mister reforçar o quanto as ações da família de Rogers (15 anos) são homofóbicas[68] e acabam por promover violência e interdição sob a subjetividade dele. Borrilo (2010) afirma que a homofobia, não é algo natural e presente no cotidiano da humanidade desde sempre, ao contrário disto, ela passa a se manifestar a partir da popularização e difusão das tradições judaico-cristãs, pois o "o cristianismo, ao acentuar a hostilidade da lei judaica, começou por situar os atos homossexuais - e, em seguida, as pessoas que os cometem - não só fora da Salvação, mas também e, sobretudo, à margem da Natureza" (Borrilo, 2010, p. 43). O autor supracitado ainda aponta que "O cristianismo, herdeiro da tradição judaica, transformará a heterossexualidade no único comportamento suscetível de ser qualificado como natural e, por conseguinte, como normal" (p. 48).

A homofobia no Brasil é a principal responsável pela morte de homens gays, seja por meio do assassinato, seja por meio do suicídio. O Observatório do Grupo Gay da Bahia (GGB) apontou em seu relatório, a respeito das mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ de 2023, que naquele ano o Brasil se destacou como o país com o maior número de assassinatos de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, foram 257 assassinatos violentos documentados, dessas mortes 118 delas foram de homens gays, o que representa 45,91% do total de mortes desse grupo naquele ano (GGB, 2023).

Natarelli *et al*. (2015, p. 667), após realizarem pesquisa com meninos e meninas homoafetivas, constataram que aqueles adolescentes que vivenciaram episódios de homofobia "demonstram uma percepção negativa de si mesmos, que podem contribuir para que eles negligenciem práticas de autocuidado, não consigam manter hábitos saudáveis e podem até desenvolver ideação suicida". Teixeira-filho e Rondini (2012, p. 655) coadunam com tal perspectiva e ainda fazem a ressalva que as "ideações e tentativas de suicídio de adolescentes "não heterossexuais" como efeitos dos processos homofóbicos e não uma decorrência de processos patológicos individuais".

Entretanto, é relevante expor que o grupo não carece de ser apenas um espaço de promoção de aniquilamento da subjetividade de corpos considerados dissidentes. O grupo também pode ser um espaço de suporte emocional para que essas pessoas

[68] A homofobia pode ser traduzida como a discriminação, preconceito e violência direcionada ao público homoafetivo. Natarelli *et al*. (2015, p. 665), coloca que a homofobia é também "um dispositivo de controle que reforça a ideia de naturalização da normalidade relacionada à orientação heterossexual e que se manifesta nas relações sociais por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas e sexuais".

possam reconstruir as suas subjetividades. Para que isto seja possível, é necessário que o grupo se estabeleça, intencionalmente, como um espaço de acolhimento, respeito, escuta, cuidado, visibilidade e empoderamento desses corpos que passam cotidianamente por tentativas de extermínio.

A partir dos relatos das/os membras/os do GOEEM pode-se perceber o quanto esse grupo conseguiu alcançar esse status de espaço de acolhimento, isso ficou mais evidente no sexto encontro intitulado: “O Grupo na minha vida: o que fica?”. Nesse encontro as/os membras/os do Grupo Operativo Eva Maria foram convidadas/os pelo coordenador do grupo a expressar como se sentiram e o que aprenderam durante os encontros e elas/es apresentaram falas que demonstram o quanto o grupo pode ser esse espaço de reconstrução das subjetividades que foram “quebradas” por meio das variadas formas de violência sofridas.

Destaca-se a fala de Meitner[69], menina cisgênera, bissexual, parda de 18 anos. Ela afirma o quanto grupo foi fundamental para que a sua vida fosse preservada:

> Eu resolvi entrar para o grupo, porque tenho medo de acabar me matando, porque tenho medo da minha própria mente. Já pensei em suicídio várias vezes, mas a minha preocupação de como a minha mãe iria se sentir me fez desistir, mas confesso que teve uma vez que eu quase tentei e só parei, porque chegou alguém em casa na hora. Eu estava muito triste naquele dia (Meitner, 18 anos).

A fala de Meitner (18 anos), explicita o risco que as/os adolescentes estão expostas/os no que se refere ao suicídio, bem como a relevância dos grupos para a prevenção deste. Este relato também explicita o que podemos nomear de “caminho do suicídio[70]” de Sganzerla (2021), que descreve a ideação suicida como a presença

[69] Meitner é um nome fictício inspirado na física austro-sueca Lise Meitner. Ela trouxe grandes contribuições para a descoberta da fissão nuclear. Além disso, ela também se posicionou contrária ao desenvolvimento de armas nucleares.

[70] O caminho do suicídio pode ser entendido como o percurso que leva a pessoa até a tentativa de suicídio a partir de uma cadeia de fatores biopsicossociais. Esse caminho começa com a predisposição genética que o leva a ter maiores condições de afetamentos pelos condicionantes e determinantes sociais que colocam esses corpos em adoecimento. Logo após isso, tem-se a exposição a eventos violentos que causam sofrimento agudo e persistente. O próximo elemento é a incapacidade do ambiente em promover espaços de elaboração para tais sofrimentos, isto produz o aumento do sentimento de desesperança, que traz consigo pensamentos catastróficos e pessimistas intensos que não possibilitam a pessoa vislumbrar um futuro que não seja trágico. A capacidade de enfrentamento do sofrimento vai sendo reduzida pouco a pouco até só sobrar para a pessoa a tentativa do suicídio como única alternativa viável para a resolução desse. Portanto, toda tentativa de suicídio é, em si, uma busca por acabar com um sofrimento intenso e persistente por meio da promoção de violência contra o próprio corpo ou por meio de ações que o colocam em risco de morte, como dirigir em alta velocidade sob o efeito de drogas em uma rodovia movimentada, por exemplo (Botega, 2015).

de pensamentos autodestrutivos que veem acompanhados do desejo de pôr um fim a própria vida. Para a autora, é comum que esses pensamentos e desejos se manifestem na adolescência, mas a depender “da intensidade e da frequência desses pensamentos, eles podem se caracterizar como um sinal de alerta para o risco de suicídio se o adolescente acreditar que a realização deles é a única solução para os seus problemas” (Sganzerla, 2021, p. 02).

Botega (2015) corrobora com essa perspectiva e ainda expõe que esses pensamentos são mais frequentes diante de eventos estressores, pois a adolescência traz consigo um período de mudanças físicas, psicológicas e sociais e fazem com que essas pessoas apresentem comportamentos imediatistas, dificuldade de contenção dos impulsos, imaturidade emocional, falta de repertório comportamental para lidar de forma assertiva com a rejeição, o fracasso escolar, a pressão social, os conflitos familiares, etc. Esses eventos/acontecimentos são entendidos como fatores de risco para o agravamento da saúde mental desse público, o que amplia a possibilidade de que tentativas de suicídio ocorram.

O autor supracitado ainda apresenta uma lista de comportamentos que podem indicar a iminência de uma tentativa de suicídio ocorrer com essas pessoas. Entre os comportamentos listados estão:

> Mudanças marcantes na personalidade ou nos hábitos; Comportamento ansioso, agitado, ou deprimido; Piora do desempenho na escola, no trabalho e em outras atividades que costumava manter; Afastamento da família e de amigos; Perda de interesse em atividades de que gostava; Descuido com a aparência; Perda ou ganho inusitado de peso; Mudança no padrão comum de sono; Comentários autodepreciativos persistentes; Comentários negativos em relação ao futuro, desesperança; Disforia marcante (combinação de tristeza, irritabilidade e acessos de raiva); Comentários sobre morte, sobre pessoas que morreram, e interesse por essa temática; Doação de pertences que valorizava; Expressão clara ou velada de querer morrer ou de pôr fim à vida (Botega, 2015, p. 180-181).

A prevenção do suicídio pode ocorrer tanto em uma perspectiva universal, seletiva ou específica. A prevenção universal seriam as ações realizadas para evitar e/ou reduzir o número de novos acontecimentos a partir de intervenções psicoeducativas junto à comunidade escolar. Já as ações seletivas são aquelas destinadas a grupos que estejam em risco de tentar o suicídio e as ações específicas são aquelas voltadas a pessoas ou grupos que já apresentem a ideação suicida com ou sem planejamento (como é o caso de Meitner) (Sganzerla, 2021).

A partir do exposto fica evidente o quanto GOEEM conseguiu cumprir o seu papel de ser o espaço no qual as demandas individuais se tornam coletivas para que cada membro do grupo possa se apropriar-se de uma parte dela, tornando o processo de elaboração menos custoso, ou nas palavras do Pichon-Rivière (2009, p. 58), “a ansiedade global assumida pelo paciente novamente se fragmenta e cada membro do grupo torna-se encarregado de uma parte dela. O grupo transforma-se em uma empresa cujo negócio é a cura de um de seus membros através do esclarecimento de todos”.

Outro relato que foi coletado no sexto encontro que traduz o grupo como um lugar de sustentação subjetiva é o relato de Charpentier[71], menina cisgênera, parda de 15 anos, ao ser questionada a respeito do momento do Grupo que mais lhe chamou a atenção. Ela coloca que

> Muitos momentos chamaram a minha atenção, mas teve um momento em que uma das participantes compartilhou uma história muito íntima e verdadeira, e foi lindo ver como todas as pessoas do grupo se uniram para apoiar e acolher ela. Eu me emocionei muito, porque senti o poder da empatia e do cuidado coletivo naquele momento (Charpentier, 15 anos).

A fala de Charpentier (15 anos) evidencia a relevância que o vínculo tem para o desenvolvimento saudável do grupo. Neste sentido, é o vínculo quem produz o diálogo e o movimento, elementos centrais para a adaptação do sujeito às intempéries que possa ficar diante em decorrência do seu sofrimento psicológico.

Destarte, Pichon-Rivière (2009, p. 27) afirma que o vínculo é “uma estrutura complexa de interação, não de forma linear, mas em espiral, fundamento do diálogo operativo, em que a cada giro há uma realimentação do ego e um esclarecimento do mundo”. O autor supracitado ainda continua esse texto chamando a atenção para o fato de que “quando essa estrutura se estanca pelo montante dos medos básicos, paralisam-se a comunicação e a aprendizagem: estamos na presença de uma estrutura estática e não dinâmica, que impede uma adaptação ativa à realidade” (Pichon-Rivière, 2009, p. 27-28).

Portanto, faz-se necessário compreender que o grupo carece de estar em constante movimento, em uma espiral dialética para que as pessoas possam

[71]Charpentier é um nome fictício inspirado na microbiologista, geneticista e bioquímica francesa Emmanuelle Charpentier. Ela foi fundamental para o desenvolvimento da tecnologia de edição genética conhecida como CRISPR-Cas9.

reconhecer os seus papéis durante o grupo de forma espontânea e assim possa desenvolver a sua identidade e subjetividade e tenha melhores condições de efetivação de práticas adaptativas ativas e assertivas.

É mister reforçar que essa adaptação dará a pessoa condições pra que possa produzir a transformação de si, reconstruindo a sua subjetividade em um lugar mais saudável. Como desdobramento disso, ter-se-á a pessoa mobilizada a reconstruir as estruturas ambientais (seja a família ou a escola ou qualquer outro espaço) de modo que estas também sejam mais assertivas e saudáveis, numa espiral dialética constante de crescimento pessoal e coletivo (Pichon-Rivière, 2009).

.

Grupo Operativo e Psicologia Escolar e Educacional: a relevância de espaços de expressão para o fomento do protagonismo na adolescência

A quarta categoria de análise aborda a práxis da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) no Brasil que é regulamentada pela resolução número 03 de 16 de março de 2022 do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Neste documento orientativo o CFP reconhece a PEE como uma das treze especialidades da/o Psicologia Brasileira e estabelece as possibilidades e os limites deste fazer. Segundo a referida resolução, a Psicologia Escolar e Educacional é “a área de atuação profissional da psicologia referente à educação e ao processo de ensino-aprendizagem em todas as modalidades do sistema educacional e processos formativos em espaços de educação não formal” (CFP, 2022, p. 06).

Outro instrumento fundamental para orientar a prática da PEEa é o documento do CFPa (2019), intitulado “Referências Técnicas para a atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”, nele são apresentadas as diversas possibilidades de intervenção que podem conduzir a práxis da PEE. Tais ações podem ser direcionadas aos mais variados grupos, desde professores, gestores escolares, poder público, políticas públicas, familiares de estudantes, os próprios estudantes, etc. Cabe frisar a importância de privilegiar ações coletivas que tenham como objetivo a promoção de saúde mental para todas as pessoas que pertencem a comunidade escolar (CFPa, 2019).

Neste sentido, tem-se as intervenções junto a um grupo de estudantes como uma dentro da multiplicidade de possibilidades de ações que podem ser realizadas pela PEE. Portanto, embora este trabalho direcione a sua atenção para a intervenção com um grupo de estudantes, é mister reforçar, como dito anteriormente, que a

Psicologia Escolar e Educacional pode realizar atividades com todas as pessoas da comunidade escolar de modo a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, bem como a constituição da cidadania dos educandos.

Para o CFPa (2019, p. 51), as intervenções com grupos de adolescentes devem abordar

> questões sociais que envolvem as experiências das infâncias, adolescências e juventudes, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente; a relação entre escola e trabalho; a transição vivida no processo de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais e, ainda, a passagem para o ensino médio; questões de gênero e sexualidades, relações étnico-raciais, desigualdade social e direitos humanos, preconceitos e violências, dentre outras temáticas a serem desenvolvidas a partir das necessidades da escola, do coletivo de estudantes e dos conhecimentos produzidos pela Psicologia.

Cassins *et al.* (2007, p. 21) ao tratar da finalidade da prática da/o Psicóloga Escolar e Educacional expõe que “o objetivo da Psicologia Escolar/Educacional é ser um esteio para o desenvolvimento global do estudante”. Ainda sobre isto, as autoras destacam que a escola deve ser o espaço de promoção de ações visando o desenvolvimento integral do ser humano por meio de intervenções que tenham resultado exitoso na vida das pessoas que compõe a comunidade escolar. Entre os diversos propósitos deste fazer, destacam-se três que coadunam diretamente com a proposta de intervenção efetivada pelo Grupo Operativo Eva Maria, são elas:

> Compreender e elucidar os processos de desenvolvimento biopsicossocial dos envolvidos com a escola; Compreender e clarificar a construção da subjetividade (construção do Eu) em cada ambiente educacional; Cultivar o enfoque preventivo: trabalhar as relações interpessoais na escola, visando a reflexão e conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos envolvidos; Buscar ser o mediador do processo reflexivo e não o solucionador de problemas; e Conscientizar o indivíduo da importância de sua participação e responsabilidade nos grupos em que está inserido, como a família, a escola, o trabalho e a sociedade (Cassins *et al.*, 2007, p. 23-24).

Como citado anteriormente, o Grupo Operativo Eva Maria foi criado com a finalidade de ser um espaço seguro para que as/os estudantes tivessem condições de expressar livremente as suas subjetividades de modo integral e integrador. Neste sentido, o GOEEM se materializou como um ambiente de desenvolvimento pessoal para que suas/seus membras/os tivessem condições de se adaptar e assim construir

estratégias de enfretamento em relação as violências que experienciavam tanto no cotidiano escolar, quanto no cotidiano doméstico.

A respeito da adaptação tem-se a definição apresentada por Simon (2024), na teoria da adaptação. Para este autor a adaptação é “[...] conjunto de respostas de um organismo vivo, em vários momentos, a situações que o modificam, permitindo manutenção de sua organização (por mínima que seja) compatível com a vida” (Simon, 2024, p.14).

Ele ainda traz o conceito de crise adaptativa para descrever o período em que uma pessoa se vê surpreendida pela ocorrência de um acontecimento novo, inesperado e emocionalmente significativo e perturbador, provocado por uma perda ou ameaça de perda, ou por um ganho ou expectativa de ganho, o qual exigirá, por parte dela, uma solução criativa e eminentemente pessoal para manutenção ou aumento da eficácia adaptativa. Caso contrário, haverá regressão e perda da eficácia da adaptação. Deste modo, tem-se o GOEEM como sendo um espaço com dupla função: tanto para colaborar com o processo de saída de uma crise adaptativa, quanto em ser um lugar no qual a pessoa constrói, por meio da interação com o grupo, condições adequadas para a adaptação frente as vivências desafiadoras da sua vida.

Faz-se necessário pontuar que a existência deste espaço se dá pelo fato de a escola ainda ser um ambiente de promoção de violências. Brito e Junior (2019, p. 286) afirmam que

> os espaços-tempos escolares são, comumente, ambientes de segregação para todos(as) aqueles(as) com a orientação sexual não heterossexual e com as identificações de gênero dissidentes à norma. Tampouco podemos negar que as instituições escolares também se constituem como espaços-tempos de disputa, em que estudantes não heteronormativos ocupam cotidianamente lugares, resistindo, de algum modo, às imposições e regulações colocadas recorrentemente.

Tal realidade fica explicitada na fala Curie[72], menina cisgênera, parda, bissexual de 16 anos, quando questionada no segundo encontro, intitulado: “A minha saúde mental”, como ela percebia o tratamento que a escola dava a saúde mental dos alunos. Ela traz que os professores não demonstravam se importar com a saúde mental dos alunos.

[72]Curie é um nome fictício inspirado na física e química polonesa Marie Skłodowska-Curie. Ela foi a primeira mulher a ganhar o prêmio Nobel e a única a ganhá-lo duas vezes, além de ser a única pessoa a ter ganho o Nobel em dois campos científicos diferentes. Seu pioneirismo se deu a partir do estudo da radioatividade.

> Acho que os professores poderiam ser mais profissionais em relação ao tratamento que eles dão aos alunos. Diversas vezes eu passei mal dentro da escola e eles fizeram de conta que eu não existia. Ficava dizendo que aquilo era frescura e que eu só queria chamar a atenção e eu estava tendo uma crise de ansiedade na frente deles (Curie, 16 anos).

Neste mesmo caminho tem-se o relato de Lovelace[73], menina cisgênera, bissexual e parda de 15 anos. Ao ouvir essa fala da colega complementa:

> Eu também já passei por isso, tive uma crise de ansiedade uma vez em casa na frente da minha mãe e ela falou que era para eu parar, porque eu não era atriz da Globo para ficar fingindo na frente dos outros. Eu pedia ajuda a ela naquele momento e ela só fazia gritar comigo e mandava eu tomar vergonha na cara. Depois disso, quando percebo que estou tendo começando a ter uma crise eu me tranco sozinha no quarto. Sei que não é o certo a se fazer nessas horas, mas é melhor assim. Ao menos no quarto não tenho ninguém me julgando (Lovelace, 15 anos).

Após esses relatos, outros também foram apresentados demostrando o quanto a escola e a família precisam ser psicoeducadas no que se refere ao reconhecimento da importância da saúde mental. Tanto no que diz respeito as questões de promoção de cuidado, quanto àquelas que servem para a prevenção do adoecimento ou a sua intensificação.

Pereira *et al.* (2022), trazem o conceito de estigma para pensar as ações de promoção de invisibilidade/silenciamento do sofrimento e/ou adoecimento psicológico. Para esse autor e essa autora, “o processo de estigma ocorre quando um grupo atribui uma marca discriminatória ou característica distinta a outro grupo minoritário quase sempre privando-o de direitos e privilégios que lhe deveriam estar associados” (Pereira *et al.*, 2022, p. 385). Goffman (1963) *apud* Pereira (2022) afirma que o preconceito à saúde mental é entendido como um estigma invisível e que, por vezes, é mantido nesse lugar como forma de evitação do julgamento das outras pessoas.

Destaca-se que o preconceito e/ou estigmatização do sofrimento e/ou adoecimento das/os adolescentes se configura como uma violência que “pode vulnerabilizar os infantojuvenis a uma condição de inferioridade podendo impactar nas relações sociais e aprendizado, além de interferir na capacidade de concentração, resolução de

[73]Lovelace é um nome fictício inspirado na matemática e escritora inglesa Ada Lovelace. Foi ela quem a primeira programadora da história por criar o primeiro algoritmo destinado a ser processado por uma máquina.

problemas e a forma de lidar com frustrações” (Lima *et al*., 2023, p. 06). Cabe frisar que o adoecimento psicológico dessa/e adolescente pode ser lido como a manifestação do adoecimento do grupo. Assim, a pessoa adoecida é na verdade a porta-voz das enfermidades presentes no grupo (Pichon-Rivière, 2009).

Nesta ótica, a pessoa na condição de porta-voz se manifesta como o depositário de diferentes aspectos psicopatológicos das/os outras/os membras/os do grupo. Outrossim, para Pichon-Rivière (2009, p. 65) a pessoa adoecida é

> o membro dinamicamente mais forte (e não o mais frágil), já que sua estrutura pessoal lhe permite tornar-se o portador da doença grupal. A dinâmica subjacente é a de que o paciente adoece como uma forma de "preservar" do caos e da destruição o restante do grupo; e pede ajuda (direta ou indiretamente) na tentativa de buscar a solução para a cura. Na medida em que a assunção do papel pelo paciente é eficaz, o grupo consegue manter certo equilíbrio e certa economia sociodinâmica. Aparecem, em relação ao paciente, mecanismos de segregação do interior do grupo, como um desejo de eliminar a enfermidade grupal.

Este trabalho poderia, então, assumir a concepção de que essa pessoa seria o sintoma das psicopatologias que permeiam o grupo. Ao invés disso, irá adotar a perspectiva da pessoa adoecida como expressão das violências que atravessam essas vivências. Portanto, o conceito sujeito expressão, adotado neste trabalho possui dupla finalidade:: explicitar que os processos de adoecimento mental são oriundos das diversas violências que incidem sobre a pessoa visando silenciar as subjetividades, em especial aquelas consideradas dissidentes; serve também para escancarar a incapacidade de silenciamento das subjetividades, pois elas (assim como os elementos recalcados que estão no inconsciente) encontrarão formas de romper essas barreiras, seja por meio de atos mais saudáveis, como a fala, seja por meio de atos indesejados, como o adoecimento psicológico.

Portanto, tem-se aqui a defesa intransigente da liberdade de expressão de todas as subjetividades, seja elas consideradas desejáveis ou dissidentes. E o Grupo Operativo materializou-se como um espaço seguro para que essas/es adolescentes pudessem expressar as suas subjetividades de modo seguro, acolhedor e sem julgamentos. Isto ficou evidenciado em diversas falas no sexto e último encontro, intitulado: “O Grupo na minha vida: o que fica?”. Nesse encontro as/os membras/os do Grupo Operativo Eva Maria foram convidadas/os a relatar as suas vivências no grupo.

Entre os relatos destaca-se a fala de Carson[74], menina cisgênera, heterossexual, branca de 17 anos. Para ela a experiência do Grupo

> Foi transformadora. Cada encontro foi uma oportunidade de aprendizado, de troca e, principalmente, de escuta. Me senti acolhida desde o começo, e isso fez toda a diferença na minha jornada pessoal. O Eva Maria representa um lugar de cura, de reencontro comigo mesma e de força. Foi uma luz num momento em que eu precisava de apoio, e me trouxe novas perspectivas e amizades valiosas. Eu indico de coração. É um espaço que acolhe, fortalece e transforma (Carson, 17 anos).

Melo[75] (16 anos), por sua vez, pontuou o quanto o grupo foi para ele um espaço acolhedor e como serviu também para fazer novas amizades, além de melhorar a sua capacidade de expressão das suas dores.

> Participar do grupo foi ótimo, não só pelo espaço acolhedor, mas pelas pessoas em si. Pude ampliar minha comunicação e usar a visão do outro para melhorar aspectos individuais. O grupo representou um lugar de conforto e de certa forma refúgio. Poder falar de certas coisas nos deixa mais leves. Sem nem pensar duas vezes indicaria o grupo a todos os alunos, quero que eles saibam todas essas sensações. E que saibam que não estão sozinhos (Melo, 16 anos).

Já Bairros (17 anos) afirma que o grupo lhe possibilitou entender que as suas dores não deveriam ser negligenciadas por ela, mesmo que as outras pessoas na escola e em casa realizem atos de estigmatização que levam a negligência do cuidado. Ela apresenta que

> O grupo me ajudou a lidar melhor com a minha ansiedade. Antes eu achava que era só esconder dos outros o que estava sentindo que aquele sofrimento iria passar, mas aqui aprendi que não posso ficar calada, tenho que buscar ajuda, porque se antes tudo acabava em uma depressão profunda ou mutilação, agora entendo que as coisas podem ser diferentes. Agora sinto que existem pessoas que se importam comigo e que para elas eu tenho algum valor (Bairros, 17 anos).

A partir dessas falas tem-se a confirmação que o GOEEM conseguiu ser um espaço de promoção de saúde. É mister expor que neste trabalho a concepção de

---

[74]Carson é um nome fictício inspirado na bióloga marinha, escritora e ambientalista norte-americana Rachel Carson. Ela é lembrada como uma pioneira da consciência ecológica moderna. Seu trabalho ajudou a mudar a maneira como a sociedade vê a relação entre o ser humano e o meio ambiente.

[75]Melo é um nome fictício inspirado em Artur Avila Cordeiro de Melo. Ele é um matemático brasileiro que é reconhecido mundialmente por suas contribuições na área de sistemas dinâmicos e teoria espectral. Em 2014 Melo se tornou o primeiro latino-americano e lusófono a receber a Medalha Fields, considerada o "Prêmio Nobel da Matemática".

saúde não se traduz numa compreensão reducionista de que a saúde seria apenas a ausência de doença. Ao contrário a pessoa é saudável

> na medida em que apreende a realidade numa perspectiva integradora, em sucessivas tentativas de totalização, e tem capacidade para transformá-la, modificando-se por sua vez a si próprio. O sujeito é sadio na medida em que mantém um interjogo dialético no meio, e não uma relação passiva, rígida e estereotipada. A saúde mental consiste, como dissemos, numa aprendizagem da realidade através do enfrentamento, manejo e solução integradora dos conflitos. Podemos dizer também que consiste numa relação, ou melhor, numa atitude sintetizadora e totalizante, na resolução das antinomias que surgem em sua relação com a realidade (Pichon-Rivière, 2009, p. 195).

Cabe ainda destacar a capacidade integradora do Grupo Operativo, pois à medida que as pessoas passam a realizar a tarefa e a se colocar na espiral dialética a aprendizagem vai acontecendo, possibilitando a integração do ego, o que dá maiores condições para que consigam superar/resistir as tentativas de aniquilação que experimentam cotidianamente.

Pezzi e Pinto (2021, p. 06), ao realizarem encontros de Grupo Operativo Escolar com estudantes adolescentes, destacam: “Percebemos um grande engajamento dos adolescentes realmente nos constituímos enquanto grupo, visto que nos encontros eram abordados e emergiam diversos assuntos e relatos que expunham as dores, traumas, as fragilidades de cada um”. Esta fala das autoras supracitadas reforça a possibilidade de os GOEs serem espaços ricos para a expressão das subjetividades adolescentes, de modo que este possam construir ações de enfretamento e elaboração dos seus sofrimentos.

Ademais, os encontros do GOE possibilitam que se façam presentes pensamentos mais flexíveis, capazes de produzir reflexões assertivas sobre as formas de enfretamento, a realização de atos autolesivos apresentam rebaixamento e as ideações suicidas passam a perder força de manipulação. Reforça-se que é no grupo que a troca entre os Esquemas Conceituais Referenciais Operativos (ECRO) acontecem oportunizando que as pessoas envolvidas ali possam trocar seus valores, crenças, medos e fantasias (Pezzi; Pinto, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta qualificada está entre um dos elementos mais relevantes no que se refere a prática da/o psicóloga/o escolar e educacional. Escutar com atenção o outro

é algo que oportuniza a realização de ações exitosas neste campo. A intencionalidade por trás dessa afirmação visa propor a todas as pessoas, em especial, psicólogas/os escolares e educacionais, bem como estudantes de psicologia que atuam neste campo que a não escuta, ou pior ainda, o silenciamento das subjetividades que compõem a comunidade escolar, além de ser violento e antiético também inviabiliza a produção de ações que promovam saúde mental dentro do ambiente escolar.

Portanto, é fulcral explicitar que o Grupo Operativo Escolar Eva Maria só foi possível em decorrência da escuta atenta das/os profissionais do serviço de Psicologia, pois foi ouvir o clamor de uma estudante do ensino médio que não só sustentou a preparação, o planejamento e a execução do GOEEM, como também guiou toda a pesquisa apresentada neste trabalho.

Entender as/os estudantes, em especial crianças e adolescentes, como o grupo mais vulnerável dentro da comunidade escolar é essencial para que as ações de promoção de saúde mental sejam não apenas exitosas, mas também integradoras e emancipatórias. Assim, o fazer crítico da PEE tensiona a/o profissional da Psicologia a desconstruir-se e reconstruir-se diversas vezes ao longo do seu exercício profissional.

No que se refere a adolescência, é mister compreendê-la como uma fase de transição que traz consigo um conglomerado de desafios para as pessoas e os grupos sociais que as cercam. Ela também precisa ser vista como um campo rico de saber, de poder e de potencialidades a serem exploradas com a finalidade de auxiliar as pessoas a contemplarem esse momento da vida como transformador e inspirador para que se tenha condições de seguir em frente. Destarte, as experiências que ocorrem na adolescência podem acompanhar a pessoa até a sua velhice, tanto numa perspectiva desejável potencializando o desenvolvimento pessoal progressivo, quanto num viés de interdição que limitará o desenvolvimento humano e as relações sociais em vários aspectos.

Quanto a distinção entre as mais variadas formas de violência e de corpos, chegou-se à conclusão que os corpos considerados dissidentes são aqueles mais propícios a sofrer algum tipo de violência e ainda dentro desse grupo, as pessoas mais vulneráveis são as pessoas trans e travestis. A respeito das principais formas de violência têm-se: a violência física; a violência psicológica; a violência sexual, a violência moral, além do racismo, homofobia, lesbofobia, bifobia e o capacitismo, etc.

A partir disto, tem-se os Grupos Operativos como espaços fundamentais para que as/os discentes possam expressar livremente as suas subjetividades sem que se tenha a preocupação com julgamentos, repressões e/ou similares. Cabe destacar que a construção desse espaço seguro depende da disponibilidade para a reconstrução de si que as/os membras/os do grupo possuem, pois elas/es trazem consigo uma bagagem significativa no que se refere a produção e reprodução de violências.

Portanto, as práticas de aniquilação que foram tensionadas durante os encontros do grupo estavam também presente nas falas e comportamento das/os membras/os do grupo no começo do processo, mas à medida que os encontros iam avançando novas formas de si eram produzidas e o abandono à prática (produção, reprodução e perpetuação) da violência foi acontecendo de modo fluído, gradativamente. Isto explicita que a realidade não se divide apenas em “mocinhas/os e vilãs/ões”, ao invés disto o que se têm são pessoas que podem tanto sofrer violência, quanto praticar a violência com outro.

É mister apresentar que os encontros realizados na modalidade de Grupo Operativo de Psicologia Escolar explicitaram não apenas que GOEs podem ser espaços exitosos para a promoção de saúde mental de estudantes consideradas/os dissidentes pela comunidade escolar, mas também escancarou a urgência da implantação deles para que as/os referidas/os discentes possuam um ambiente seguro para expressarem as suas dores, objetivando o seu enfretamento e elaboração. Além disso, essa experiência chamou a atenção para a necessidade de expansão dessa modalidade de intervenção, para que ela seja utilizada também com gestores escolares, professores, equipe pedagógica, equipe de apoio, famílias, etc.

Todavia, embora o grupo tenha a finalidade de promover processos de acolhimento, psicoeducação e fortalecimento da saúde mental, alcançar este lugar ideal ainda é um desafio, pois dentro do grupo tem-se o sabotador que tentará frustrar todas as mobilizações para a adaptação que serão fomentadas pelo grupo; fora dele tem-se as pessoas que não reconhecem a relevância da promoção da saúde mental dentro da escola, ou ainda aquelas pessoas que acusam a/o Psicóloga/o Escolar e Educacional de estarem incentivando a práticas de atos ilegais e/ou sexuais por menores de idade por não compreenderem os objetivos do fazer.

Além dos fatores citados anteriormente para a construção de um grupo operativo escolar com estudantes, existem outras barreiras que também precisam ser

superadas, entre elas estão: a autorização da gestão escolar e das famílias para que essa prática possa ser desenvolvida dentro da escola; a falta de horário fixo exato para oportunizar igualmente a participação de todas as pessoas que desejam ingressar no Grupo; a superação dos medos e angústias iniciais oriundas da preocupação de que as questões tratadas dentro do grupo acabem vazando informações para as outras pessoas da comunidade escolar; a falta de recursos materiais para a aquisição dos insumos que serão utilizados nos encontros; a falta de um espaço físico privado para que os encontros ocorram de forma segura e sigilosa para todas/os as/os membras/os do grupo, etc.

Como foi explicitado em diversos momentos deste trabalho, a prática da Psicologia Escolar e Educacional não se traduz apenas na elaboração e execução de grupos operativos. O que se tem em mente com este trabalho é demonstrar o quanto os Grupos Operativos Escolares podem ser assumidos como mais uma forma/ferramenta para a promoção de saúde mental dentro da escola. Outro ponto também importante é que os GOEs não precisam ser voltados apenas para estudantes consideradas/os corpos dissidentes, estudantes que não se percebam nesse grupo também podem participar, além de professores, gestão escolar, familiares, equipe de apoio/suporte pedagógico, etc. podem também participar. A seleção de grupos bem definidos colabora com o processo de organização dos encontros do grupo, além de facilitar a construção da identidade de grupo restrito que servirá para a manutenção do grupo.

A escassez de materiais a respeito dos GOEs foi um desafio no processo de estruturação da fundamentação teórica de cada um dos encontros, além de prejudicar a elaboração deste trabalho que agora está disponível. Ademais, este artigo tem por finalidade ser mais uma produção que favoreça para a ampliação do uso desse tipo de estratégia interventiva dentro de escolas, além de fomentar a produção de novos materiais a respeito dos Grupos Operativos Escolares, pois a comunidade escolar é carente de espaços seguros para que possam manifestar as suas subjetividades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Raquel Aires do; RIETH, Carmen Esther. Sigilo e integralidade no cuidado em saúde mental: desafios à atuação do psicólogo no Sistema Único de Saúde. **Aletheia**, v. 47, ed. 48, maio/dez, 2015, p.64-78.

ALEXANDRE, Marcos. Breve descrição sobre processos grupais. IN: Nailton de Agostinho Maia. COMUM, Rio de Janeiro: **Faculdades Integradas Hélio Alonso,** v. 07, n°19, agosto/dezembro, 2002, p. 2009-219.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-dumará, 1994. p. 154.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016, p. 230.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 12 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2011, p. 504.

BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024 / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025, p. 144.

BENEVIDES, Bruna G. O que fazer em caso de violência LGBTIFóbica: cartilha de orientações a população LGBTI no combate a LGBTIfobia. **Antra**: Rio de Janeiro, v. 01, 2020, p. 01-33.

BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a transfobia rememorada. **Cadernos Pagu**, v. 59, 2020, p. 01-25.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia** / Ana Merces Bahia Bock, Maria de Lourdes Trassi Teixeira, Odair Furtado. – 15.ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018, p. 1094.

BORRILO, Daniel. Homofobia: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 06.

BOTEGA, Neury José. **Crise suicida: avaliação e manejo** [recurso eletrônico] / Neury José Botega. – Porto Alegre: Artmed, 2015, p. 348.

BRITO, Leandro Teofilo de; JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. ***Periódicus***, Salvador, n.11, v. 1, mai-out.2019, p. 284-302.

CASSINS, A.M. *et al*. **Manual de Psicologia Escolar/Educacional**. Curitiba: Unificado, 2007, p. 45.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em 04 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BUENO, Cheila de Oliveira; STRELHOW, Miriam Raquel Wachholz; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Inserção em grupos formais e qualidade de vida entre adolescentes. **Psico-USF**, v. 15, n. 3, set./dez. 2010, p. 311-320.

BUTLER, Judith. Actosperfomativos e constituição de género. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In:* MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e perfomance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** / Judith Butler; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2024, p. 272.

CASTANHO, Pablo. Uma introdução aos grupos operativos: teoria e técnica. **Vínculo – Revista do NESME**, v.9, n. 1, 2012, p. 1-60.

CERQUEIRA, Ticiana Damasceno; DENEGA, Alessa Montalvão; PADOVANI, Andréa Sandoval. A importância do nome social para autoaceitação e respeito das pessoas “Trans”. Revista Feminismos, [S. l.], v. 8, n. 2, 2020, p. 26-39.

CIAMPA, A. C. Políticas de identidade e identidades políticas. *In:* C. I. L. Dunker & M. C. Passos (Orgs.), Uma psicologia que se interroga: ensaios. São Paulo: **Edicon**, 2002, p.120 – 135.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do psicólogo**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2005, p. 21.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIAa. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. 67 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia** / Organizadores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb); Autores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)...[*et al*.]. – Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. 402 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 1, de 29 de janeiro de 2018**. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 3, de 16 de março de 2022**. Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007, nº 3, de 5 de fevereiro de 2016, e nº 8, de 25 de abril de 2019. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-16-de-marco-de-2022-386760566>. Acesso em: 27 de fev. 2025.

CORRÊA, Fábio Henrique Mendonça. Pensamento suicida entre a população transgênero: um estudo epidemiológico. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 69, ed. 01, 2020, p. 13-22.

DAMASCENO, Marizete Gouveia; ZANELLO, Valeska M. Loyola. Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. **Psicologia, Ciência e Profissão**: Brasília, v. 38, ed. 03, 2018, p. 450–464.

FERNANDES, Clea Alves F. Aspectos Emocionais da criança. RBI, vol. 32, 1979, p. 251-254.

FREIRE, **Alane Novais**; AIRES, **Januária Silva**. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *Bullying*. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, ed. 01, 2012, p. 55-60.

FREITAS, Lúcia Gonçalves de; SANTOS, Isabela Batista Dos. Colchas de retalhos: narrativa, patrimônio cultural e educação. Dossiê “Interfaces de Pesquisas em Educação, Linguagem e Tecnologias” **REVELLI,** v. 15, p. 01-19.

FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar. *In:* Obras Psicológicas Completas. Vol. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1914, p. 147-158.

FONTENELE, Adna Fabíola Guimarães Teixeira; MELO, Aline Guilherme de. Relações étnico raciais: O compromisso da Psicologia Educacional na efetivação das Leis 10.649/03 e 11.645/08*. In:* **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**/ FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016, p. 140-155.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. - 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002, p. 175.

GOLDHAMMER, Hilary; MALINA, Sula; KEUROGHLIAN, Alex S. Communicatingt With Patients Who Have Nonbinary Gender Identities. **Annals of Family Medicine**, v.16, ed. 06, 2018, p. 559-562.

HADDAD, Maria Irene Delbone; HADDAD, Rogério Delbone. Judith Butler: performatividade, constituição de gênero e teoria feminista. *In:* PEREIRA, Denise. Sexualidade e relações de gênero / Organizadora Denise Pereira. Ponta Grossa (PR): **Atena Editora**, v. 01, 2019, p. 01-15.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 4: a relação de objeto I**. tradução Dulce Duque Estrada. - Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 458.
LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, H. (Org.). **Tendências e Impasses**: O Feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. O processo Grupal. In: Lane, S. T. M. Uma análise do processo grupal. Cadernos PUC, São Paulo, 11, 1981, p. 95-107.

LIMA, Carla Cristina Oliveira de Jesus. Associação entre a violência intrafamiliar experienciada e transtorno mental comum em adolescentes. **Acta Paul Enferm.**, v. 36, ed. 02391, 2023, p. 01-07.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**: Natal-RN, v. 09, ed.03, p. 401–411.

MARTINS, Matheus Eduardo Rodrigues; SOARES, Helena Pich; VIANNA, Thereza Cristina Bertazzo Silveira. Análise de vivências escolares de pessoas trans no âmbito da educação básica. *In:* **SciELO Preprints**. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10586. Acesso em 23 de jan. de 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 616.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 111.

MUNANGA, Kabengele. Psicologia e racismo: uma autocritica necessária I. *In*: SILVA, Marcus Vinicius de Oliveira (coord.). **Psicologia e direitos humanos**: subjetividade e exclusão. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2004. p. 89-94.

NATARELLI, Taison Regis Penariol ***et al.*** O impacto da homofobia na saúde do adolescente, **Escola Anna Nery**, v. 19, v. 04, 2015, p. 664-670.

OLIVEIRA, Michelle Rodrigues de. MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida. O insustentável peso da autoimagem: (re)apresentações na sociedade do espetáculo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, ed. 7, 2021, p. 2663-2672.

PANTA, Mariana; SILVA, Maria Nilza da. Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. **Sociologias**: Porto Alegre, volume 26, 2024, p. 1-31.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriella. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed/McGrawHill, 14. Ed, 2022. 2146p.

PEREIRA, Alexandre de Araújo *et al.* Estigma dirigido a pessoas com transtornos mentais: uma proposta para a formação médica do século XXI. Rev. **Latinoam. Psicopat. Fund**., São Paulo, v. 25, ed. 02, jun. 2022, p. 383-406.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**/ Antonio Pereira. - Salvador: Eduneb, 2019, 159p.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas grupais: espaço de diálogo e potência**. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 131.

PEREIRA, Thaís Thomé Seni Oliveira; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos; AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. O Cuidado em Saúde: o Paradigma Biopsicossocial e a Subjetividade em Foco. **Mental**, ano IX, nº 17, Barbacena-MG, jul./dez., 2011, p. 523-536.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; PINTO, Cleidi Aparecida Lima. O trabalho com Grupos Operativos de adolescentes no contexto escolar. **UNIJUÍ,** 2021, p. 01-08.

PICHON-RIVIÈRE, Henrique. **O processo grupal – Henrique Pichon-Rivière**, 8º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 286.

RAFAEL, Ricardo de Mattos Russo *et al.* Inclusão ou ilusão da identidade de gênero no país com o maior número de assassinatos de transgêneros: um ensaio crítico brasileiro. **Escola Anna Nery**, v. 27, e20230117, 2023, p. 01-06.

RAMIRES, Vera Regina Röhnelt; SCHNEIDER, Michele Scheffel. Revisitando alguns Conceitos da Teoria do Apego: Comportamento versus Representação? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 26 n. 1, Jan-Mar 2010, p. 25-33.

RIBEIRO, Amanda Karoline de Oliveira; SILVEIRA, Lia Carneiro. Transfobia e abjeção: diálogos possíveis entre a psicanálise e a Teoria Queer. **Ágora**: Rio de Janeiro, v. 23, n.1 janeiro/abril, 2020, p. 66-74.

SANTOS, Thayne de Oliveira; CAMARGO, Murilo Reis. Dependência emocional em relacionamentos conjugais: possíveis fatores e consequências. **Psicologia USP**, volume 35, e220002, 2024, p. 01-07.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em psicologia** [recurso eletrônico] /John J. Shaughnessy, Eugene B. Zechmeister, Jeanne S. Zechmeister ; tradução: Ronaldo Cataldo Costa ; revisão técnica: Maria Lucia Tiellet Nunes. – 9. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : AMGH, 2012, p. 487.

SILVA, Sangela Lígia Camilo da; GOMES, Joelson Francisco; COPPI, Danielle dos Santos Mendes. Xenofobia contra nordestinos: uma breve análise de *tweets.* **NAMID/UFPB,** Ano XIX. n. 02, fevereiro, 2023, p. 185-200. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/65729/36998>. Acesso em 15 de fev. de 2025.

SILVA, Bruno de Brito; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Apoio e suporte social na identidade social de travestis, transexuais e transgêneros. **Revista da SPAGESP** – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo: São Paulo, v. 15, ed. 02, 2015, p. 27-44.

SILVA, Glauber Weder dos Santos. Fatores associados à ideação suicida entre travestis e transexuais assistidas por organizações não governamentais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, (Supl. 3), 2021, p. 4955-4966.

SILVA, Tainá Sousa da. Pansexualidade: uma sexualidade monodissidente. XVII ENECULT, **EdUFBA**: Salvador, v. 01, 2021, p. 01-15.

SIMON, Ryad. **Psicoterapia breve operacionalizada:** teoria e técnica. 2ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2024, p. 192.

SGANZERLA, Giovana Coghetto. Risco de suicídio em adolescentes: estratégias de prevenção primária no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021, p. 01-08.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra. Ideações e Tentativas de Suicídio em Adolescentes com Práticas Sexuais Hetero e Homoeróticas. **Saúde e Sociedade**: São Paulo, v.21, n.3, 2012, p.651-667.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Educação**: Belo Horizonte, v.41, e49377, 2025, p. 01-21.

Winnicott, D. W. **Bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 2020, p. 124.

WOOD, Gary W**. A psicologia do gênero**. Editora Blucher, 2021, p. 128.

ZIMERMAN, David E. Psicoterapia Analítica de Grupo. *In:*_____. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática** / David E. Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007, p.437-450.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. Atuação do Psicólogo Escolar Crítico Frente às Queixas Escolares: As Assembleias Escolares. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, Janeiro-Junho, 2019, p. 217-232.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa-intervenção buscou evidenciar a relevância da implementação de Grupos Operativos Escolares (GOEs), ancorada na perspectiva crítica da Psicologia Escolar e Educacional (PEE). Os GOEs configuram-se como uma estratégia potente e urgente para a promoção da saúde mental de adolescentes considerados dissidentes pela comunidade escolar. Vale destacar que a finalidade deste trabalho não é reduzir a prática da PEE a intervenções pautadas exclusivamente pela metodologia dos GOEs. Ao contrário, o objetivo foi explicitar o quão exitoso pode ser o desenvolvimento dos GOEs dentro do espaço escolar.

Ressalta-se também o caráter inovador desta pesquisa, pois os textos encontrados na literatura não apresentam um detalhamento tão abrangente sobre a temática e suas intersecções. É importante pontuar que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, muitas dificuldades foram enfrentadas, desde a resistência inicial dos estudantes em se disponibilizarem para estar em um espaço junto a pessoas desconhecidas e falar abertamente sobre suas dores, até manifestações de desagrado por parte de familiares e professores, que consideravam os encontros irrelevantes, sem sentido ou ineficazes, pois atribuíam as dificuldades dos estudantes apenas ao uso exacerbado de dispositivos digitais.

Todavia, ao longo do processo, o trabalho foi revelando sua potência e sentido de existir: os estudantes gradativamente romperam suas resistências e construíram um sentimento de pertencimento ao grupo. As famílias e a comunidade docente passaram a compreender a finalidade do grupo, e os resultados tornaram-se perceptíveis tanto em casa quanto na escola, chegando ao ponto de alguns familiares acompanharem os estudantes até a escola para garantir a participação nos encontros.

Gradativamente, o grupo tornou-se um espaço seguro e dialógico, no qual o desenvolvimento de vínculos ampliava-se a cada novo encontro. Nele, os estudantes puderam expressar livremente suas subjetividades, pensamentos, emoções, sentimentos, desejos, percepções e medos. Ali, a integralidade esteve manifesta, e a elaboração coletiva de estratégias de enfrentamento às violências e opressões cotidianas tornou-se cada vez mais elaborada, assertiva e exitosa, evidenciando o desenvolvimento da maturidade do grupo.

A partir disso, verificou-se que o trabalho alcançou seu objetivo geral, que foi analisar a relevância dos Grupos Operativos de Psicologia Escolar para a promoção da saúde mental entre estudantes adolescentes considerados dissidentes pela comunidade escolar. Embora tenha se limitado à investigação da realidade desses adolescentes, a pesquisa oferece elementos sólidos para pensar e elaborar intervenções, sob a ótica que intersecciona os GOEs e a PEE crítica, junto a outros grupos da comunidade escolar, tais como professores, profissionais da educação em geral, familiares e gestão escolar. Assim, reforça-se que os grupos operativos não se aplicam exclusivamente a estudantes considerados dissidentes, nem a PEE deve restringir sua atuação a intervenções voltadas apenas a esse público. Pelo contrário, a PEE deve direcionar sua prática a toda a comunidade escolar.

Foi possível constatar também que os objetivos específicos foram alcançados, pois o trabalho permitiu defender o papel da Psicologia Escolar e Educacional e dos Grupos Operativos, bem como a relevância da combinação de ambos para o combate às violências empregadas contra corpos considerados dissidentes no espaço escolar; trouxe a descrição das subjetividades dissidentes e as violências impostas a esses corpos, bem como os desdobramentos dessas violências no processo de ensino-aprendizagem; identificou possibilidades e limitações do Grupo Operativo como espaço para a expressão dessas subjetividades nas escolas públicas do território do sisal; desenvolveu encontros com estudantes dissidentes na modalidade de Grupo Operativo Escolar; e produziu, em colaboração com os membros do grupo, um guia orientativo para a condução de encontros grupais baseado na perspectiva dos grupos operativos de Pichon-Rivière.

O percurso metodológico adotado permitiu não apenas a análise dos fenômenos emergentes, mas também a vivência prática de uma proposta que articula teoria e ação. As quatro categorias que organizaram os resultados — vivências violentas, identidade e autoimagem, o grupo como instrumento de reconstrução da subjetividade e a relevância do espaço grupal no fomento ao protagonismo — revelam que o GOE promoveu transformações significativas, tanto individuais quanto coletivas, fortalecendo a autonomia e a capacidade de mobilização dos participantes.

Ao reafirmar a necessidade de uma atuação inter e transdisciplinar no contexto escolar, este estudo aponta que a Psicologia Escolar e Educacional deve comprometer-se com práticas emancipatórias, voltadas ao combate das múltiplas formas de

violência, à promoção da equidade e à valorização das diferenças. A experiência vivida reforça que não basta mapear vulnerabilidades: é imprescindível intervir de forma planejada, ética e implicada, para que a escola se configure como território de cuidado, acolhimento e produção de cidadania.

Como contribuição prática, o produto elaborado — o guia orientativo para a condução de Grupos Operativos Escolares — oferece subsídios para que outros profissionais da PEE possam replicar ou adaptar a proposta em diferentes contextos, respeitando as especificidades de cada comunidade escolar. Além disso, os achados desta pesquisa abrem caminho para investigações futuras que aprofundem a compreensão sobre o papel dos GOEs na prevenção do sofrimento psíquico e no fortalecimento das redes de apoio entre pares, já que a intenção não foi esgotar as discussões sobre o tema, mas lançar luz para que os GOEs sejam compreendidos como mais uma ferramenta possível dentro da diversidade de metodologias que permeiam a prática da PEE, fortalecendo ações afirmativas na coletividade escolar.

Diante do exposto, reafirma-se que criar e manter espaços de escuta e expressão é investir na construção de uma escola mais inclusiva, democrática e humana. Assim como este pesquisador foi acolhido e estimulado a sonhar em sua trajetória escolar e acadêmica, espera-se que as ações e diálogos aqui apresentados inspirem novas práticas que promovam espaços diversos para que adolescentes, especialmente aqueles cujas subjetividades foram historicamente silenciadas, apagadas ou exterminadas por serem considerados dissidentes, possam não apenas existir, mas produzir sentido em seu existir. Que este trabalho seja, portanto, um convite permanente à resistência, à esperança e à construção coletiva de uma escola que acolha, respeite e emancipe todas as performatividades de ser e existir.

REFERÊNCIAS

AMARINS, Melina Blanco. A relação do saber com o desejo de aprender: uma visão psicopedagógica. **Constr. psicopedag**., São Paulo, v. 25, n. 26, p. 46-56, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016, p. 230.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 12 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2011, p. 504.

BEJA, Maria João *et al*. Primeiros Socorros Psicológicos: Intervenção psicológica na catástrofe. **Psychologica**, volume 61, nº 1, 2018, p. 125-142.

BENEDITO, Maiara de Souza; FERNANDES, Maria Inês Assumpção. Psicologia e Racismo: as Heranças da Clínica Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40 (n.spe), 2020, p. 116.

BERTUCCI, Pri. Por que existe uma comunicação inclusiva? *In*: _____. Diversity Bbox: guia de todxs nós. **HBO**, v.01, 2020, p. 12.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. A. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Ed. 15. Saraiva: 2018, p. 370.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. **ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Ministério da Educação: Brasília, 2023, p. 140.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 20 de dezembro de 2019. Refere-se a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 198, n. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1990.

BREUER, Josef; FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a Histeria (1893-1895)**. Em: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud [ESB]. Rio de Janeiro: Imago, vol. 2, 1977, 448p.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. N-1 edições, 2019, 400p.

CALDEIRA, Matheus Colombari; AVILA, Lazslo Antonio. O grupo operativo como ferramenta na saúde mental. **Vínculo**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 72-79, abr. 2021.

CALDEIRA, M. C., & Ávila, L. A. The operative group with women in social vulnerability. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, v. 38, ed. 38423, 2022, p. 01-11.

CAROPRESO, Fátima. Subliminal thought according to Sabina Spielreins psychoanalytic theory. **Psicol. clin**., Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 141-159, abr. 2021.

CASADEVALL, Arturo; FANG, Ferric C. Rigorous Science: A How-To Guide. ***mBio*** [online]. vol. 07, no. 06, 2016, p. 04.

CASTANHO, Pablo. Uma introdução aos grupos operativos: teoria e técnica. **Vínculo – Revista do NESME**, v.9, n. 1, 2012, p. 1-60.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Comunicação inclusiva no SGC, Serviço das Publicações. **União Europeia**, 2018. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2860/09975>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Código de Ética Profissional do Psicólogo. **Conselho Federal de Psicologia**, Brasília, agosto de 2005, p. 20.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia brasileira na luta antirracista: volume 1** / Conselho Federal de Psicologia e Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. — Brasília: CFP, 2O22. p. 360.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIAa. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. 67 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIAb. **Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTIs** / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília, DF: CFP, 2019. 220 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia** / Organizadores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb); Autores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)...[*et al*.]. – Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. 402 p.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA BAHIA. **Psicologia, sexualidades e identidades de gênero: guia de referências técnicas e teóricas**/ organizado por Amanda A. Alves; Bruna G. Azevedo; Diogo S. Silva; *et al.* – Salvador: CRP-03, 2018. 38 p.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE ALAGOAS. **Cartilha com orientações para atuação de psicólogas(os) na educação em tempos de crise sanitária pandemia da covid-19**. Publicação da Comissão de Psicologia na Educação – PSINAED – CRP/15 MaceióAL, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001, p.797.

DAVIM, Rejane Marie Barbosa et all. Adolescente/adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. **Rev. Rene**. Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 131-140, abr./jun.2009.

DESGAGNÉ, Serge; SOUSA, Margarete Vale. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, maio/ago. 2007, p. 7-35.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 107.

DUTRA, W. H., & Corrêa, R. M. O Grupo Operativo como Instrumento TerapêuticoPedagógico de Promoção à Saúde Mental no Trabalho. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, ed.02, 2015, p. 515–527.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.).**Escrevivência** : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.p. 29 -31.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva. Método Qualitativo: origem, conceitos e relevância nas Ciências Humanas. *In* ***SciELO*** *Preprints.* https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9093, 2024, p. 01-19.

FAVERO, Sofia. **Psicologia suja** – 1d. Salvador-BA: devires, 2022, p. 230.

FLORESTAN, Fernandes. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América latina**. Rio de Janeiro. ZAHAR, 1975. 116 p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In:* H. Dreyfus, & P. Rabinow (Org.), **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 384, 1995.

FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** / Org. FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. 215p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. - 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002, p. 175.

GOMES, M. de F. C., Goulart, M. I. M., & Pereira, M. R. Psicologia, psicanálise e educação: contrastes culturais e acadêmicos entre Brasil e Angola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, ed. 03, 2018, p. 457–466.

GORINI, Paula. Corpos Dissidentes: perspectivas de gênero e sexualidade na construção de um corpo político. **XV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, v. 01, 2019. p. 1-16.

GOULART JÚNIOR, E. *et al*. O diagnóstico organizacional como uma ação estratégica de gestão de pessoas. **Caderno de Administração** - v. 22, n. 1, 2014, p. 65-83.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos** / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. - Brasília: Líber Livro Editora, 2008, 136 p.

JORGE, MSB *et al.* Experiências com a gestão autônoma da medicação: narrativa de usuários de saúde mental no encontro dos grupos focais em centros de atenção psicossocial. **Physis**, v. 22, ed. 04, 2012, p. 1543–1561.

LEBLANC, Paola Barreto; AMORIM, Lucas Brasil Vaz. Corpos dissidentes afro-diaspóricos e suas poéticas contemporâneas no espaço urbano. **Revista online do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica** - Puc-Rio – Rio de Janeiro Brasil, Ano 4 – N° 7, 2019, p. 110-123.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 37.

LUCCHESE, Roselma *et al.* Modelo de cuidado aos trabalhadores da Atenção Básica: Pesquisa Convergente-Assistencial. **Rev Bras Enferm**. V. 72, Suppl. 01, 2019, p. 86-94.

KINGESKI, Adriana. Diagnóstico organizacional: um estudo dos problemas organizacionais a partir das relações interpessoais. **UFPR** - XII SIMPEP – Bauru-SP, 2005, p. 01-12.

MACHADO, Evelyn Cláudio Ruvieri *et al*. Misoginia: o discurso de ódio e seus impactos na saúde mental da mulher. **UNIVAG – Centro Universitário**, 2021, p. 01-18.

MACHADO, Izabela Cajueiro *et al*. Qualidade de vida em idosos durante a pandemia da COVID-19: Relato de experiência de um grupo operativo de estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 3, p. 347-356, 22 dez. 2022.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 8º ed. 2017, 333p.

MAIA, Joviane Marcondelli Dias; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 91-103, dez. 2005.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos CEBRAP**, v.74, 2006, p. 107–123.

MARQUEZ, L. V., *et al*. Rodas de conversa remotas: ensino-aprendizagem e vivência da promoção da saúde na pandemia da Covid-19. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 46, ed. 01, 2022, p. 01-06.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), Jan/jun, v.13, n. 01, 2009, p. 169–77.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; REY, Fernando González. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. Cortez editora, 2017, 208p.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; WASCONCELOS, Vera Lucia Bezerra Menezes. Pesquisa colaborativa, práticas e grupos colaborativos. **Ciências em Foco**, v. 8, n. 1, 2015, p. 40-48.

MENDES, N., Novaes, J., & de Vilhena, J. A experiência de intervenção grupal como ambiente facilitador em um ambulatório de cirurgia bariátrica. **POLÊMICA**, v. 18, ed. 03, 2019, p.107– 128.

MIELCZARSKI, L. T., Lima, F. G., & Redivo Drehmer, L. B. Grupo de Atividade Física e Bem-Estar na Atenção Primária: Um relato de experiência do Pet-Saúde Mental em Porto Alegre. **Revista de epidemiologia e controle de infecção**, v.02, ed. 03, 2012, p. 109-112.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 96p.

MINOZZO, F., & Costa, I. I. da. Apoio matricial em saúde mental entre CAPS e Saúde da Família: trilhando caminhos possíveis. **Psico-usf**, v.18, ed. 01, 2013, p.151–160.

MINOZZO F; COSTA II da. Apoio matricial em saúde mental: fortalecendo a saúde da família na clínica da crise. **Rev latino am psicopatol fundam**, v. 16, ed. 03, 2013, p.438–450.

MONROY-GARZON AM; SILVA KL. Silenciamento da sexualidade do adolescente no contexto rural. In: **Interface** (Botucatu). 2022; 26: e210572. Disponível em: https://doi.org/10.1590/interface.210572.

MONTEIRO R.L.S. SANTOS D.S. (2019) **A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra.** Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online). 4(.2):28-38. Disponível em: https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72/106. Acesso em 25 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, Aderilson Anunciação de; TORRES, Cláudia Regina de Oliveira Vaz. Diagnóstico participativo e intervenções psicossociais: contribuições dos grupos operativos. **Educação, sociedade e intervenção: interconexões entre pesquisas** / Ivonete Barreto de Amorim, Rosuel Domingos Lima Pereira, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2023, p. 163-176.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriella. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed/McGrawHill, 14. Ed, 2022. 2146p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, ed. 5ª, 2022, 682p.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. Casa do Psicólogo, 3ª ed., 1997, p. 474.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**/ Antonio Pereira. - Salvador: Eduneb, 2019, 159p.

PICHON-RIVIERE, Enrique. **El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social** (1) / Psicología contemporânea. Buenos Aires; Nueva Visión; 9 ed; 1984. 213 p.

PICHON-RIVIÈRE, Henrique. **O processo grupal – Henrique Pichon-Rivière**, 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 239.

PIMENTEL, Lisandra Amparo Ribeiro; SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles; Linguagem, corporeidades e docilização de subjetividades no espaço escolar: dos corpos dissidentes. IN: **Revista Philologus**, Ano 26, n. 76. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2020.

POLAKOWSKI, Letícia Cristina; VIEIRA, Tauani; PRIMO, Fernanda Costa Peixoto. Psicologia crítica no campo dos direitos das pessoas com deficiência. **CadernoS de PsicologiaS**, Curitiba, n. 2, 2021, p. 01-11.

PORCHAT, Patrícia. Um corpo para Judith Butler. **Revista Periódicus**, v. 01, ed. 03, 2015, p.
37–51.

RÉZIO, L. de A., Moraes, P. D. de, & Fortuna, C. M. Ressonâncias de um grupo na vida das mulheres de um serviço de saúde mental [Resonances of a group in the lives of women in a mental health service] [Resonancias de un grupo en la vida de las mujeres de un servicio de salud mental]. **Revista Enfermagem UERJ**, v. *26*, ed. 11359, 2018, p. 01-05.

ROQUETE, Fátima Ferreira *et al.* **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:** em busca de diálogo entre saberes no campo da saúde pública. R. Enferm. Cent. O. Min. VOL. 2, NO. 3, p. 463-474, 2012.

RUMMLER, Guido**;** SPÍNOLA, Aracy Wittd de Pinho. Processos de captação de dados: categorias e tendências na pesquisa brasileira em áreas da saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, ed. 01, 2007, p.157-172.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. tradução: Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica: Maria Lucia Tiellet Nunes. – 9. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: AMGH, 2012. 479p.

SILVA, Filipe Prado Macedo da. O Território do Sisal. In: ORTEGA, Antonio César; PIRES, Murilo José de Souza. **As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual: um estudo de caso da Bahia** / organizadores: Antonio César Ortega, Murilo José de Souza Pires. Brasília: Ipea, 2016.

TESSARO, F; Lampert, C. D. T. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Psicol Esc Educ**., v.23, ed. 17869, 2019, p. 01-03.

TORRES, Cláudia Regina de Oliveira Vaz; OLIVEIRA, Aderilson Anunciação de. Diagnóstico participativo e intervenções psicossociais: contribuições dos grupos operativos. *In:* AMORIM, Ivonete Barreto de; PEREIRA, Rosuel Domingos Lima. **Educação, sociedade e intervenção: interconexões entre pesquisas** / Ivonete Barreto de Amorim, Rosuel Domingos Lima Pereira, organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2023, p. 163-176.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975, p.244.

ZIMERMAN, David E. Psicoterapia Analítica de Grupo. *In:*_____*.* **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática** / David E. Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007, p.437-450.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL DA(O) MENOR

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Educação - Campus XI – Serrinha-BA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL DA(O) MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOSDA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da/o Participante:		Sexo: F ( ) M ( ) NB ( )
Nome da/o Responsável Legal:		
Função: ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Outros	Especifique:	
Data de Nascimento:	Documento de Identidade nº:	
Endereço:	Nº:	Complemento:
Bairro:	Cidade:	CEP:
E-mail:	Celular:	

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Grupo Operativo: um espaço de expressão das subjetividades de adolescentes dissidentes em uma escola pública do território do sisal

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Aderilson Anunciação de Oliveira
Cargo/Função: Pesquisador

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Professora Drª. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Cargo/Função: Orientadora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Cara(o) senhora(or), _____ a sua (o seu) _____ que atende pelo nome de _____ está sendo convidada(o) a participar da pesquisa **"GRUPO OPERATIVO: UM ESPAÇO DE EXPRESSÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES DISSIDENTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TERRITÓRIO DO SISAL"**, de responsabilidade do pesquisador Aderilson Anunciação de Oliveira, sob a orientação da professora Drª. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres. Ele mestrando do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da UNEB – Campus Serrinha (PPGMIES) e ela docente da Universidade do Estado da Bahia. Para que _____ possa participar, é necessário o assentimento dela(e) e a sua autorização. Por causa disso, precisamos lhe informar sobre todos os procedimentos da pesquisa. Caso a(o) senhora(or) não autorize, não há problema algum. A(O) senhora(or) não precisa apresentar as suas explicações, e não haverá nenhum tipo de punição e/ou prejuízo a ambas as partes por isso. A(O) senhora(or) tem todo o direito de não querer autorizar a participação de _____ no estudo. E, mesmo que ele verbalize que deseja participar, se a(o) senhora(or) não consentir, ela(e) não participará. A referida pesquisa tem como objetivo analisar a relevância dos Grupos Operativos de Psicologia Escolar para a promoção de saúde mental entre estudantes adolescentes que são tidos como dissidentes pela comunidade escolar, através da realização de seis encontros tendo como metodologia orientativa dos encontros os grupos operativos de Pichon-Riviere (1984). A pesquisa trará contribuições de grande monta ao processo de promoção de saúde mental dentro das escolas, uma vez que possibilitará que psicólogas(os) escolares tenham mais uma estratégia de intervenção para a promoção de saúde mental dentro das escolas, além de fomentar a produção de

novos saberes que objetivam a promoção de saúde mental dentro das escolas. Caso o/a senhor/a aceite participar, terá suas narrativas anotadas pelo mestrando Aderilson Anunciação de Oliveira. Existe um “RISCO MÍNIMO” de que os diálogos e tarefas realizadas pelo grupo se apresentem como gatilho gerando instabilidade emocional, nesse sentido, para minimizar e/ou evitar qualquer interferência negativa à saúde mental dos participantes, serão tomadas as seguintes atitudes: garantir local reservado durante as entrevistas e rodas de conversa e a liberdade de não responder a questões que a remetam a qualquer sensação de constrangimento; garantir que os pesquisadores estejam cônscios dos procedimentos sobre a coleta das informações, assim como atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto apresentados pelos colaboradores da pesquisa. Em caso de instabilidade emocional durante os encontros o coordenador do grupo (que é psicólogo – CRP03/18594) buscará manejar a situação para que a estabilidade emocional se apresente. Mas se isto não ocorrer será disponibilizada uma psicóloga plantonista que ficará de prontidão para conduzir a/o participante para uma sala privada e assim possa realizar os Primeiros Socorros Psicológicos a fim de restabelecer a estabilidade emocional da/o participante. Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, é garantido ao participante da pesquisa o direito à indenização caso ele/a seja prejudicado/a por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo em que consta o contato dos pesquisadores, no qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE
DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Professora Drª. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

Contato para esclarecer dúvidas:

Telefone: (71) 9 9967-7639

E-mail: ctorres@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End.:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa intitulada Grupo Operativo: um espaço de expressão das subjetividades de adolescentes dissidentes em uma escola pública do território do sisal", e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário/a, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja feita e assinarei este documento em duas vias, uma destinada ao pesquisador e outra a via, a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura da(o) participante da pesquisa

_____

Assinatura da(o) responsável legal pela(o) participante da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador discente

(orientando)

_____

Assinatura do professor responsável

(orientador)

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA A/O MENOR

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Educação - Campus XI – Serrinha-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA A/O MENOR

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **"GRUPO OPERATIVO: UM ESPAÇO DE EXPRESSÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES DISSIDENTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TERRITÓRIO DO SISAL"**, coordenada pelo pesquisador Aderilson Anunciação de Oliveira, telefone para contato: (75) 9 9281-2126. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber se os Grupos Operativos de Psicologia Escolar possuem condições de ser um espaço para a promoção de saúde mental entre estudantes que apresentam sofrimento psicológico em algum nível.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As/Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 17 anos de idade.

A pesquisa será feita no Colégio Polivalente de Conceição do Coité-BA, onde as/os adolescentes irão se encontrar semanalmente durante seis semanas para a realização do Grupo Operativo. Para isso, serão utilizados materiais como: música, lápis de cor, giz de cerra, caneta hidrocor, folha de papel ofício A4, papelão, cartolina, etc., esses itens são considerados seguros, mas é possível ocorrer incidentes com eles, tais como: cortes, perfurações e perturbação auditiva. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone que tem no começo do texto e também no local da atividade, pois o pesquisador irá acompanhar todas as atividades e estará de prontidão para dar todo suporte/socorro necessário. Mas há coisas boas que podem acontecer como ter um espaço livre de julgamentos e seguro para falar abertamente das

suas dores, angústias, sonhos, etc., conhecer novas pessoas, criar novos vínculos sociais saudáveis, aprender mais sobre si mesmo e a vida no geral e desenvolver habilidades relativas à interação social e a inteligência emocional.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no corpo da dissertação de mestrado do pesquisador Aderilson Anunciação de Oliveira e em artigos científicos publicados após a conclusão do mestrado do já citado pesquisador, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **GRUPO OPERATIVO: UM ESPAÇO DE EXPRESSÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES DISSIDENTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TERRITÓRIO DO SISAL**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

O pesquisador tirou as minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Aderilson Anunciação de Oliveira. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Conceição do Coité - BA, ____de _____de _____.

_____

Assinatura do menor

_____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Grupo Operativo: um espaço de expressão das subjetividades de adolescentes dissidentes em uma escola pública do território do sisal

Pesquisador: ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78953524.9.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.890.402

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de intervenção em educação de cunho qualitativo com enfoque no desenvolvimento de intervenções colaborativas. A respeito da perspectiva intervenção em educação Pereira (2019) coloca que ela pode favorecer para a promoção de ¿interferência em um processo, seja ele social, político, econômico, educacional, ou psíquico, cultural, religioso, jurídico, artístico, com objetivo de modificar certas estruturas, aprimorar processos e produtos ou ressignificar caminhos¿ (p. 34). O autor supracitado ainda explicita que a pesquisa de intervenção tem sido utilizada pela psicologia objetivando a investigação da vida das coletividades. Ela ainda pode também favorecer para a transformação da realidade sociopolítica (Pereira, 2019).

Na abordagem qualitativa o que está em evidência é a possibilidade de liberdade de forma e aplicação em múltiplos contexto. Ademais, Bogdan e Biklen (2013) destacam que a pesquisa qualitativa traz consigo ¿ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico¿ (p. 16). Tal ótica favorece ainda para que se tenha melhores condições de observação dos sujeitos investigados, além ser uma modalidade de pesquisa em profundidade por meio do contato direto com tais indivíduos. Gil (2002), por sua vez, chama a atenção para o fato de que a ¿análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação¿

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Promover uma ação de fortalecimento da saúde mental com um grupo de estudantes adolescentes tidos como dissidentes dentro de uma escola do ensino médio a partir de perspectiva dos grupos operativos de Pichon-Rivière.

Objetivo Secundário:

Desenvolver encontros com os estudantes adolescentes que são tidos como dissidentes pela comunidade escolar na modalidade de Grupo

Operativo Escolar.

Identificar quais as possibilidades e limitações que os Grupos Operativos podem apresentar quando desenvolvidos dentro de escolas públicas no território do sisal.

Produzir com a colaboração dos membros do Grupo Operativo Escolar um guia orientativo para a realização de encontros grupais tendo como base a perspectiva dos grupos operativos de Pichon-Rivière.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão apresentados de forma nítida e atendem as exig~encias regulamentadas para a pesquisa em seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa aborda ma estratégia terapêutica em um grupo específico, o qual atorna relevante, e portanto, fundamental a sua operacionalização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2281849.pdf	11/04/2024 16:05:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	11/04/2024 16:04:57	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MODIFICADO.pdf	11/04/2024 16:01:01	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE_E_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	11/04/2024 16:00:39	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCESSAO.pdf	11/04/2024 15:59:52	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	11/04/2024 15:58:26	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_RESPONSAVEL_DO_MENOR.pdf	11/04/2024 15:54:43	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_DO_MENOR.pdf	11/04/2024 15:53:47	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2281849.pdf	20/03/2024 13:49:20		Aceito

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 6.890.402

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	20/03/2024 13:42:46	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	20/03/2024 13:41:58	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_institucional_da_proponente.pdf	20/03/2024 13:41:43	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	06/03/2024 01:31:25	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CONCORDANCIA.pdf	06/03/2024 01:30:43	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CONCORDANCIA.pdf	06/03/2024 01:30:43	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Recusado
Outros	Aceite.pdf	06/03/2024 01:29:08	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	06/03/2024 01:26:48	ADERILSON ANUNCIACAO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

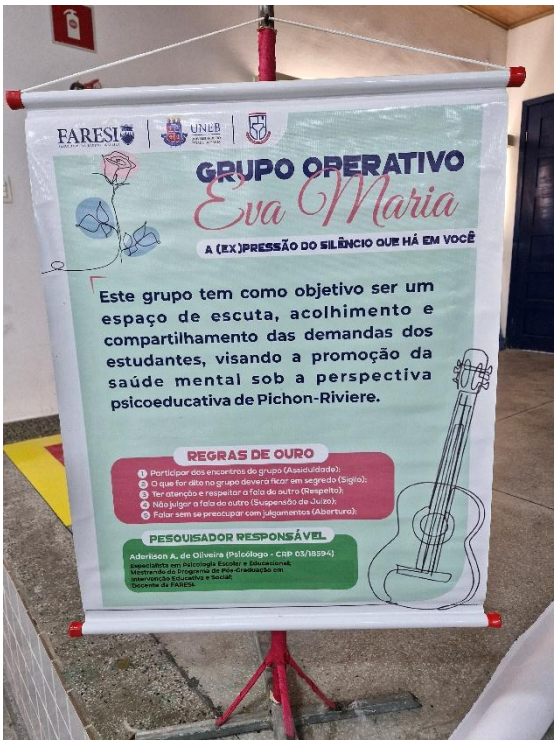
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

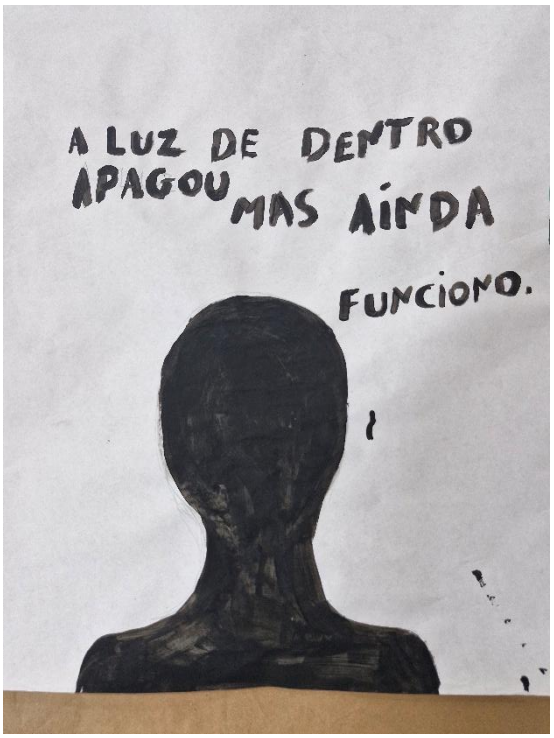
SALVADOR, 17 de Junho de 2024

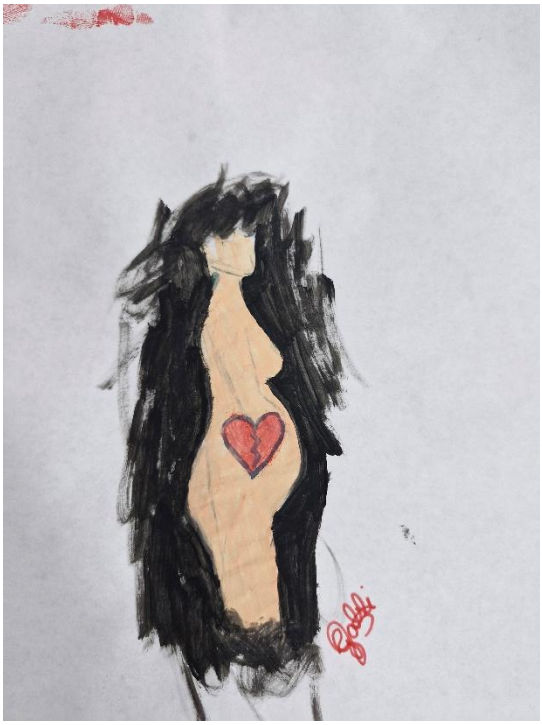
Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb. **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

APÊNDICE D – ALGUNS MATERIAIS PRODUZIDOS PELO GOEEM







sports