

Shuana Louzada Cypriano Simas
Elizabete Bassani

Um retrato em preto e branco da violência (auto)provocada entre estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental



encontrografia

Shuana Louzada Cypriano Simas
Elizabete Bassani

Um retrato em preto e branco da violência (auto)provocada entre estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Unsplash.com

REVISÃO

Paula Vigneron

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Simas, Shuana Louzada Cypriano
Um retrato em preto e branco da violência
(auto)provocada entre estudantes de uma escola
pública de ensino fundamental / Shuana Louzada
Cypriano Simas, Elizabete Bassani. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora,
2025.

Bibliografia
ISBN 978-65-5456-147-1

1. Administração de conflitos 2. Ensino
fundamental 3. Escolas - Aspectos sociais
4. Escolas públicas 5. Estudantes - Atitudes
6. Violência nas escolas I. Bassani, Elizabete.
II. Título.

25-316551.2

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Conflitos escolares : Educação 370.15

DOI: 10.52695/978-65-5456-147-1

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães – IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Introdução	9
1 Análise terminológica da violência autoprovoçada	14
1.1 O conceito de violência sob uma perspectiva crítica	14
1.2 Compreendendo as definições de violência autoprovoçada e suas inconsistências	17
1.3 Classificação Internacional de Doenças (CID): codificações em vigor e atualizações previstas	22
1.4 Adoção da terminologia do SINAN: desafios no preenchimento da Ficha de Notificação Individual (FNI).	23
1.5 Desconstruindo o “auto” na violência contra si mesmo: uma crítica à medicalização e individualização do sofrimento	26
2 Violência, educação e opressão	30
3 A formação crítica como possibilidade de novas construções.	37
4 Contribuições da revisão de literatura	43
5 Da história ao contexto da pesquisa: revelando um retrato da realidade .	46
5.1 Guarapari: a história da “cidade saúde” e a educação pública do município	46
5.2 Entre a maré e o morro: a formação do bairro.	53
5.3 Construindo o cenário da escola pesquisada	54
5.4 Análise dos dados: revelando um retrato da violência autoprovoçada entre estudantes	58

5.4.1 Análise descritiva.	59
5.4.2 Análise de conteúdo.	71
6 Mapeando a (des)proteção: legislação e protocolos vigentes para casos de violência autoprovocada	82
6.1 Legislações e protocolos vigentes para o atendimento escolar da violência autoprovocada em Guarapari-ES.	82
6.2 Educar-se e educar: a importância da formação para os profissionais da educação	88
7 Considerações finais	92
Referências	95

Introdução

O individualismo, a violência e a frieza generalizados são um indício claro de que algo não vai bem com o projeto iluminista de formação para a autonomia do pensamento e o respeito pelo outro como detentor de direitos. Quando a disciplina é assumida por instituições como os Conselhos Tutelares e pelo aparato repressivo, algo de preocupante está ocorrendo com a família e a escola como instituições socializadoras.

(Crochik; Patto, 2012, p. 147)

A violência na e da escola pública de Ensino Fundamental brasileira continua a assumir proporções inaceitáveis em pleno século XXI. Esse problema revela-se mais grave quando identificadas a cor/raça, o gênero e a classe social dos estudantes matriculados nessas escolas. Observa-se uma tendência à patologização dos sujeitos e de suas famílias, o que resulta na evitação da reflexão sobre as relações sociais que permeiam tais dados. Estudar a violência requer uma perspectiva que envolva sua problematização, ou seja, a análise da dialética entre indivíduo e sociedade, com o propósito de [...] “desconstituição de modos hegemônicos de reprodução social” (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2020, p. 8).

Vive-se uma época na qual a barbárie configura-se como condição de existência da própria sociedade capitalista. Desbarbarizar, em um sentido amplo, não significa apenas evitar comportamentos violentos, encaminhar para profissionais de saúde ou identificar psicopatologias, mas, sim, refletir a respeito da violência contida no próprio processo civilizatório, que tem mantido exatamente essa cultura repressiva que possibilita sua reprodução nos e pelos indivíduos a ela submetidos. Refletir sobre o problema da violência na sociedade atual constitui uma necessidade urgente. Os motivos são diversos, especialmente no que se refere às consequências individuais ligadas ao sofrimento psíquico e ao adoecimento.

Este estudo foi motivado pela necessidade de compreender o fenômeno da violência no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental, com ênfase na violência autoprovocada, a qual vem apresentando um crescimento significativo no contexto da sociedade brasileira.

Segundo Tavares (2021), a violência autoprovocada abrange comportamentos autodestrutivos e sua compreensão possui grande alcance social, visto que, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), tais atos podem ser mitigados se forem adequadamente identificados e tratados. Aratangy (2018) afirma que o ato de se infligir danos sem intenção de suicídio busca um alívio imediato da dor emocional, sendo, muitas vezes, repetido na tentativa de reviver esse alívio. Na mesma linha, Giusti (2013) define a autoagressão como um dano à pele de forma intencional, sem necessariamente visar à morte. Para Tavares (2021), tais lesões ocorrem de forma consciente, sem intenção suicida, sendo expressões de sofrimento não verbalizado, muitas vezes como pedido de ajuda.

Segundo Tavares (2021) a violência autoprovocada, frequentemente relacionada a dificuldades de regulação emocional, emerge da ausência de mecanismos menos agressivos para lidar com o estresse e o mal-estar psicológico, especialmente quando vivências traumáticas, abusos, negligências ou perdas significativas estão presentes. Trata-se de um fenômeno de natureza solitária, recorrente e silenciosa.

Dados recentes apontam um crescimento expressivo nas notificações desses casos. Brito *et al.* (2021) destacam que, no Brasil, entre 2009 e 2016, foram registradas 33.541 notificações de violência autoprovocada em adolescentes, com aumento da taxa nacional de 2,1 para 25,7 a cada 100.000 adolescentes. No Espírito Santo, segundo a Secretaria de Estado da Saúde, o aumento foi de 1.036% entre 2016 e 2021 (Espírito Santo, 2022a).

O estudo realizado por Luis *et al.* (2021), com base nos registros da plataforma de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), vinculada ao Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) do Governo Federal, identificou uma prevalência de 33,2 casos por 100.000 adolescentes no estado. As notificações analisadas referem-se ao período compreendido entre 2011 e 2018. Entre os casos envolvendo adolescentes, verificou-se que 79,8% correspondiam ao sexo feminino, 69,9% situavam-se na faixa etária de 13 a 17 anos, 68,7% pertenciam a grupos étnico-raciais não brancos e 90,7% residiam em áreas urbanas. Quanto às características da violência autoprovocada, observou-se que, na maioria dos registros, os episódios ocorreram no ambiente residencial (88,4%) e apresentaram caráter recorrente (52,8%), sendo

o método mais frequentemente utilizado o envenenamento ou intoxicação (65,1%), seguido por autoagressões com instrumentos perfurocortantes.

Essa tendência também se reflete no contexto escolar, no qual o número de registros relacionados à autoagressão, ideação suicida e tentativas de suicídio entre estudantes tem crescido. Os relatos da experiência em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Guarapari-ES evidenciam essa realidade: em 2022, foram registrados 26 casos de violência autoprovocada entre 17 alunos.

Compreender a violência autoprovocada nas instituições escolares revela-se, portanto, urgente. É na escola que pressões e opressões sofridas por adolescentes frequentemente se manifestam de forma intensa. Além de condições de trabalho e salários dignos, os profissionais da educação devem estar preparados e amparados por políticas públicas que os capacitem a identificar comportamentos autodestrutivos e oferecer acolhimento. A escola pode — e deve — ser um espaço de cuidado, inclusão e transformação social, atuando na promoção do bem-estar dos estudantes.

Entretanto, como aponta Tavares (2021), o desconhecimento sobre as origens e os mecanismos da violência autoprovocada resulta em concepções equivocadas e estigmatizantes, muitas vezes reproduzidas no convívio escolar. Brito *et al.* (2020) identificaram a dificuldade dos educadores de perceber sinais de alerta e lidar com estudantes em sofrimento psíquico. Tal realidade evidencia a necessidade de superar o silêncio e a negação do problema.

Reconhecer a escola como um espaço habitado por vidas humanas exige sensibilidade e responsabilidade coletiva. O enfrentamento da violência autoprovocada no ambiente escolar demanda não apenas a criação de políticas públicas, mas também uma formação crítica e sensível por parte dos educadores, além do reconhecimento das desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos envolvidos. Tal fenômeno não pode ser compreendido de forma descontextualizada, pois está imerso em determinantes sociais, culturais, históricos e econômicos.

O presente livro é resultado da pesquisa intitulada *Um retrato da violência (auto)provocada entre estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Guarapari-ES*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cujo objetivo consistiu em identificar o perfil de estudantes do Ensino Fundamental que apresentaram comportamentos de violência autoprovocada em uma escola pública do referido município. A investigação também buscou analisar os marcos legais e institucionais que orientam o enfrentamento da violência autoprovocada

no contexto escolar e elaborar, a partir desse percurso, um produto educacional que auxilie a atuação de educadores diante da complexidade do tema.

O estudo examinou as características dos estudantes que praticam atos de violência contra si mesmos, com o intuito de compreender esse fenômeno em suas dimensões históricas e conceituais a partir de uma perspectiva crítica que considere os atravessamentos sociais, econômicos, culturais e políticos. O reconhecimento desses fatores como mecanismos de opressão que condicionam e moldam a violência autoprovocada possibilita um planejamento mais sensível e inclusivo das ações escolares.

Com vistas à consecução dos objetivos propostos, foi desenvolvido um estudo quantiquantitativo, com abordagem bibliográfica e documental, valendo-se de métodos de análise descritiva e de conteúdo.

Inicialmente, a revisão de literatura consistiu em identificar o perfil dos estudantes brasileiros com registro de violência autoprovocada no ambiente escolar a partir de estudos acadêmicos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para que, em seguida, fosse possível comparar os dados publicados com aqueles obtidos por meio da pesquisa documental desenvolvida na escola pesquisada.

A pesquisa documental consistiu em duas etapas principais: i) levantamento documental na escola em estudo; e ii) identificação dos documentos contendo as medidas legislativas vigentes em âmbito federal, estadual e municipal para o atendimento normativo de casos de violência autoprovocada nas escolas brasileiras e, mais especificamente, no estado do Espírito Santo e no município de Guarapari-ES.

Após autorização concedida em maio de 2024, foram acessados os seguintes documentos na escola pesquisada: i) planilha de monitoramento de autolesão; ii) pasta de matrícula; iii) resultado final dos estudantes envolvidos; e iv) Projeto Político-Pedagógico (PPP). O acesso ao documento intitulado “Monitoramento de autolesão” possibilitou a identificação de 17 alunos com comportamento de violência autoprovocada.

Além da análise descritiva das informações contidas na planilha de monitoramento e da comparação com a literatura, os dados relativos ao protocolo de atendimento, registros da ocorrência e dos atendimentos aos alunos e/ou familiares, foram submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016).

Após essa etapa, foram consultados os documentos contendo dados de identificação dos discentes, com verificação das fichas de matrícula e registros de ocorrência de violência autoprovocada, violência interpessoal e ato infracional.

O PPP disponibilizado pela escola pesquisada trouxe informações sobre a trajetória institucional da unidade, bem como diretrizes pedagógicas adotadas.

Com base no levantamento documental, foi possível delinear o perfil dos estudantes envolvidos em casos de violência autoprovocada. Posteriormente, procedeu-se à análise descritiva das informações e à comparação com os dados da revisão de literatura, conforme os objetivos específicos delimitados

No âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFES, foi elaborado um produto educacional intitulado “Caderno orientador para educadores sobre violência autoprovocada na escola”, destinado a professores, coordenadores, pedagogos e diretores da escola pesquisada. Trata-se de um documento que visa oferecer normativas legais e orientações práticas para a identificação e o atendimento de estudantes com comportamentos de violência autoprovocada no ambiente escolar.

O referido produto educacional está disponível gratuitamente em formato digital, com acesso livre, resguardada a autoria e vedado o uso comercial. Informações adicionais podem ser acessadas por meio da página do PPGPE.¹ A construção do caderno orientador fundamentou-se nos dados obtidos por meio da revisão de literatura e da pesquisa documental, sob uma abordagem crítica que buscou subsidiar a ação da equipe pedagógica diante das demandas do cotidiano escolar.

Dessa forma, a obra ora apresentada configura-se como uma ferramenta de formação, reflexão e ação, comprometida com a promoção do cuidado, do acolhimento e da dignidade humana no cotidiano das instituições escolares.

1. Informação disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/turma-vii-20232>

1 Análise terminológica da violência autoprovocada

Este capítulo aborda algumas definições e nomenclaturas utilizadas por autores e órgãos de saúde de referência quando o assunto é violência autoprovocada, além de apresentar as codificações estabelecidas pela Classificação Internacional de Doenças (CID) e enfatizar de que maneiras a complexidade de caracterização bem como a falta de consenso terminológica culminam em diversos desafios para pesquisadores e profissionais da área.

1.1 O conceito de violência sob uma perspectiva crítica

A Organização Mundial de Saúde (OMS), criada em 7 de abril de 1948, é uma entidade internacional cuja principal função é “direcionar e coordenar a saúde internacional dentro do sistema das Nações Unidas”.² Nesse contexto, todos os países que são membros das Nações Unidas podem tornar-se também integrantes da OMS desde que aceitem sua Constituição, sendo o Brasil um desses parceiros, dentre o total de 194 países afiliados à OMS.³

Em 2002, a OMS publicou a primeira edição do *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*, trazendo uma revisão profunda sobre a problemática da violência em nível global (OMS, 2002). Nesse documento, o termo “violência” foi definido como:

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

2. Informação disponível em: <https://www.who.int/pt/about>.

3. Informação disponível em: <https://www.who.int/pt/countries>.

de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (OMS, 2002, p. 5).

A definição da OMS aborda uma relação entre intencionalidade e a realização do ato violento em si, o que, consequentemente, exclui os incidentes não intencionais (acidentes de trânsito, queimaduras e/ou cortes acidentais, etc.) da caracterização (OMS, 2002). Outro ponto de destaque é que o termo “poder” enfatiza a possibilidade de a violência se estabelecer mediante relações de poder, incluindo ameaças, negligência, atos de omissão ou intimidação (OMS, 2002). Nesse cenário, entende-se que, ainda que não resulte em danos físicos, lesões ou morte, a violência pode se estabelecer de maneira silenciosa, oprimindo pessoas, famílias e ocasionando danos psicológicos ou mesmo deficiências de desenvolvimento (OMS, 2002).

Apesar de a intencionalidade ser destacada como um fator restritivo para definir o que pode vir ou não a ser considerado como violência, o próprio órgão identifica algumas inconsistências nessa caracterização, uma vez que “a presença de uma intenção de usar a força não necessariamente significa que houve intenção de causar dano” (OMS, 2002, p. 5). Além disso, é preciso ressaltar que as noções para distinguir atos violentos ou agressivos são determinadas culturalmente, ou seja, o que é considerado como violência para um país ou grupo de pessoas pode igualmente não ser concebido da mesma maneira por outras nações, gerações ou povos (OMS, 2002).

De modo complementar, a pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (2006, p. 13) também aponta para a dificuldade de trazer uma definição ao termo “violência”, uma vez que, segundo a sua perspectiva, “encerrar a noção de violência numa definição fixa e simples é expor-se a reduzi-la, a compreender mal sua evolução e sua especificidade histórica”. A autora ainda enfatiza que a complexidade para trazer conceitos à manifestação da violência é decorrente de ser um fenômeno vivenciado, ou seja, a forma como a violência se estabelece no cotidiano está diretamente relacionada aos envolvidos, de maneira que quem comete o ato violento bem como as vítimas e as testemunhas muito provavelmente têm diferentes pontos de vista a respeito do ato de agressão vivenciado:

A maior parte das dificuldades para conceituar a violência vem do fato de ela ser um fenômeno da ordem do vivido, cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presença (Minayo, 2006, p. 14).

Minayo (2006) também aborda a origem latina do termo “violência”, sendo possível notar que o termo carrega em si, desde a sua origem, uma certa limitação

conceitual, pois, como mencionado anteriormente, nem sempre uma agressão se estabelece por meio da força física: “A violência não é uma, é múltipla. De origem latina, o vocábulo vem da palavra *vis*, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro” (Minayo, 2006, p. 13). Mediante uma interpretação mais profunda da etimologia do termo latim “*vis*”, Chaui (2017, p. 341) destaca cinco significados possíveis atribuídos à compreensão do que é a violência:

- 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;
- 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, selvágia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Apesar dessas cinco possibilidades centrais destacadas pela filósofa, em uma gravação de vídeo mais recente e publicada pelo Grupo Autêntica, Marilena de Souza Chaui (2019) aborda também uma definição mais abrangente para o termo violência:

Normalmente, as pessoas entendem por violência a delinquência, a criminalidade, o que é uma visão muito pequena e restritiva do que é a violência. A violência é toda forma de ação, pensamento e sentimento, que reduz uma outra pessoa à condição de uma coisa. Quando, portanto, o outro não é visto como uma pessoa, mas como uma coisa que eu manipulo. Então, a violência ela é a maneira pela qual, formas de opressão, dominação e exclusão se realizam.

Nesse contexto, Theodor W. Adorno (2006) discute a persistência da violência como uma base subjacente às estruturas sociais, mesmo em sociedades que se consideram civilizadas. O autor sugere que, apesar de as normas e as leis serem apresentadas como civilizatórias e educativas, na realidade, elas ainda dependem, em última instância, da possibilidade de uso da força física para garantir sua obediência e implementação. Também destaca um contraste entre a aparência de uma vida civilizada, regulada pela educação e pela integração social, e a realidade subjacente de que essas normas ainda são apoiadas pela ameaça ou pelo uso direto da violência. Sendo assim, a sociedade, por mais que aspire à civilidade através da

educação, ainda se apoia no potencial da violência para manter a ordem e implementar suas regras. Nas palavras do autor:

A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física (Adorno, 2006, p. 106).

Tais reflexões vão ao encontro das discussões suscitadas por Maria Helena Souza Patto (2007) em seu artigo *Escolas cheias, cadeias vazias*, no qual aborda a violência como um fenômeno complexo que emerge das condições sociais, econômicas e políticas que moldam as instituições, incluindo a escola. A autora sublinha que as escolas se tornaram locais onde a violência estrutural é perpetuada, em vez de serem espaços de emancipação e aprendizado crítico (Patto, 2007). Nesse contexto, a violência é vista não apenas como um ato físico direto, mas como uma consequência da negligência e da ineficácia educacional que perpetuam a desigualdade e limitam as oportunidades para os jovens das classes mais baixas (Patto, 2007).

Portanto, as reflexões derivadas tanto das publicações da OMS quanto das perspectivas teóricas de autores da área demonstram, de forma breve, a complexidade e as diversas nuances envolvidas na tentativa de definir e compreender o termo “violência”.

1.2 Compreendendo as definições de violência autoprovocada e suas inconsistências

Mesmo diante dessa complexidade com relação à definição do termo “violência”, a partir do conceito central, a OMS (2002) classificou diferentes tipos de atos de agressão, os quais foram enquadrados em três categorias principais com base nas características de quem comete o ato agressivo: i) violência interpessoal; ii) violência coletiva; e iii) violência autoinfligida.

A violência interpessoal é aquela praticada por um indivíduo ou por um grupo reduzido de pessoas, sendo classificada em duas subcategorias principais: intrafamiliar e comunitária. Na violência intrafamiliar, estão abrangidos os casos de agressão entre parceiros íntimos e/ou membros familiares, os quais acontecem principalmente em ambiente doméstico, ou seja, são as agressões praticadas contra crianças, mulheres, homens e idosos (OMS, 2002).

Já a violência comunitária é aquela ocorrida em locais sociais/públicos, por exemplo: os casos de agressões físicas entre pessoas que não possuem laços de parentesco (conhecidos ou não); violência juvenil; casos de estupros e/ou ataques sexuais; e violência institucional (aquelas que ocorrem em escolas, no local de emprego, orfanatos, em penitenciárias, casas de repouso para idosos, etc.) (OMS, 2002).

A violência coletiva é considerada como os atos de agressão que ocasionam danos, lesões ou até mesmo a morte nas esferas macrossociais, econômicas ou políticas por parte de grandes grupos de dominação e do próprio Estado, sendo subdividida em três categorias principais, a depender das motivações que culminaram nas agressões: i) social; ii) política; e iii) econômica (OMS, 2002).

A primeira tipologia abrange, por exemplo, atos terroristas, crimes de ódio por parte de grupos sociais organizados, etc. Já a violência política pode ser visualizada em casos de guerras, violências de Estado ou atos de agressão cometidos por grupos de maior escala (OMS, 2002). Por último, a violência econômica é aquela em que os ataques e agressões são impulsionados pelo ganho econômico, por exemplo, interrompendo as atividades econômicas de uma nação, negando acesso a serviços considerados indispensáveis e/ou criando quebras econômicas entre países (OMS, 2002).

A última categoria da OMS, segundo a versão original do relatório de 2002, é denominada "*self-directed violence*", a qual foi traduzida por Krug e colaboradores como "violência dirigida a si mesmo" ou "autoinfligida" (OMS, 2002). Essa tipologia engloba os comportamentos suicidas e de autoabuso, de modo que os primeiros compreendem a ideação suicida, as tentativas de suicídio (também intituladas de "parassuicídio" ou "autolesão deliberada" em algumas localidades) e o suicídio em si, enquanto o autoabuso envolve os atos de automutilação (OMS, 2002).

Mais de 10 anos após a publicação desse primeiro relatório mundial, em 2014, a OMS publicou outro documento, intitulado *Relatório mundial sobre a prevenção da violência*, segundo a versão traduzida no ano seguinte pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (OMS, 2015). Apesar de ser um texto direcionado a abordar especificamente a violência interpessoal, o arquivo traz a mesma definição inicial para o termo "violência", além das tipologias mencionadas anteriormente. No que diz respeito aos atos de violência cometidos contra si mesmo, a versão original menciona o mesmo termo do relatório anterior, "*self-directed violence*"; no entanto, a versão traduzida para o português foi alterada para "violência autodirigida" (OMS, 2002, 2015).

Em 2015, a OMS publicou a obra *Prevenindo a violência juvenil: um panorama das evidências*, também traduzida pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, na qual destacou a violência juvenil como sendo um dos problemas de saúde que mais afeta a sociedade e o indivíduo como um todo (OMS, 2016). Nessa publicação, o referido órgão de saúde manteve a definição de 2002 e 2014 para o termo “violência”, mas alterou o embasamento para a classificação dos tipos de violência.

Em 2002, os tipos de violência foram definidos “conforme as características de quem comete o ato de violência” (OMS, 2002, p. 6), enquanto, no documento de 2015, estabeleceu-se que as mesmas tipologias seriam classificadas “de acordo com o contexto em que é perpetrada” (OMS, 2016, p. 5). Essa alteração de perspectiva, contudo, não foi acompanhada de alterações nas tipologias em si. Ou seja, alterou-se a perspectiva, mas os tipos de violência mantiveram-se os mesmos. Nesse cenário, é possível considerar que as fragilidades de definição se tornaram ainda maiores, uma vez que o contexto em que a violência se estabelece é demasiadamente diverso para ser categorizado/encaixado apenas nas três tipologias estabelecidas em 2002.

Concomitantemente às publicações internacionais da OMS, o Ministério da Saúde, por meio da portaria MS/GM nº 1.356, de 23 de junho de 2006, lançou o sistema de Vigilância de Violência e Acidentes (VIVA) no Brasil, a fim de ampliar o monitoramento dessas ocorrências, pois, até então, os casos de violência ou situações acidentais eram divulgados de forma limitada pelo Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) (Brasil, 2016). A partir do entendimento de que era necessário quantificar os atos violentos para além daqueles que culminavam em óbito da vítima, o VIVA foi, então, constituído de dois componentes principais: i) vigilância contínua, cujo intuito é coletar dados sobre a violência interpessoal e autoprovocada por meio do SINAN; e ii) vigilância sentinela, com a finalidade de realizar pesquisas de amostragem periodicamente a partir das informações obtidas em serviços de urgência e emergência (Brasil, 2016).

Em 2016, o Ministério da Saúde, juntamente à Secretaria de Vigilância em Saúde e ao Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde, publicou a segunda edição do informativo, intitulado *Viva: instrutivo de notificação de violência interpessoal e autoprovocada* (Brasil, 2016). Logo no início do texto, o órgão estabeleceu como referência a mesma conceituação para o termo “violência” determinada pela OMS em 2002, mas complementou: “Ou seja, é qualquer conduta — ação ou omissão — de caráter intencional que cause ou venha a causar dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político, econômico ou patrimonial” (Brasil, 2016, p. 23).

Na sequência, o informativo do Ministério da Saúde reitera a classificação da OMS (2002), validando as três tipologias “segundo quem comete o ato violento” (Brasil, 2016, p. 23). Assim, o órgão de saúde brasileiro adotou a perspectiva de categorização mais antiga, considerando o agressor e não o contexto de perpetuação da agressão para classificar os tipos principais de violência (Brasil, 2016). No que diz respeito aos atos cometidos contra si mesmo, o Ministério da Saúde destacou os termos “violência autoprovocada” ou “violência autoinfligida”.

A partir dessas conceituações, é possível notar que os documentos da OMS, ao serem traduzidos por diferentes autores e instituições, não seguiram uma padronização no Brasil, fazendo com que o termo “*self-directed violence*” fosse retratado, no português, como “violência autoinfligida”, “violência autodirigida” e “violência autoprovocada”, a depender da publicação considerada. Essa falta de uniformidade terminológica pode impactar, inclusive, na realização de estudos sobre o tema. Por exemplo, ao realizar uma busca bibliográfica simples no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, apesar de a denominação “violência autodirigida” ser a mais fidedigna em relação aos documentos oficiais da OMS, não são encontradas pesquisas científicas a partir desse descritor, o que evidencia a sua não utilização no meio acadêmico/científico brasileiro.

Neste estudo, manteve-se o entendimento da OMS (2002) sobre o conceito de violência, notadamente em sua percepção ampla e de cunho eminentemente social. Os termos “violência autoprovocada”, “autodirigida” ou “autoinfligida”, segundo Giusti (2013), são palavras que possuem o mesmo significado e resultado. Diante desses esclarecimentos, a presente pesquisa se apropriou do conceito de violência autoprovocada, em conformidade com a tipologia estabelecida pelo Ministério da Saúde, para que se mantenha a compatibilidade com as informações fornecidas pelo órgão de saúde referência no Brasil.

As complexidades relativas à conceituação e à terminologia podem ser ainda maiores quando se busca compreender as ramificações da violência autoprovocada, que, segundo as publicações da OMS (2002, 2015), são: i) comportamento suicida; e ii) autoabuso. De acordo com o primeiro relatório, “o comportamento suicida vai desde simplesmente pensar em acabar com a vida até o desenvolvimento de um plano para cometer o suicídio e conseguir os meios de realizá-lo, ou seja, tentando se matar até finalmente realizar o ato (suicídio completado)” (OMS, 2002, p. 183).

Na época, o próprio relatório apontou a existência de desafios para descrever o que, de fato, seria o comportamento suicida, apontando a possibilidade de classificação em: “comportamento suicida fatal” (aqueles que resultam em morte)

e “comportamento suicida não fatal” (aqueles que não culminam na morte do indivíduo) (OMS, 2002).

Além disso, a OMS (2002, p. 183) fez menção à ideação suicida e à tentativa de suicídio como possibilidades dentro do comportamento suicida não fatal, mas ressaltou que:

[...] embora esses diferentes sentimentos — ou ideias — expressem diferentes graus de gravidade, não existe necessariamente uma evolução contínua entre eles. Adicionalmente, a intenção de morrer não é necessariamente um critério para o comportamento suicida não-fatal.

Com relação ao autoabuso, a partir do entendimento do relatório de 2002, essa categoria seria o mesmo que “automutilação”, ou seja, “destruição direta e deliberada de partes do corpo sem a intenção suicida consciente” (OMS, 2002, p. 183).

No Brasil, vigoram, atualmente, as subdivisões do Ministério da Saúde e do VIVA, que consideram que os casos de violência autoprovocada podem ser classificados em: i) ideação suicida; ii) autoagressões, iii) tentativas de suicídio; e iv) suicídio (Brasil, 2016).

A ideação suicida pode ser verificada quando o indivíduo começa a enxergar o suicídio como a solução de situações de sofrimento, abrindo a possibilidade para o seu planejamento (Rio Grande do Sul, 2019). Já a autoagressão, segundo o *Guia intersetorial de prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes*, ocorre mediante: “Qualquer ato intencional de automutilação (com faca, aparelho de barbear, caco de vidro, etc.) ou outras formas de causar dano a si mesmo (como queimar-se com cigarro), sem intenção de morte” (Rio Grande do Sul, 2019, p. 6).

A partir do momento em que as autoagressões se estabelecem não mais como uma forma de alívio momentâneo a dores emocionais e passam a ter a intenção de tirar a própria vida, porém sem resultar na efetivação do óbito, classifica-se o caso como tentativa de suicídio (Rio Grande do Sul, 2019). Por fim, o suicídio é definido como “ato deliberado de tirar a própria vida, com desfecho fatal” (Rio Grande do Sul, 2019, p. 6).

Nesse cenário, é possível verificar uma classificação que envolve uma progressão na gravidade dos casos, indo desde o planejamento até a consumação da própria morte. Apesar disso, é preciso ressaltar que não necessariamente todos os casos de suicídio têm início na ideação suicida e/ou evoluem gradualmente em uma ordem de acontecimentos pré-determinada.

1.3 Classificação Internacional de Doenças (CID): codificações em vigor e atualizações previstas

Outra categorização muito utilizada, especialmente na área da saúde, é a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, cuja perspectiva não aborda as definições de violência em si, mas traz um enfoque nas suas consequências, ou seja, nos tipos de lesões dela derivadas, descrevendo, inclusive, os possíveis meios utilizados (evento que causa a lesão) e locais de ocorrência.

De acordo com dados do DataSUS de 2008,⁴ o capítulo XX da CID-10 é intitulado *Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01-Y98)* e inclui os seguintes agrupamentos: i) V01-X59 acidentes; ii) X60-X84 lesões autoprovocadas intencionalmente; iii) X85-Y09 agressões; iv) Y10-Y34 eventos (fatos) cuja intenção é indeterminada; v) Y35-Y36 intervenções legais e operações de guerra; vi) Y40-Y84 complicações de assistência médica e cirúrgica; vii) Y85-Y89 sequelas de causas externas de morbidade e de mortalidade; e viii) Y90-Y98 fatores suplementares relacionados com as causas de morbidade e de mortalidade classificados em outra parte.

A partir disso, nota-se que o agrupamento X60-X84 para lesões autoprovocadas intencionalmente se destaca de acordo com a temática do estudo. Essa categorização estabelecida pela CID-10 permite compreender melhor o contexto em que os casos de violência autoprovocada são perpetrados. Esse entendimento é de extrema importância, pois é a partir desses detalhes que os órgãos responsáveis podem cumprir com o seu papel de identificar corretamente os eventos de violência autoprovocada e direcioná-los para os encaminhamentos adequados.

No Brasil, a CID-10 ainda é a versão em vigor para a codificação de doenças e condições de saúde. Entretanto, a OMS lançou a 11ª edição (CID-11) em janeiro de 2022, que ainda está em processo de implementação em vários países. A CID-11 oferece uma estrutura mais abrangente quanto às especificações da lesão. Apesar de a CID-11 ainda não ter sido oficialmente adotada no Brasil, sua introdução gradual em outros países aponta para a sua crescente aceitação global e a eventual transição que muitos países, incluindo o Brasil, deverão realizar nos próximos anos.⁵

A CID-11 introduz atualizações significativas em relação à CID-10, especialmente no que se refere à violência autoprovocada. A CID-11 utiliza o termo “lesão autoinfligida intencionalmente” para descrever esses comportamentos, o que reflete um

4. Informação disponível em: http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/x60_x84.htm.

5. Informação disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>.

esforço da OMS para adotar uma terminologia mais precisa e inclusiva. O objetivo é melhorar a clareza e a compreensão dos comportamentos autodestrutivos em um contexto global.⁶

1.4 Adoção da terminologia do SINAN: desafios no preenchimento da Ficha de Notificação Individual (FNI)

Todos os detalhes conceituais pormenorizados nas subseções anteriores têm a finalidade de, inicialmente, sensibilizar os profissionais da área com relação à diversidade e às inconsistências das nomenclaturas utilizadas quando o tema é a violência autoprovocada. A pesquisa adota a terminologia proposta pelo SINAN por ser o referencial utilizado na Ficha de Notificação Individual (FNI), que é um dos documentos de análise deste estudo. Segundo o Ministério da Saúde:

A ficha de notificação individual deve ser utilizada para notificação de qualquer caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/ intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal e violências homofóbicas contra as mulheres e os homens em todas as idades (Brasil, 2016, p. 18).

Isso significa que a FNI é de suma importância para o registro correto dos casos de violência interpessoal e autoprovocada ocorridos em território brasileiro, permitindo a compilação de dados e informações que oportunizem melhor compreensão das ocorrências. No entanto, esse formulário possui limitações e oferece uma visão parcial das ocorrências registradas. Assim, o planejamento e a implementação de ações e/ou estratégias de intervenção estão restritos ao alcance dos dados que a ficha consegue coletar. De acordo com a Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019, a qual instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, ficou estabelecido que:

Art. 6º Os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos:

I – estabelecimentos de saúde públicos e privados às autoridades sanitárias;

II – estabelecimentos de ensino públicos e privados ao conselho tutelar (Brasil, 2019, art. 6, inc. I-II).

Uma vez que os estabelecimentos de saúde e de ensino devem obrigatoriamente realizar a notificação dos casos de violência autoprovocada, é preciso que seus

6. Informação disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>.

profissionais tenham formação para preencher a FNI adequadamente. No entanto, cabe salientar que ainda existem desafios com relação ao seu preenchimento.

A versão da FNI analisada nesta pesquisa é a publicada em 2015, modelo vigente em 2024. Salienta-se que existe uma versão semelhante para preenchimento *online*, que, excepcionalmente no estado do Espírito Santo, é acessada pelo Sistema de Informação em Saúde e-SUS Vigilância em Saúde. Esse sistema, com acesso restrito e disponível apenas para profissionais previamente cadastrados como referência na vigilância epidemiológica dos municípios capixabas, foi desenvolvido pelo Estado em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e substitui o modelo do SINAN, que é válido em todo território nacional.

A FNI é composta por dez blocos de preenchimento principais. Observa-se, no enunciado, a ausência de uma conceituação clara sobre os termos “violência interpessoal” e “violência autoprovocada”. Dado que o documento se propõe a notificar esses agravos, a falta de definições adequadas compromete a compreensão da pessoa responsável pelo preenchimento da ficha.

No caso da notificação de violência autoprovocada, é relevante destacar que os seus subtipos (autoagressão, ideação suicida, tentativa de suicídio e suicídio) não são contemplados em nenhum dos campos da FNI, sendo essa especificação possível apenas quando o profissional compreende tais categorias e considera relevante a sua indicação por escrito, ao final da descrição da ocorrência, no campo de informações complementares e observações. Nesse contexto, nota-se que a notificação dos casos de violência autoprovocada depende diretamente do entendimento terminológico do profissional responsável pelo seu preenchimento.

Além disso, no campo destinado aos registros das informações da unidade notificadora, observa-se a necessidade de especificar a natureza administrativa do estabelecimento de ensino notificante a fim de identificar se a instituição é pública (municipal, estadual ou federal) ou privada, bem como o segmento que oferta (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior). No modelo vigente, isso não é possível, e a ausência dessa especificação compromete a análise contextual das notificações, dificultando a elaboração de políticas públicas específicas para cada categoria.

Outro ponto crítico é que a FNI contém terminologias obsoletas ao referir-se à escolaridade, como “séries do 1º grau” para o Ensino Fundamental, dividindo-o em “antigo primário” e “antigo ginásio”, e “antigo colegial” ou “2º grau” para o Ensino Médio. Esses termos estão desatualizados desde 2006, quando o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração. A persistência dessas nomenclaturas na ficha

reflete uma desconexão com a realidade educacional atual, comprometendo a clareza, precisão e atualização das informações coletadas.

Além dos aspectos já discutidos, um dos pontos mais críticos da FNI refere-se às informações vinculadas sobre a existência de deficiências e transtornos no campo destinado aos dados da pessoa atendida, o que, quando analisado isoladamente e sem a consideração de outros determinantes sociais e econômicos, pode reforçar uma perspectiva medicalizante e reduzir a compreensão da violência a essas questões. Essa lacuna reflete um viés individualizante do documento que vincula o indivíduo a patologias sem considerar outros fatores que impactam sua vida, como sua realidade socioeconômica, e que também contribuem para a manifestação de violências.

Nesse sentido, a crítica mais contundente que este trabalho oferece à FNI refere-se à ausência de campos que permitam registrar se a pessoa atendida recebe algum benefício social, como o Bolsa Família. Isso revela a incapacidade da ficha em captar fatores sociais e econômicos que podem estar diretamente ligados à violência, o que limita a análise e desconsidera a influência de condições estruturais, como a pobreza e a marginalização, na produção da violência.

Assim, a ficha perpetua uma visão reducionista e fragmentada desses agravos, negligenciando a realidade social da pessoa atendida e limitando as possibilidades de intervenção por meio de políticas públicas. Uma abordagem mais crítica, como a defendida por Patto (2022a), Minayo (2006), Collares e Moysés (2015), é necessária para romper com essas concepções e integrar à ficha de notificação compulsória os determinantes que afetam a vida das vítimas na análise das ocorrências de violência.

Patto (2022a) argumenta que as desigualdades sociais e a exclusão educacional, por exemplo, são parte da estrutura que molda o sofrimento e a violência. Da mesma forma, Collares e Moysés (2015) apontam que o processo de medicalização desvia o foco das condições sociais, transformando questões estruturais em distúrbios individuais. Minayo (2006) complementa essa percepção ao afirmar que a violência deve ser compreendida dentro de um contexto multifatorial, no qual fatores sociais, econômicos e culturais se entrelaçam para explicar sua origem.

Contudo, o que se observa são lacunas e inconsistências na coleta de informações, as quais podem dificultar o registro adequado dos casos de violência interpessoal e autoprovocada. Essas falhas não apenas distanciam os profissionais responsáveis pelo preenchimento da FNI, que se sentem despreparados diante das complexidades do documento, mas também contribuem diretamente para a subnotificação dos casos. No caso dos educadores, esses desafios tornam-se ainda

mais latentes, pois não estão ambientados com as terminologias e classificações da área, e, além disso, o preenchimento dessas informações na FNI não é intuitivo, o que demanda formação.

Uma das motivações para elaboração desta seção foi evidenciar a ausência de campos específicos para os determinantes sociais e econômicos, o que pode resultar na omissão de dados essenciais para a compreensão efetiva dos casos de violência registrados.

Sob essa perspectiva, a FNI torna-se um instrumento de violência ao negligenciar a influência das características socioeconômicas dos sujeitos vitimados, caindo no moralismo que pouco contribui para descrever a pessoa atendida e para explicar fenômenos tão complexos como a violência. Esse tipo de abordagem não só omite a realidade social dos mais vulneráveis, mas também compromete a qualidade das intervenções, impedindo a implementação de políticas públicas que considerem o contexto social mais amplo das vítimas.

Nesse sentido, Adorno (2006, p. 11) alerta sobre a “necessidade da crítica permanente”, destacando a importância da análise crítica às estruturas que perpetuam a violência autoprovocada para evitar que os mesmos mecanismos de opressão e exclusão social continuem a existir. Esse processo não só ajuda a compreender as raízes do sofrimento, mas também a transformá-las e, com isso, construir futuros em que as tragédias humanas, em suas variadas formas, não se repitam.

Por fim, é necessário discutir a obsolescência da FNI, pois a versão atual está em uso desde 2015, tornando-se desatualizada em relação às legislações e publicações da OMS. A revisão e atualização desse documento são urgentes e necessárias para ampliar o conceito de violência, especialmente no que se refere à inclusão de dados que revelem as condições sociais e econômicas da pessoa atendida. Qualquer proposta de formação de profissionais deve partir de um modelo revisado da ficha que vá além do tecnicismo de simplesmente ensinar a preenchê-la. É imperativo que os profissionais sejam formados para identificar os mecanismos de opressão que impulsionam a violência para que possam intervir de forma crítica, garantindo, assim, uma abordagem que promova tanto a proteção quanto a prevenção, superando a negligência institucional atualmente perpetuada.

1.5 Desconstruindo o “auto” na violência contra si mesmo: uma crítica à medicalização e individualização do sofrimento

A utilização do termo “auto” na terminologia “violência autoprovocada” carrega consigo uma carga significativa de implicações medicalizantes e individualizantes.

Ao se referir à violência cometida contra si mesmo como “auto”, implicitamente, atribui-se ao indivíduo a responsabilidade e, muitas vezes, a culpa pelo ato. Essa perspectiva, amplamente difundida em abordagens médicas e psicológicas tradicionais, desconsidera o contexto social, político, econômico e cultural em que tais atos ocorrem.

Collares, Moysés e Ribeiro (2013) destacam que as desigualdades sociais são encobertas por determinantes e dimensões coletivas de ordem política, econômica, social e cultural, que restringem as condições materiais e subjetivas de vida, transformando-as em questões eminentemente individuais abordadas como doenças, transtornos e distúrbios. Desse modo, as desigualdades são concebidas como biologicamente determinadas e inerentes ao sujeito. Tal perspectiva produz o que as autoras denominam processos de medicalização e patologização da vida, que, crescentes no mundo contemporâneo, assumem proporções desmedidas. Esses processos colocam os estudantes e suas famílias em posições de vulnerabilidade, decorrentes dos rótulos, preconceitos e da culpabilização que os acompanham.

Viégas, Oliveira e Messeder Neto (2021, p. 345) conceituam que:

[...] medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza.

É preciso aprofundar a discussão do conceito ampliado de medicalização para, assim, compreender que esse processo atinge, sobretudo, pessoas atravessadas por marcadores históricos de opressão, com destaque para raça, gênero, sexualidade e classe social.

Illich (1975) define a medicalização como um processo em que a intervenção médica e o controle profissional se expandem para além do tratamento de doenças, passando a gerir aspectos da vida cotidiana e da saúde, retirando dos indivíduos e comunidades sua autonomia e capacidade de cuidado. “A medicina passa a ser uma oficina de reparos e manutenção, destinada a conservar em funcionamento o homem usado como produto não humano. Ele próprio deve solicitar o consumo da medicina para poder continuar se fazendo explorado” (Illich, 1975, p.

6). Ou seja, retira do paciente seu poder de escolha e o submete à lógica da produção industrial.

No âmbito da saúde mental, essa lógica de medicalização do sofrimento humano tende a reduzir complexas experiências de dor e desespero a diagnósticos e tratamentos individualizados. A terminologia “auto” reforça essa visão ao focar exclusivamente no sujeito que se inflige dano, sem considerar os fatores externos que contribuem para tal comportamento. Essa abordagem negligencia as influências do ambiente, como violência social, desigualdades econômicas, discriminação e outras formas de opressão que, frequentemente, estão na raiz da violência autoprovocada.

A exemplo disso, Garcia (2019), em seu artigo intitulado *Políticas de prevenção ao suicídio no Brasil e seu impacto sobre as escolas*, discute o caráter medicalizante da campanha “Setembro Amarelo”. O estudo destaca que as mensagens da campanha enfatizam uma visão biomédica do suicídio, tratando-o como uma emergência médica e recomendando que as pessoas procurem atendimento psiquiátrico ao identificarem sinais de risco, além de relacioná-lo a transtornos psiquiátricos.

A medicalização tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos, desconfortos, conflitos, sofrimentos; cumpre, inclusive, o papel ainda mais perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando as vítimas em portadores de distúrbios de comportamento de aprendizagem (Collares; Moysés; Ribeiro, 2013, p. 18).

Contudo, este estudo propõe uma reflexão sobre o termo “auto” na violência contra si mesmo e sua inserção em um contexto mais amplo de desigualdades sociais e estruturais. A violência autoprovocada não pode ser compreendida apenas como um fenômeno isolado e intrínseco ao indivíduo, mas deve ser analisada à luz das condições de vida que geram vulnerabilidades e sofrimento. Fatores como a precariedade econômica, a marginalização social, a violência estrutural, a discriminação racial e de gênero e a falta de acesso a direitos fundamentais desempenham um papel crucial na gênese desses comportamentos. Esses elementos não apenas intensificam o sofrimento, mas também influenciam as respostas individuais diante dessas adversidades.

Nesse sentido, ao rotular essa violência como “auto”, corre-se o risco de perpetuar uma visão medicalizante, reducionista e culpabilizadora, que isola o indivíduo de seu contexto social e ignora as influências externas que constituem esses comportamentos. É fundamental que a terminologia empregada reflita a complexidade dessas situações, reconhecendo que os atos de autodestruição, muitas

vezes, resultam de um conjunto de fatores sociais e estruturais. A mudança na abordagem e na compreensão da violência autoprovocada começa com a desconstrução de termos que simplificam e desumanizam essas experiências, promovendo uma visão mais ampla que realmente considere o contexto em que essas ações ocorrem.

2 Violência, educação e opressão

O presente capítulo propõe-se a delinear os contornos conceituais da violência e da educação, buscando evidenciar suas interconexões ao longo da história. Vale ressaltar que este espaço não tem por objetivo esgotar o tema ou trazer qualquer tipo de conclusão, mas, sim, ampliar as possibilidades de reflexão mediante as diversas representações da realidade que permeiam a violência e a educação no cenário brasileiro.

Inicialmente, é importante compreender que a violência verificada no Brasil nos dias atuais é proveniente de um processo histórico marcado por atos de agressão que remontam ao período colonial. A colonização por parte dos portugueses, os quais detinham uma política expansionista na época, configurou-se em um cenário repleto de violência em relação aos povos originários (Bernaski; Sochodolak, 2018). Nesse processo de invasão por parte dos colonizadores europeus, os nativos ou “silvícolas” foram explorados de inúmeras maneiras, que incluem desde a apropriação indevida de suas terras até a utilização de sua mão de obra para trabalho escravo, sendo expostos aos mais variados tipos de violências. Lima (1995, p. 45) reforça que “é uma história construída sobre a mais árdua exploração dos conquistados”.

Novos costumes foram impostos, a educação tinha caráter de dominação e “civilização” (por meio da catequese missionária), culturas indígenas se perderam, terras foram tomadas e inúmeras lutas com teor de resistência foram travadas nos séculos XVI e XVII. Assim, é evidente que a violência manifestada atualmente no dia a dia dos brasileiros “tem a sua origem nas relações sociais estabelecidas pelos colonizadores em detrimento dos indígenas, africanos, judeus e brancos pobres no período em que o Brasil era colônia de Portugal” (Bernaski; Sochodolak, 2018, p. 51).

Como se não bastasse toda a violência praticada contra os povos nativos, durante o processo de colonização, inúmeros africanos foram retirados de suas

regiões de origem para viverem como escravizados em terras brasileiras. A escravidão chegou ao fim, em termos jurídicos, apenas em 13 de maio de 1888, no século XIX, a partir da publicação da Lei Áurea, após incontáveis lutas de resistência e mobilização popular (Monteiro, 2012), assim como também e principalmente por interesses econômicos.

Apesar de a implementação da Lei Áurea ter representado um marco importante na história do Brasil, com o início da República e da industrialização no século XX, as populações antes escravizadas não contaram com uma receptividade nos espaços sociais e laborais. Em outras palavras, a partir do estabelecimento do capitalismo e da valorização do trabalho, a sociedade permaneceu sendo conduzida no sentido de beneficiar os colonizadores (Bernaski; Sochodolak, 2018).

Assim, manteve-se a concentração de riqueza nas mãos da elite colonizadora, o que, conseqüentemente, impacta e dificulta o acesso aos direitos sociais constitucionais⁷ por parte da maioria mais pobre, dentre os quais vale ressaltar: povos originários; indígenas; negros; quilombolas; e trabalhadores de classe baixa (Bernaski; Sochodolak, 2018; Silva; Guzzo, 2019).

Essa desigualdade socioeconômica tornou-se um fator determinante para que as inúmeras formas de agressão se naturalizassem e se consolidassem na cultura brasileira ao longo do tempo, de tal modo que a violência pode ser considerada “tão antiga como o ser humano e se confunde com a sua própria história” (Minayo, 2013, p. 250). Isso demonstra que compreender a violência em si e suas causas mediante os mais variados contextos é crucial, mesmo ainda representando um grande desafio para os pesquisadores da área (Minayo, 2005).

Além dos tipos principais de violência definidos pela OMS previamente descritos, Minayo (2005, 2013) defende uma quarta categoria: a violência estrutural. Nas palavras da autora, “essa categoria se refere aos processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem e cronificam a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero, de etnia [...]” (Minayo, 2005, p. 58). É esse tipo de violência que se mantém ao longo da história da sociedade, sendo perpetrada e naturalizada em diversas culturas, de tal modo que os demais tipos, em geral, têm princípio na violência estrutural (Minayo, 2005). Essa visão traz consigo a ideia de que não é possível reduzir a compreensão da violência à ocorrência de atos criminosos, uma vez que é

7. Segundo o artigo 6º da Constituição de 1988, são eles: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

pluricausal, sendo necessário “levar em conta as relações socioeconômicas, políticas e culturais específicas, cabendo diferenciá-la no tempo e no espaço” (Almeida; Coelho, 2007, p. 4).

É sob esse contexto que as diferentes faces da violência se relacionam com o modelo social, político e econômico da vida contemporânea. No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde de 2023, o principal tipo de violência perpetrado contra crianças e adolescentes (10 a 19 anos) é a violência interpessoal (Cerqueira *et al.*, 2023). No entanto, vale ressaltar que a quantidade de casos envolvendo tentativas de suicídio e de óbitos ocasionados por suicídio tem aumentado ao longo dos anos, de maneira tal que representam a segunda principal causa de morte para adolescentes entre 15 e 19 anos (WHO, 2021). Considerando que os jovens são alvos de vários tipos de violência no Brasil, o que representa uma clara violação do seu direito à integridade física e segurança, e que a escola constitui um dos principais espaços para o desenvolvimento das relações sociais, no qual os estudantes vivenciam e experienciam diversas situações durante boa parte de suas vidas, torna-se importante compreender de que maneira os atos de agressão podem se interconectar com o ambiente escolar (Silva; Guzzo, 2019).

Antes de adentrar nas relações existentes entre violência e educação, é importante compreender a finalidade do ambiente educacional segundo a perspectiva histórica e contemporânea. De acordo com Patto (2022a, p. 615), durante décadas, a finalidade das escolas brasileiras foi direcionada puramente à esfera socioeconômica, qualificando os cidadãos para o mercado de trabalho, no sentido de:

[...] operar como um mecanismo de seletividade precoce capaz de dar legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual. Assim a experiência escolar conferia aos poucos que a ela tinham acesso uma distinção social que frequentemente se revertia em privilégio econômico.

Além disso, a autora destaca a característica de ordem social atribuída à educação escolar, cuja finalidade era pautada nos parâmetros europeus de civilização, de tal modo que, na prática, a escola tinha o intuito de conduzir os povos nativos à alfabetização, ou seja, à leitura e escrita, mas, principalmente, à doutrinação moral e ao ensino de preceitos religiosos (Patto, 2007, 2022a).

No que diz respeito ao cenário atual da educação brasileira, para Patto (2007), o ambiente escolar encontra-se em uma situação pior do que antigamente, pois, antes, não havia relatos históricos que permitissem alguma mudança, enquanto hoje,

mesmo diante das experiências passadas, ainda assim o Estado reproduz equívocos quando se trata do ensino público.

Em outras palavras, o descaso dos governantes em relação à educação distancia propositalmente o discurso democratizante e as garantias de acesso ao ensino da realidade vivenciada no cotidiano das escolas brasileiras (Patto, 2022b). É sob esse contexto de negligência que o ensino público no Brasil tem experimentado reduções orçamentárias cada vez mais acentuadas, ao mesmo tempo que são exigidas taxas de escolaridade maiores sem uma preocupação genuína com relação à qualidade do ensino disponibilizado (Patto, 2022b). Esse cenário não só estimula a formação precária e direcionada à produção de mão de obra pouco qualificada, como também perpetua, através da simples obtenção do diploma, a sensação de um ambiente escolar inclusivo, quando, na verdade, a exclusão tem sido tão presente (ou mais) quanto na época da colonização (Patto, 2022b).

Sob essa perspectiva, entende-se que, assim como a violência foi enraizada historicamente na sociedade, também é possível desconstruir esse cenário ao longo do tempo. No entanto, vale ressaltar que, por ser um fenômeno complexo, o combate à violência demanda a atuação integrada de diferentes setores sociais, incluindo o educacional (Minayo, 2013). Talvez um dos grandes desafios nesse sentido seja vencer as dificuldades que as escolas e seus profissionais enfrentam, de modo que se possam permitir o aprofundamento e a reflexão das questões relativas ao tema da violência. É importante considerar também que a própria escola pode representar um espaço perpetrador de violências. De acordo com Silva e Negreiros (2020, p. 328), a violência escolar inclui:

[...] todas as atitudes praticadas por todos os membros pertencentes ao espaço escolar (docente, discente, servidores, comunidade), dentre tais ações podem-se inferir a criminalidade, danos ao patrimônio público, relações de conflitos interpessoais, violência simbólica, dentre outras.

Nesse contexto, é importante compreender que a violência nas escolas somente pode ser compreendida a partir da violência das escolas, ou seja, os atos de agressão eventualmente ocorridos dentro do ambiente escolar demandam a reflexão dos abusos perpetrados nas próprias práticas escolares, em especial daqueles naturalizados em meio ao convívio diário (Patto, 2022b).

Ao mesmo tempo, não é adequado, tampouco justo, responsabilizar os professores por todos os problemas enfrentados nas escolas públicas brasileiras, pois derivam de uma formação insuficiente, e os docentes também são vítimas de um

sistema que perpetua e naturaliza incontáveis agressões físicas e psicológicas diariamente (Patto, 1992). Ainda para Patto (2022b), as más condições de trabalho fornecidas aos professores culminam em três formas principais de desrespeito: i) baixa remuneração; ii) cursos de formação docente pouco qualificados; e iii) políticas educacionais formuladas na ausência dos próprios educadores.

A remuneração hora-aula reduzida faz com que os docentes se sintam praticamente obrigados a assumirem uma carga horária de trabalho extremamente exaustiva. Enquanto isso, a formação docente insuficiente e de baixa qualidade causa uma certa frustração profissional, pois, ao tentarem impor aos alunos uma meta de aprendizado, bem como de comportamento idealizado como “normal” pela maioria das instituições escolares, tais profissionais sentem-se diariamente desmotivados (Patto, 2022b).

Em relação à participação docente durante a elaboração das políticas públicas educacionais, nota-se que o modelo decisório atual, ao desconsiderar as discussões de quem está à frente da educação do país, alterando propostas e projetos pedagógicos frequentemente a cada novo governo, contribui para uma desorganização educacional geral e também para maior probabilidade de elaborar propostas ineficientes (Patto, 2022b). Diante desse cenário profissional precário, os professores da educação pública brasileira acabam reproduzindo um autoritarismo desmedido que, não raramente, irrompe em abusos, humilhações, agressões verbais e físicas que, incontestavelmente, contribuem para a formação de cidadãos também autoritários e agressivos, como em um círculo vicioso alimentado paulatinamente (Patto, 2022b).

Outro ponto a ser ressaltado em meio a tais reflexões é que, muitas vezes, a família também representa uma fonte de atos violentos, tornando-se desafiador ou praticamente impossível que as crianças e adolescentes nesses contextos interrompam o ciclo de manutenção das violências estruturais na sociedade (Silva; Guzzo, 2019).

No entanto, a realidade tem se mostrado em um caminho oposto ao da união de propósitos entre familiares e educadores visando ao pleno desenvolvimento das crianças (Patto, 1992). Não raramente, ao invés de dialogarem, família e escola travam conflitos de caráter acusativo ou defensivo, nos quais a escola responsabiliza as famílias pelo baixo rendimento de seus alunos, enquanto a família busca justificar o comportamento de seus filhos com base nas convivências estabelecidas dentro do espaço escolar (Silva; Guzzo, 2019).

Sendo assim, o diálogo entre escola e família faz-se importante para o fortalecimento das relações colaborativas que priorizem a formação plena dos indivíduos

e o enfrentamento amadurecido de situações cotidianas desafiadoras, tal como a violência, permitindo que os estudantes vivenciem o período escolar de maneira menos conflituosa e mais segura (Silva, 2022). Sob essa perspectiva, Minayo (2013, p. 259) considera que:

Assim como, é importante, colocar na pauta dos colégios programas que preparem os estudantes para o diálogo e o respeito mútuo [...]. É importante ressaltar que a formação para a cidadania é o que importa na busca de superação da cultura da violência. Dessa forma, não são apenas programas específicos nem a escola sozinha que devem ser privilegiados e, sim, a filosofia escolar [...].

Para que a violência e a propagação de atos violentos sejam minimizadas a longo prazo, é preciso, no que diz respeito às ações escolares, compreender como os vínculos na escola como um todo são estabelecidos, de modo a estimular a convivência com múltiplas realidades e o respeito às diferenças sociais (Silva; Assis, 2018).

Além disso, é necessário compreender como a violência estrutural se perpetua no ambiente escolar e o que está reproduzido a partir disso. Alunos e educadores são vítimas de um sistema que não tem interesse em desfazer as relações de poder existentes para formar cidadãos críticos. Portanto, é preciso ressaltar a conduta do Estado perante o abismo social e econômico ainda existente entre a elite e os trabalhadores no Brasil contemporâneo, uma vez que é de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal a implementação de políticas públicas que reduzam as desigualdades e distâncias sociais, econômicas e de oportunidades mantidas desde o período colonial, tal como destacado por Patto (2022a, p. 656):

[...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo. [...] O problema está justamente nessa inclusão. Nos últimos anos, estamos em face de uma nova desigualdade, e não mais apenas a desigualdade gerada pelo aparecimento das classes sociais. Embora não exista exclusão, o problema está nas dificuldades, nas formas e nos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal – isto é, no bojo das recentes transformações econômicas que produzem uma nova desigualdade social, aos que estão sendo atingidos por ela só restam lugares residuais. A exclusão se tornou visível nos últimos anos porque deixou de ser um período transitório, passou a demorar e os modos de inclusão passaram a ser degradantes. A absorção dos excluídos mudou, não só porque não é uma inclusão social, pois tão somente econômica, mas também porque acompanhada de deformações no plano moral, [...] e de outras formas de inclusão que “comprometem radicalmente sua condição humana”,

criam “áreas de excludência” e fazem crescer brutalmente no
Brasil uma outra sociedade que é uma sub-humanidade.

Diante da necessidade de mitigar a violência e a disseminação de atos violentos no âmbito escolar, torna-se imperativa a compreensão abrangente da realidade vivenciada pelos agentes do processo educacional. Como destacado por Faria (2023, p. 7), “todo conhecimento dito verdadeiro, do senso comum ao científico, é produzido pela interação complexa, dinâmica e dialética entre a matéria e o pensamento, em que aquela é representada por este”.

Essa interação entre a matéria e o pensamento ressalta a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na análise das dinâmicas escolares, visando identificar as origens dos conflitos, as estruturas de poder subjacentes e as formas de opressão presentes no ambiente educacional. A partir dessa compreensão, é possível desenvolver estratégias mais efetivas para pensar a violência no contexto escolar.

3 A formação crítica como possibilidade de novas construções

Embasado nas concepções de Theodor Adorno, este capítulo propõe uma reflexão sobre a relação entre conhecimento, crítica e transformação social. Adorno enfatizou a importância da formação crítica e emancipatória como um caminho para superar as estruturas de dominação e alienação presentes na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a análise adorniana da formação intelectual e da busca pela emancipação individual e coletiva torna-se essencial para compreender os desafios e as possibilidades de construir uma sociedade igualitária e o papel da educação nesse processo.

De acordo com M. Dias (2022), o conceito de emancipação de Adorno se assemelha à ideia de esclarecimento de Immanuel Kant, sendo questões essenciais a autonomia do indivíduo.

A emancipação exige o esclarecimento para libertar o indivíduo da condição de tutela. Para poder falar por si mesmo e não ser tutelado, o sujeito precisa ser esclarecido. O conceito de esclarecimento postula que qualquer um pode fazer uso da palavra, por meio de sua vontade, que ela é democrática. Nesse sentido, o conceito se refere à possibilidade de se fazer uso público da razão, em uma democracia. Mas, para isso, é necessária uma boa formação, para que o indivíduo seja capaz de pensar por si mesmo (Dias, M., 2022, p. 166).

Segundo o autor, essa ideia de esclarecimento representa a superação do estado de menoridade, adquirindo a capacidade de pensar de forma autônoma. O processo educativo não se limita a transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, mas também a promover a autonomia para o uso público da razão. Atra-

vés do esclarecimento, o indivíduo desenvolve a capacidade de conscientização, discernimento e argumentação (Dias, M., 2022).

Para Adorno (2006), o conceito kantiano de esclarecimento é fundamental, pois a capacidade de se envolver na experiência é vista como conscientização, ou seja, uma compreensão clara da realidade. Portanto, a educação deve priorizar o desenvolvimento do esclarecimento e da reflexão crítica sobre a realidade objetiva.

Adorno (2006) critica a falta de uma postura decisiva em prol da educação para a emancipação, ressaltando a importância de expor as influências negativas que sabotam esse conceito. Além disso, destaca a necessidade de uma oferta disciplinar diversificada e propõe o fim da educação baseada em um cânone estabelecido como parte de uma reforma escolar em direção à emancipação. Sua proposta é uma escola com ampla diferenciação eletiva, permitindo que os alunos participem ativamente da definição de seu próprio programa de estudos, tornando-se mais motivados e responsáveis por suas escolhas educacionais.

Patto (2022a) enfatiza a importância de analisar a formação a partir de uma abordagem histórica e contextualizada, evidenciando as particularidades das condições sociais e institucionais que influenciam o desenvolvimento e a trajetória dos sujeitos no ambiente escolar. Sua abordagem em relação ao conceito de formação destaca a importância de compreendê-la como um processo complexo que envolve a interação entre diversos fatores, como estrutura social, cultura escolar, relações institucionais, mentalidades, discursos, atitudes, regulamentações e procedimentos disciplinares.

A trajetória da formação humana é caracterizada por tensões entre liberdade e determinação, entre individualidade e conformidade, sendo nesse embate que reside o cerne da busca pela emancipação. Segundo Adorno (2006), a educação desempenha um papel crucial na promoção da emancipação individual e coletiva, sendo vista como a capacidade de se libertar das condições sociais que limitam a expressão e a liberdade individual. Assim, a formação é uma via para que a educação promova a conscientização e a reflexão crítica sobre a realidade, indo além de aspectos puramente técnicos ou práticos para abranger a construção de uma consciência verdadeira e crítica nos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Adorno (2006) destaca a concepção de Karl Marx sobre a formação histórica, que resulta na "formação pelo trabalho", não conduzindo à realização de potencialidades emancipatórias. Pelo contrário, observa-se a universalização do trabalho alienado, que é deformador e resulta em um déficit ético no contexto do capitalismo. Essas reflexões evidenciam a crise do processo formativo, ressaltando a relação intrínseca entre trabalho e educação. Adorno (2006, p. 19) enfatiza que:

A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redonda no império do que se encontra formado, na dominação do existente. A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza.

A prática produtiva dos homens, nesse contexto histórico, influenciou o desenvolvimento da formação pelo trabalho, acompanhando as transformações culturais, científicas e tecnológicas decorrentes do processo de trabalho industrial em uma sociedade de classes consolidada pela propriedade privada. As ideias de Adorno (2006) sobre a sociedade de classes continuam sendo relevantes nos dias de hoje, devido à persistência das desigualdades sociais e econômicas em diversas partes do mundo, evidenciando-a como um sistema que perpetua a dominação e a exploração de determinados grupos em detrimento de outros. Essa análise crítica da estrutura social ainda é pertinente, uma vez que a desigualdade de oportunidades, a concentração de poder e riqueza e a marginalização de certos segmentos da população continuam a ser realidades presentes em muitas sociedades contemporâneas.

Nessa perspectiva, Patto (2022a) estabelece uma relação entre a luta de classes, as desigualdades e o ambiente escolar ao discutir como as questões sociais e econômicas impactam o desempenho e a experiência educacional dos alunos. A autora aborda a influência das relações de poder, das expectativas sociais e das condições socioeconômicas na produção das dificuldades de escolarização, destacando a importância de compreender as desigualdades como resultado de uma relação histórica e não apenas como agrupamentos de população. Além disso, Patto (2022a) enfatiza a importância de uma análise crítica das práticas educacionais no contexto da reprodução de desigualdades sociais ao destacar a necessidade de compreender a violência não como uma questão individual, mas, sim, como um fenômeno contextual relacionado a fatores sociais, econômicos e culturais.

Contrapondo a realidade de classes sociais, Adorno (2006) ressalta a importância da emancipação como um elemento fundamental na construção de uma sociedade democrática, na qual os indivíduos possam agir com autonomia e sem depender da orientação de terceiros. Ele enfatiza que “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada” (Adorno, 2006, p. 142), destacando a ideia de que a emancipação se encontra relacionada à dialética e “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (Adorno, 2006, p. 143).

M. Dias (2022) destaca o papel da educação na formação do indivíduo para a assimilação da cultura, permitindo que ele desenvolva a capacidade de discernir, avaliar e agir com consciência de si mesmo para transformar sua própria vida e existência como um todo. A educação, segundo o autor, deve romper com sua atual condição de instância de dominação de classe e recuperar sua verdadeira função como formadora da cultura, possibilitando a reflexão crítica sobre a realidade e a reconstrução da experiência por meio do pensamento dialético.

Patto (2022a) ressalta a complexidade e a dinamicidade do processo formativo, enfatizando a importância de superar visões simplificadoras e preconceituosas que podem influenciar os processos educacionais. Ao promover a emancipação por meio da revelação de histórias de submissão e rebeldia dos estudantes diante de um sistema educacional excludente, a autora busca ampliar a compreensão sobre as relações de poder na educação e as diversas formas de resistência e superação por parte dos alunos. Nesse sentido, Crochik *et al.* (2011, p. 579) afirmam:

A educação escolar passa a ter uma finalidade humana, ou seja, política, quando professores e demais agentes envolvidos no processo, incluindo os familiares, direcionam a atenção para a formação da consciência que perceba as condições sociais.

Patto (2022a) enfatiza a importância de promover uma educação que não apenas revele as contradições e desafios do processo formativo, mas também encoraje a resistência e a busca por transformações que conduzam à verdadeira emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a educação deve ser um espaço de reflexão crítica e de ação transformadora, capaz de estimular os educandos a questionarem as estruturas de poder e a buscarem alternativas que promovam a justiça e a igualdade.

Ao refletir sobre essas estruturas de poder e sua influência no contexto educacional, Adorno (2006) destaca a importância de elaborar o passado e criticar o presente a fim de impedir que os horrores do passado, como Auschwitz, não se repitam no futuro, tornando-se crucial considerar a dimensão histórica e ética dessas questões para compreender a formação dos sujeitos e da própria educação. Para o autor, a resistência contra a barbárie é um compromisso fundamental para a efetiva emancipação dos indivíduos, exigindo uma postura ativa na luta contra as condições internas e externas que propiciaram eventos traumáticos como o holocausto.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie.

Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (Adorno, 2006, p. 119).

A reflexão crítica sobre a violência presente na sociedade é essencial para promover a conscientização e a transformação social. Adorno (2006) questiona se a violência pode ser inevitável em certas situações, mas destaca a importância de despertar nas pessoas a vergonha em relação à brutalidade existente no princípio da cultura. A capacidade de não tolerar as brutalidades dos outros é parte fundamental de um processo de conscientização e transformação social.

Diante dessas reflexões, o desafio é compreender a violência e os atos autoviolentos em seu contexto sócio-histórico, de modo que não sejam percebidos como ações isoladas e individuais, mas, sim, como um fenômeno intrinsecamente ligado às relações sociais, sendo resultantes de múltiplos determinantes.

A reflexão sobre a emancipação humana inclui o reconhecimento das mutilações físicas e simbólicas presentes na vida e no corpo dos indivíduos (Adorno, 1994). Essas mutilações são reflexos diretos das condições materiais impostas pela sociedade capitalista, moldadas por estruturas como família, propriedade, educação e consumo. Segundo Adorno (1994), o processo educativo contemporâneo recorre a práticas sadomasoquistas: a pessoa é ensinada a suportar a dor e a reprimir o medo. Esse modelo de educação incentiva a dureza consigo, o que, por sua vez, legitima a dureza em relação aos outros e alimenta um ciclo de violência reprimida.

Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir. Esse mecanismo deve ser conscientizado, da mesma forma como deve ser fomentada uma educação que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la (Adorno, 1994, p. 40).

Essa análise evidencia a urgência de repensar os paradigmas educacionais e sociais, promovendo uma educação que não valorize a dor e a capacidade de suportá-la, mas que estimule a conscientização e a busca por uma convivência solidária. Nesse sentido, é fundamental reconhecer o papel da escola como agente de transformação social.

No tempo em que a sociedade promove a barbárie a partir de si mesma, a escola tem sido insuficiente como espaço de resistência e conscientização, mas sua ação ainda é fundamental para qualquer mudança almejada. Assim, uma propos-

ta pedagógica democrática deve ter por objetivo desvendar as teias que enredam os indivíduos a se identificarem com o existente, com o poder estabelecido, pois à ordem instituída não interessa romper com as causas que impedem a transformação desta sociedade (Crochik *et al.*, 2011, p. 579).

Portanto, ao considerar as contribuições sobre formação e emancipação nas perspectivas aqui delineadas, possibilita-se ampliar a compreensão da realidade pesquisada. Dessa forma, o conhecimento estabelece um diálogo fecundo entre teoria, prática e transformação social.

Faria (2023, p. 7), em seu artigo sobre epistemologia crítica do concreto e os momentos da pesquisa, argumenta que “a teoria não é a garantia dogmática do conhecimento verdadeiro definitivo, mas sim da elaboração em profundidade, metodologicamente orientada, da condição ontoprática e epistêmica”. Essa visão ressoa com a preocupação de Adorno (2006) em relação à formação crítica, que busca ir além da mera reprodução de conhecimentos estabelecidos e promover uma compreensão reflexiva e autônoma da realidade.

Ontoprática pode ser entendida como a interseção dinâmica entre teoria e prática, na qual a transformação da realidade social é buscada através da compreensão crítica dessa interação. Nesse sentido, Assunção (2014, p. 49) contribui ao afirmar que “a fundamentação ontoprática do conhecimento diz justamente respeito a esta indissolúvel conexão entre prática e pensamento”. Na perspectiva marxista, a representação da realidade está intimamente ligada à prática social, econômica e política. Dessa forma, o entendimento do contexto real se molda pelas relações sociais de produção e pelo modo como os sujeitos interagem com o mundo.

Portanto, a partir desse entendimento, a educação não ocorre em um vácuo, mas, sim, dentro de um sistema social e econômico que influencia as condições materiais e culturais de aprendizado. Torna-se imperativo compreender essa dinâmica para que a representação da realidade no contexto educacional investigado seja moldada pela inter-relação entre as estruturas sociais, econômicas e políticas com o processo de formação dos indivíduos.

Nessa direção, compreende-se que os mecanismos sociais de opressão que atravessam a escola são condição indispensável para repensar estratégias educativas e de promoção da bem-estar. Mais do que reconhecer tais opressões, é necessário que a prática pedagógica se articule com uma visão interseccional e crítica da realidade, possibilitando à escola assumir um papel ativo no enfrentamento das desigualdades e na construção de espaços formativos que acolham as diferenças e ampliem as possibilidades de emancipação social e humana.

4 Contribuições da revisão de literatura

Este capítulo dedicou-se à consolidação do conhecimento acumulado em torno do tema, oferecendo uma base teórica que sustenta a pertinência e a atualidade do estudo no cenário educacional contemporâneo. Com esse propósito, foi realizada uma busca avançada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, delimitando-se o período de 2014 a 2023 e o território nacional como recorte geográfico. Para a realização da busca, foram utilizados quatro descritores de forma independente: “violência autoprovocada”, “violência autodirigida”, “violência autoinfligida” e “lesão autoprovocada”.

Após o levantamento inicial, procedeu-se à leitura criteriosa de todos os resumos encontrados, adotando-se como critério de seleção a aderência dos objetivos e escopo das pesquisas aos propósitos da presente investigação. Foram excluídos os estudos que não apresentavam interface direta com a temática da violência autoprovocada no contexto educacional ou que tratavam do fenômeno de modo tangencial. Identificou-se, ainda, a ocorrência de duplicações decorrentes da sobreposição dos descritores, sendo essas eliminadas para garantir a originalidade da amostra final. Ao término desse processo, foram selecionados dez trabalhos acadêmicos, que compuseram o *corpus* da revisão.

As produções consultadas evidenciam a complexidade da violência autoprovocada e suas múltiplas determinações sociais, históricas, institucionais e subjetivas, compondo um panorama que dialoga diretamente com os achados da presente investigação. Para consulta integral dos dados obtidos, incluindo a lista completa dos estudos revisados, recomenda-se a leitura da dissertação⁸ na qual esta pesquisa se insere.

8. Informação disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=22518>.

Nos dados obtidos referentes ao ano de defesa das pesquisas selecionadas, uma foi defendida no ano de 2019, duas em 2020, quatro em 2021 e três em 2022. É importante notar que a maioria dessas produções acadêmicas foi desenvolvida em um contexto marcado pela pandemia de Covid-19 e no período pós-pandêmico. Quanto ao gênero desses estudos acadêmicos, observa-se uma predominância de dissertações, contabilizando nove trabalhos nessa categoria, em contrapartida a apenas uma tese de doutorado.

A análise da iniciativa de pesquisa sobre violência autoprovocada revela que a maioria das investigações é conduzida por instituições de Ensino Superior públicas no Brasil. Dentre os dez estudos selecionados, oito foram desenvolvidos nessas instituições, destacando-se seis instituições federais, uma universidade estadual e uma universidade municipal. Em contrapartida, apenas duas foram conduzidas por instituições privadas. Essa distribuição reforça a importância das universidades públicas no Brasil e a marcante participação dessas instituições na produção do conhecimento científico no país. O conhecimento gerado pode influenciar positivamente políticas públicas, práticas educacionais e a conscientização da sociedade em relação a diferentes temáticas. Por exemplo, a análise aprofundada dessas questões pode orientar a implementação de estratégias mais efetivas no combate à violência autoprovocada, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores.

Ao observar a distribuição geográfica das instituições de ensino selecionadas, destaca-se uma concentração na região Sudeste, com seis estudos, e três no Sul do Brasil. No Norte e Centro-Oeste, nota-se ausência de pesquisas, enquanto o Nordeste contribui com um trabalho.

A predominância dos estudos nas regiões Sudeste e Sul evidencia uma concentração notável da produção científica nessas áreas, o que suscita reflexões sobre a desigualdade regional na produção acadêmica. Tal cenário ressalta a necessidade de fomentar iniciativas que promovam a descentralização do conhecimento, buscando equilibrar a representatividade das diferentes regiões do país na produção científica. Essa análise sublinha a importância não apenas de preencher lacunas específicas de pesquisa, mas também de assegurar uma distribuição mais equitativa e abrangente da produção científica entre as diferentes regiões do país.

O levantamento dos resultados selecionados revela uma significativa concentração de pesquisas na grande área das Ciências da Saúde, totalizando sete estudos, ressaltando a importância desse setor específico para a compreensão aprofundada da violência autoprovocada. Entretanto, destaca-se uma lacuna notável de trabalhos acadêmicos provenientes de pós-graduação no âmbito educacional,

com apenas duas pesquisas nesse campo. Essa constatação enfatiza a necessidade de maior inserção e contribuição dos programas em educação nas discussões sobre esse fenômeno, considerando sua relevância no contexto escolar.

Ao analisar o gênero dos autores dos estudos selecionados, observa-se que todas as 10 pesquisas foram desenvolvidas por mulheres. Esse dado revela a contribuição significativa das pesquisadoras para o desenvolvimento do conhecimento sobre violência autoprovocada.

A revisão de literatura demonstra um panorama em que há uma produção recente de pesquisas sobre violência autoprovocada, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, em instituições públicas, predominantemente na forma de dissertações e com uma marcante participação feminina na autoria dessas investigações.

As dez pesquisas analisadas na revisão de literatura oferecem um panorama abrangente e aprofundado sobre a violência autoprovocada entre adolescentes, evidenciando as múltiplas dimensões que perpassam esse fenômeno complexo e suas implicações no contexto escolar. Os achados revelam indicadores significativos sobre a magnitude do problema, destacando fatores de risco, grupos mais vulneráveis e tendências recorrentes. Cada estudo contribui de modo singular para a construção de uma compreensão ampliada das dinâmicas sociais, econômicas e culturais que atravessam esses comportamentos autodestrutivos.

A integração dessas produções acadêmicas ao presente estudo fortalece o embasamento teórico necessário para uma abordagem crítica do fenômeno, ao mesmo tempo que evidencia a importância da multidisciplinaridade na análise e enfrentamento de questões tão sensíveis. Ao explorar distintos recortes e enfoques, a revisão de literatura demonstra como diferentes perspectivas podem iluminar os variados contextos em que a violência autoprovocada se manifesta.

Dessa forma, o estudo consolida-se como instrumento potencial de transformação, capaz de subsidiar práticas e políticas de prevenção e intervenção.

Nessa perspectiva, Patto (2022b) ressalta a importância de uma formação que promova a reflexão crítica acerca da realidade social em que os sujeitos estão inseridos e de sua relação com as políticas educacionais que acabam por afetar tanto docentes quanto discentes. Apenas a partir dessa conscientização será possível construir, nas instituições escolares, um ambiente favorável ao diálogo e à resolução coletiva de conflitos, permitindo que a escola deixe de ser um espaço de sofrimento generalizado para se tornar um local de ação e convivência solidária, orientado pela busca de relações educativas que se oponham à lógica de dominação e à violência estrutural presente na sociedade brasileira.

5 Da história ao contexto da pesquisa: revelando um retrato da realidade

Este capítulo apresenta um panorama que articula passado e presente, evidenciando tanto as transformações urbanas quanto as permanências que moldam a identidade local. Ressalta-se o desleixo histórico em relação às raízes e ao desenvolvimento de Guarapari. A partir dessa trajetória, expõem-se dados atuais do município, com destaque para o bairro e a escola onde se desenvolveu a investigação, buscando-se delinear um retrato da realidade da violência autoprovocada entre estudantes do Ensino Fundamental.

Inicia-se com a análise da dissertação de Lucas Francisco Neto, que investigou a história de Guarapari em seu estudo intitulado *Uma nova Bahia*. O autor evidenciou uma lacuna importante ao apontar que, na história da cidade, “não se encontra literatura ampla sobre seus diversos períodos” (Francisco Neto, 2020, p. 25), o que revela a escassez de registros abrangentes e dificulta a preservação da herança cultural local. Essa carência literária reflete um descaso com a história da cidade e impõe desafios à valorização e à compreensão de seu passado, não apenas por parte da academia, mas também da população e dos gestores públicos.

Na sequência, apresenta-se a história, o contexto e o retrato da realidade investigada, com o intuito de contribuir para a compreensão ampliada do cenário educacional e social em que o fenômeno da violência autoprovocada se manifesta.

5.1 Guarapari: a história da “cidade saúde” e a educação pública do município

O município de Guarapari, pertencente à região metropolitana de Vitória, no estado do Espírito Santo, é conhecido por suas praias e clima ameno, além de possuir

uma rica história que se inicia muito antes da chegada dos europeus ao Brasil. Sua origem é marcada pela presença indígena, sendo um exemplo clássico da dinâmica de encontro e conflito cultural que caracterizou o Brasil colonial (Francisco Neto, 2020). Esses grupos originários enfrentaram grandes desafios com a chegada dos colonizadores europeus e, especialmente, com os missionários jesuítas, liderados por figuras históricas como o Padre José de Anchieta.

Conforme afirma Francisco Neto (2020), a interação entre os jesuítas e os povos indígenas, embora voltada para a conversão e educação religiosa, também trouxe conflitos, uma vez que implicava choque direto com as práticas e crenças indígenas preexistentes. O trabalho missionário foi, portanto, um processo complexo de diálogo e disputa em que os jesuítas tentavam estabelecer uma nova ordem, ao mesmo tempo que enfrentavam resistência dos povos originários. Segundo o autor, esses povos originários foram gradativamente deslocados ou assimilados pela nova cultura e modo de vida europeu que se instalava na cidade no século XVI.

Francisco Neto (2020) também registra que, ao longo do tempo, Guarapari recebeu imigrantes europeus — notadamente italianos e alemães — no século XIX. Esses novos residentes trouxeram consigo uma vasta gama de conhecimentos em agricultura e técnicas de construção, contribuindo para uma mudança significativa na economia local. A influência desses imigrantes tornou-se evidente no desenvolvimento urbano que caracterizara Guarapari durante esse período. No entanto, essa interação entre os imigrantes europeus e as comunidades locais culminou no apagamento completo das manifestações da cultura indígena. A imposição de novas práticas e identidades pelos colonizadores não apenas substituiu, mas frequentemente erradicou as culturas originárias, perpetuando um legado de violência e supressão que ainda marca o cenário urbano da cidade.

Atualmente, observa-se, em Guarapari, a ausência de indícios materiais ou imateriais que remetam à presença originária dos povos indígenas e aos registros das primeiras interações com os colonizadores. A cidade não dispõe de museus, espaços culturais ou representações étnicas capazes de narrar ou ilustrar sua origem. Tal ausência reflete uma perda significativa e evidencia o descaso das autoridades ao longo dos séculos, resultando no apagamento da memória coletiva que envolve as contribuições e existências dessas comunidades nas fundações da cidade.

A exemplo desse descaso, a cidade possui uma “Casa da Cultura” (figura 1) que se encontra em ruínas e abandonada há décadas, servindo como um símbolo visível da negligência com o patrimônio cultural local. Guarapari é uma cidade histórica, secular, que muito tem a contar, mas não há registros. Essa lacuna na documentação

e na preservação cultural impede uma compreensão mais profunda das dinâmicas históricas que moldaram a região desde tempos remotos.

Figura 1 – Casa da Cultura de Guarapari: em estado de deterioração e abandono



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse descuido histórico observado em Guarapari reflete-se na ausência prolongada de serviços hospitalares adequados. Ao longo de sua história, o município não contou com um hospital público, o que evidencia uma falha crítica no planejamento urbano e na gestão pública. Tal deficiência revela a falta de articulação entre o crescimento populacional e os investimentos proporcionais em infraestrutura básica por parte dos governantes e planejadores urbanos.

Conhecida como “Cidade Saúde”, a origem dessa denominação remonta à segunda metade do século XX, quando as areias monazíticas de Guarapari foram reconhecidas cientificamente. Segundo Francisco Neto (2020), foi o médico Dr. Silva Melo quem primeiro destacou os benefícios dessas areias, notáveis por seu conteúdo naturalmente radioativo. Trata-se de um cientista reconhecido por suas pesquisas e pela divulgação das propriedades terapêuticas das areias da região. Desde então, a cidade passou a ser associada a um potencial significativo para oferecer boas condições de vida, explorando recursos naturais únicos e promovendo não

apenas a cura de enfermidades, mas também um estilo de vida considerado saudável e sustentável.

Conforme o autor, Dr. Silva Melo defendia que a exposição a pequenas doses da radiação emitida por esses minerais poderia ter efeitos terapêuticos, especialmente no tratamento de doenças reumáticas e artríticas, uma descoberta que rapidamente transformou Guarapari em um polo de turismo de saúde. A partir de suas pesquisas e publicações, argumentou-se que as areias da cidade poderiam proporcionar não apenas alívio temporário, mas uma melhoria significativa na qualidade de vida dos pacientes, o que impulsionou sua fama como destino terapêutico.

Esse reconhecimento levou à construção de infraestrutura para receber visitantes em busca de tratamentos, promovendo um rápido crescimento econômico e demográfico. No entanto, essa transformação não ocorreu sem consequências. Segundo Francisco Neto (2020), a exploração das areias monazíticas rapidamente excedeu os limites da sustentabilidade ambiental e da ética médica. Empreendedores locais e investidores externos passaram a capitalizar as supostas propriedades curativas das areias, desconsiderando os impactos ambientais e sociais decorrentes de sua extração e uso indiscriminado.

O Cassino Radium Hotel (figura 2) representa um exemplo emblemático dessa fase de exploração comercial. Construído com a promessa de oferecer tratamentos de saúde baseados na radiação natural das areias, o hotel tornou-se símbolo de luxo e exclusividade, acessível apenas a uma elite econômica. Francisco Neto (2020) critica essa lógica de mercantilização da saúde, que, sob o discurso dos benefícios terapêuticos, ocultava uma realidade marcada pela limitada acessibilidade e pela elitização do bem-estar.

Figura 2 – Antigo Cassino Radium Hotel, em estado de abandono e desuso



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ademais, o atual estado do antigo Cassino Radium Hotel, localizado no centro turístico de Guarapari e com vista para a famosa Praia da Areia Preta, assim nomeada devido às areias monazíticas, serve como um lembrete sombrio do descaso com o patrimônio histórico e da negligência do poder público ao longo das décadas.

O aumento do turismo exacerbou a pressão sobre Guarapari, transformando-a de uma tranquila vila de pescadores em um centro turístico em constante expansão. Esse crescimento, embora benéfico para a economia local em termos de geração de emprego e receita, trouxe desafios significativos. A construção civil avançou de maneira muitas vezes desordenada, com pouco ou nenhum planejamento urbano adequado, levando à degradação ambiental e à alteração drástica da paisagem costeira. Francisco Neto (2020) aponta para a ironia de como uma cidade, uma vez procurada por suas qualidades naturais e curativas, foi sendo lentamente despojada desses mesmos atributos em nome do desenvolvimento. Essa destruição ambiental não só contradiz com a denominação de Guarapari como “Cidade Saúde”, mas também pode ter gerado, paradoxalmente, a necessidade percebida de serviços médicos e

infraestrutura hospitalar para lidar com as consequências de um ambiente progressivamente degradado pela ação humana.

A longo prazo, essas intervenções resultaram em uma Guarapari que, embora próspera superficialmente, enfrenta agora os dilemas de uma cidade que vendeu sua identidade por ganhos econômicos imediatos. A falta de infraestrutura de saúde adequada e a perda de seu patrimônio natural são testemunhos de uma política de crescimento que priorizou o lucro em detrimento da sustentabilidade e do bem-estar da população local. Além disso, apesar desse desenvolvimento voltado principalmente para o turismo, Guarapari não conseguiu atrair grandes empresas ou indústrias, o que limitou sua diversificação econômica e aumentou sua dependência de atividades sazonais, reforçando a vulnerabilidade econômica do município.

Guarapari, situada na região litorânea do Espírito Santo e localizada a aproximadamente 55 km da capital Vitória, tinha sua população estimada em 124.656 habitantes em 2020, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),⁹ sendo classificada como o sétimo município mais populoso do estado. Com uma economia fortemente influenciada pelo turismo, devido a sua relevância nesse segmento, a cidade demonstrou um cenário econômico preocupante, refletido pelos índices de trabalho e rendimento.

De acordo com dados dos painéis de estatísticas¹⁰ do Censo Escolar, divulgados pelo Ministério da Educação, em 2023, a rede municipal de ensino de Guarapari registrava um total de 20.965 alunos matriculados. Desse número, 5.521 alunos (26%) estavam na Educação Infantil, 8.591 alunos (41%) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 6.094 alunos (29%) nos Anos Finais. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) contava com 759 discentes, representando 4% do total de matrículas. Do contingente total, 89% (18.698) dos alunos residiam na área urbana e 11% (2.267) na área rural, enquanto 9,6% (2.013) dessa totalidade pertenciam ao público-alvo da Educação Especial.

Para atender a esse público, o município de Guarapari dispõe de uma infraestrutura composta por 64 escolas, das quais 42 (64,7%) estão situadas em áreas urbanas e 22 (33,7%) em áreas rurais.

Dentre os recursos, 56,3% das escolas possuem biblioteca; 60,9% têm laboratório de informática com acesso à *internet*; 46,9% estão equipadas com quadra de

9. Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guarapari/panorama>.

10. Informação disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiN2ViNDdjNDEtMTM0OC00Zm-FhLWlyZWYtZjllYjUONzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRi-ZiJ9>.

esportes; 92,2% dispõem de pátio; 45,3% têm área verde; 29,7% contam com auditório; 10,9% incluem sala multiuso; e apenas 17,2% possuem laboratório de ciências. Essa variabilidade nas instalações destaca a necessidade de investimentos significativos para aprimorar a infraestrutura educacional de Guarapari, especialmente no que tange à disponibilidade de laboratórios de ciências e espaços multifuncionais.

A rede municipal de ensino de Guarapari é composta por 1.035 docentes, sendo que 98,8% possuem licenciatura, refletindo o nível de qualificação acadêmica dos educadores. Em relação à diversidade racial, há uma representação significativa de professores pretos ou pardos, que somam 464, correspondendo a aproximadamente 44,8% do total, enquanto os 99 docentes brancos representam cerca de 9,6%. Além disso, 472 docentes não declararam sua etnia, o que representa 45,6% do total. Quanto à distribuição de gênero, há uma predominância feminina, com 875 mulheres, o que representa 84,5% do corpo docente, em contraste com 160 homens, que correspondem a 15,5%, evidenciando a forte presença feminina no setor educacional.

As taxas de aprovação, reprovação e abandono nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Guarapari, referentes ao ano de 2022, evidenciam desigualdades educacionais marcadas por recortes de sexo e raça/cor. Nos Anos Iniciais, observa-se um elevado índice de aprovação entre todos os grupos, com destaque para estudantes brancos, que atingem 97,3% de aprovação. A reprovação, embora numericamente reduzida, apresenta maior incidência entre discentes do sexo masculino, bem como entre pretos e pardos, indicando a permanência de desafios estruturais. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essas disparidades tornam-se mais acentuadas: estudantes brancos mantêm altos índices de aprovação (90,8%), enquanto pretos e pardos registram taxa inferior (85,1%). Ademais, os alunos do sexo masculino concentram a maior taxa de reprovação no segmento (13,9%), o que reforça a necessidade de políticas educacionais sensíveis à equidade.

Guarapari é um dos municípios do Espírito Santo que possui sistema de ensino próprio, o que lhe confere autonomia para organizar e gerir suas escolas municipais conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação.

Considerando esse panorama sobre a estrutura educacional do município, o foco passa a ser o bairro onde se localiza a escola investigada. A fim de preservar a confidencialidade das informações referentes à unidade escolar analisada, optou-se por não divulgar seu nome oficial nem seu endereço. Para fins deste estudo, a instituição será referida como *“Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)”*

Girassol”, nome simbólico que remete à ideia de busca por luz e vida, contrapondo-se à temática da violência autoprovocada, que constitui o cerne da pesquisa. De modo análogo, o bairro onde a escola está inserida será denominado “Morada do Cacau”, cuja escolha será justificada na sequência. Essa estratégia visa assegurar o sigilo dos participantes, protegendo a identidade dos estudantes, da equipe pedagógica e da comunidade escolar envolvida, sem comprometer a profundidade e a relevância da análise proposta.

5.2 Entre a maré e o morro: a formação do bairro

A história do bairro Morada do Cacau, nome fictício com o objetivo de preservar a identidade da escola pesquisada, é marcada pela migração e por transformações sociais significativas, refletindo as dinâmicas mais amplas que têm moldado a cidade ao longo das décadas. Documentada por Francisco Neto (2020), essa história começa com a chegada dos baianos a Guarapari.

Esse movimento migratório foi intensificado pelas devastadoras consequências da praga da “vassoura-de-bruxa” nas plantações de cacau do sul da Bahia, na década de 80, forçando muitos agricultores a buscarem novas oportunidades. Inicialmente, estabelecendo-se no bairro Aeroporto — que recebe esse nome por estar localizado no entorno do Aeroporto Municipal, que tem capacidade para receber aeronaves de pequeno e médio porte —, esses migrantes rapidamente se viram envolvidos em uma série de ocupações de terrenos ainda não urbanizados.

Embora fornecessem moradia inicial para os migrantes, logo se tornaram foco de tensões políticas e sociais. O crescimento descontrolado das ocupações levantou questões sobre a gestão urbana e o planejamento adequado da cidade, desencadeando um debate sobre os direitos à moradia e a regularização fundiária (Francisco Neto, 2020). A expansão da construção civil foi estimulada tanto pelo desenvolvimento turístico, associado às areias monásticas e às atividades do Cassino Radium Hotel, quanto pela instalação da indústria Samarco Mineração no município vizinho de Anchieta, em 1973. Isso influenciou ainda mais os padrões de migração e assentamento.

Essa dinâmica complexa entre desenvolvimento turístico, industrial e migração moldou profundamente a formação de alguns bairros, que foram sendo deslocados de áreas consideradas estratégicas pelo poder público municipal para regiões periféricas da cidade. E é exatamente nessa dinâmica que surge o bairro onde se localiza a escola pesquisada e ressoa como um eco das histórias e identidades que moldaram seu contorno.

O bairro, majoritariamente fundado e ainda habitado por baianos e seus descendentes, permanece um reflexo vivo da migração que caracterizou sua origem e continua a influenciar sua identidade cultural. Essa influência não está apenas na composição original do bairro, mas é também uma resposta às violências e à negação de direitos historicamente impostas a essa população. Nos dados produzidos na escola para esta pesquisa, foi identificado que 23% dos alunos com comportamento de violência autoprovocada são naturais da Bahia ou filhos de baianos, destacando a continuidade das ligações culturais e sociais com a região de origem, perpetuando os impactos dessas violências.

Localizado às margens do centro urbano de Guarapari e entre um dos pontos mais altos da cidade e o mar, o bairro encapsula a essência do subtítulo “Entre a Maré e o Morro”. O mar, com suas inúmeras marés, tem muito a contar sobre a formação do município, enquanto o morro, situado em uma posição estratégica, testemunha as transformações sociais e urbanas ao longo dos tempos em um cenário de desigualdade. A análise de Francisco Neto (2020) ilustra não apenas a formação física do bairro, mas também a construção de sua identidade e coletividade, moldadas pelas marés de migração e pelas políticas de moradia que têm caracterizado a história recente de Guarapari.

Destaca-se que o bairro Morada do Cacau ainda carece de espaços públicos dedicados ao lazer, à cultura e à prática de esportes, como teatros, museus, bibliotecas, cinemas, praças ou parques, evidenciando uma carência em termos de infraestrutura recreativa.

5.3 Construindo o cenário da escola pesquisada

A EMEF Girassol localiza-se na parte alta do bairro Morada do Cacau, sendo de fácil acesso por meio de uma via principal asfaltada. Situada em uma zona predominantemente residencial, a escola encontra-se na divisa entre áreas com edificações de padrão construtivo elevado e outras com moradias de padrão inferior. A instituição oferece o Ensino Fundamental e a modalidade da EJA, estando inserida em um setor periférico da cidade. Essencial no atendimento às demandas educacionais e sociais da localidade, a escola é circundada por sete outros bairros periféricos. Tal configuração reflete a diversidade do corpo discente e impõe desafios significativos relacionados às complexidades socioeconômicas das áreas empobrecidas de Guarapari.

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF Girassol, o Ato de Criação da escola foi assinado em 1999, tendo sua aprovação administrativa municipal consolidada em 2011. Em 2016, a instituição passou por um processo de

reforma e ampliação substancial, o que resultou na melhoria e na ampliação dos espaços pedagógicos, possibilitando o atendimento a um número maior de estudantes. Sua infraestrutura contempla todos os ambientes necessários ao funcionamento escolar, os quais são adaptados para acessibilidade, visando à inclusão de pessoas com deficiência.

A análise da composição do corpo funcional, conforme descrita no PPP, revela a predominância de profissionais contratados em regime de designação temporária. Tal realidade evidencia fragilidades na gestão de recursos humanos tanto da escola quanto do sistema municipal de ensino. A elevada rotatividade de profissionais compromete a estabilidade das equipes pedagógicas, afetando a continuidade e a eficácia das práticas educativas. Esse cenário é agravado pela ausência de políticas públicas que priorizem concursos públicos regulares, de modo a garantir a contratação de servidores efetivos. Essa instabilidade contribui para a perpetuação de um ciclo de precariedade na formação dos estudantes e compromete a qualidade do processo educativo como um todo.

Essa dinâmica de rotatividade e os desafios enfrentados pela comunidade escolar estão enraizados nas características socioeconômicas da região, com reflexo no ambiente escolar, como descrito no PPP:

A comunidade escolar apresenta um quantitativo de alunos flutuante, já que a cidade é turística e apresenta oportunidades, quase que basicamente, sazonais por se tratar de um balneário turístico grandemente visitado nos verões, nem sempre aquecida economicamente no que se refere ao trabalho e alguns picos na área de construção civil, o que acaba levando a bolsões de pobreza nos períodos de baixa, ocorrendo muitas transferências ao longo do ano para escolas de outros bairros e para outras cidades e estados. Existem muitas situações familiares que também geram a flutuação do quadro de alunos, como separações, mudanças de relacionamentos, alterações de endereço e mudança de responsáveis (Exemplo: o menor passou a morar com outro responsável em outro bairro e precisou ser transferido de escola, mas depois de um período ele volta ao bairro de origem e retorna à escola). Outro fato que cabe citar é a presença do tráfico de drogas na região.¹¹

Essa percepção sobre a presença do tráfico de drogas na comunidade e a consequente criminalidade são corroboradas pelo levantamento estatístico da Secretaria de Segurança Pública, fornecidos pelo 10º Batalhão da Polícia Militar do

11. Dados obtidos no PPP da EMEF Girassol (2024).

Espírito Santo,¹² situado no município de Guarapari. A análise desses dados revela que o bairro Morada do Cacau apresentou, entre julho de 2023 e junho de 2024, elevadas ocorrências em diversas categorias, tais como: roubo em via pública, furto em estabelecimento comercial, furto em residência, furto de veículo, veículos recuperados no bairro, tentativas de homicídio e atendimentos a mulheres vítimas de violência doméstica.

Importa destacar que, nas estatísticas em que o bairro Morada do Cacau não figura entre os principais registros, os bairros adjacentes — locais de residência de muitos estudantes da escola — aparecem com frequência. Essa constatação amplia a compreensão da extensão territorial da violência e reforça a percepção de que a comunidade escolar está imersa em um contexto de insegurança e vulnerabilidade.

Tais dados reforçam que a prevalência de episódios de violência no bairro Morada do Cacau repercute diretamente na realidade da EMEF Girassol. O ambiente de vulnerabilidade social no qual os estudantes estão inseridos influencia os comportamentos expressos no espaço escolar, refletindo-se nos registros institucionais de violência. Esse cenário evidencia a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às dinâmicas externas, capazes de reconhecer e enfrentar os efeitos da violência estrutural sobre o cotidiano escolar.

Essas informações são cruciais, pois oferecem evidências consistentes acerca do contexto social adverso em que se insere a escola. Além disso, contribuem para a compreensão de determinados comportamentos observados entre os discentes, revelando as intersecções entre o ambiente social e as condutas estudantis. Em contraposição a abordagens que tendem a medicalizar tais comportamentos, atribuindo-lhes causas essencialmente individuais, os dados apresentados evidenciam a importância de compreendê-los sob uma ótica mais ampla e complexa, conforme discutido por Collares e Moysés (1994, p. 25).

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determi-

12. Dados cedidos por e-mail pelo 10º batalhão da PM de Guarapari-ES (2024).

nado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo.

A escola possui um total de 948 alunos matriculados em três turnos de ensino, sendo que 326 (34%) desses alunos estão inseridos no Programa Bolsa Família do governo federal. Isso sugere que essas famílias devem estar em situação de pobreza ou extrema pobreza. Essa vinculação ao programa indica que uma parcela significativa dos alunos da EMEF Girassol vem de contextos socioeconômicos desafiadores, nos quais a renda familiar, muitas vezes, é insuficiente para atender às necessidades básicas. Essa realidade socioeconômica reflete-se diretamente no ambiente escolar.

Essa descrição do contexto socioeconômico dos alunos da EMEF Girassol lança luz sobre as complexas realidades que permeiam o cotidiano escolar. As dificuldades enfrentadas por essas famílias não são meras estatísticas, mas realidades que influenciam profundamente a experiência educacional dos estudantes da escola em estudo.

Na análise do perfil dos estudantes do Ensino Fundamental da EMEF Girassol, sendo esse o segmento delimitado neste estudo, observa-se que, em 2024, houve uma distribuição equilibrada entre gêneros, com 49% do total de matrículas correspondendo ao sexo feminino e 51% ao masculino. Além disso, 8% dos estudantes são público-alvo da Educação Especial, indicando a importância de práticas para atender às necessidades dos alunos e que possibilitem um ambiente inclusivo.

A composição étnico-racial revela que 73% dos alunos foram declarados pelo responsável pela matrícula da raça/cor preta ou parda, enquanto 27% foram declarados brancos, o que indica uma predominância de alunos provenientes de grupos historicamente marginalizados. Essa configuração étnico-racial pode influenciar diversas facetas do ambiente educacional, desde a interação social entre alunos até as estratégias pedagógicas adotadas pela instituição para promover uma educação mais equitativa e sensível às diferenças culturais e sociais.

Na análise comparativa entre os dados da EMEF Girassol com toda rede municipal de ensino, observa-se um equilíbrio na distribuição de matrículas por gênero, com uma ligeira predominância masculina que reflete tendências similares em ambas as amostras. Em relação à raça/cor, a proporção de estudantes pretos e pardos é consideravelmente alta, sustentando uma consistência entre a escola e o município, o que pode indicar uma demografia local com predominância desses grupos.

Na vertente da Educação Especial, a EMEF Girassol apresenta uma proporção ligeiramente menor em comparação à média da rede municipal, sugerindo possí-

veis variações nas características específicas da população estudantil da escola. Notavelmente, o índice de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas municipais, representando 10% do total de matrículas, é considerado expressivo, evidenciando um aspecto significativo da demografia estudantil. Esse dado sugere a necessidade de uma análise aprofundada para compreender as dinâmicas subjacentes que contribuem para essa representatividade elevada, destacando a importância de investigações que abordem as condições educacionais e sociais que influenciam tais estatísticas.

Essa análise quantitativa posiciona a EMEF Girassol dentro de um cenário em que as semelhanças notáveis com a rede municipal de Guarapari se destacam, refletindo um alinhamento com as tendências demográficas e educacionais predominantes na região. Tal consistência não apenas torna válida a representatividade dos dados coletados na EMEF Girassol, mas também oferece uma base comparativa para avaliações e intervenções futuras.

Conclui-se este capítulo evidenciando a influência marcante da história local na configuração social e educacional atual da escola. Observa-se que 54 estudantes da EMEF Girassol são naturais do estado da Bahia, o que reflete a dinâmica migratória que, há décadas, tem caracterizado o município de Guarapari. Tal estatística evidencia a importância do entendimento histórico na análise das problemáticas urbanas contemporâneas, conforme aponta Francisco Neto (2020, p. 112): “Conhecer a história de um bairro e do seu povo pode mudar drasticamente a forma de analisar as questões que se colocam na formação das cidades”.

Ao se criticarem as políticas públicas atualmente vigentes que, com frequência, marginalizam comunidades migrantes e de baixa renda, deve-se atentar para o risco de se reforçarem preconceitos e estereótipos negativos que perpetuam a exclusão e a desigualdade social.

5.4 Análise dos dados: revelando um retrato da violência autoprovocada entre estudantes

Nesta seção, será delineado o perfil dos estudantes matriculados no ano de 2022 que apresentaram comportamento de violência autoprovocada. O uso do termo “retrato”, nesse contexto, transcende uma mera descrição estatística, representando uma tentativa de captar a complexidade desse fenômeno. Dessa forma, o foco recai sobre a revelação das múltiplas camadas que compõem essa realidade, considerando os contextos sociais, econômicos e políticos que permeiam a vida desses discentes. Busca-se compreender os fatores que contribuem para

a manifestação de comportamentos autodestrutivos entre os alunos, oferecendo uma visão crítica e abrangente sobre o problema.

A análise dos dados provenientes do levantamento documental realizado na escola pesquisada foi conduzida em duas etapas: análise descritiva e análise de conteúdo. A etapa descritiva possibilitou a comparação desses dados com informações extraídas do levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, enquanto a análise de conteúdo permitiu o aprofundamento na compreensão dos significados e contextos identificados nos documentos examinados.

5.4.1 Análise descritiva

De posse dos documentos fornecidos pela EMEF Girassol, foi possível identificar, na análise descritiva das ocorrências de violência autoprovocada, um total de 17 estudantes, todos pertencentes ao turno matutino. Constatou-se maior concentração de casos entre alunos do 7º ano, com nove ocorrências, seguidos por seis estudantes do 8º ano. Nos 6º e 9º anos, foi registrada apenas uma ocorrência em cada turma.

No que se refere à frequência, a escola contabilizou 27 registros de violência autoprovocada envolvendo os 17 estudantes mencionados. Verificou-se reincidência em 11 desses casos ao longo do ano, o que confirma a repetição dos episódios entre parte dos discentes, em consonância com os achados de Aragão (2021) e Luis (2021).

Em relação à tipologia dos registros, a autoagressão apareceu como a manifestação mais frequente, presente em 16 dos 17 estudantes identificados. Adicionalmente, foram registrados cinco episódios de ideação suicida e seis tentativas de suicídio. Ressalta-se que não houve registros de suicídio consumado na escola durante o ano de 2022.

No tocante aos meios utilizados nas autoagressões, observou-se predominância do uso de objetos perfurocortantes em 14 dos 16 casos. Em outros dois, essa informação não constava nos registros. Quanto às tentativas de suicídio, identificaram-se quatro por envenenamento ou intoxicação, uma por afogamento e uma por enforcamento. Esses dados corroboram os resultados de estudos conduzidos por Alvim (2020), André (2022), Aragão (2021), Bahia (2019), Luis (2021), Oliveira (2021) e Pinheiro (2020), os quais também indicaram o uso de objetos perfurocortantes e substâncias tóxicas como meios predominantes. O registro pontual de tentativa de enforcamento, bem como o de afogamento, coaduna-se com os achados de André (2022) e Bahia (2019), que também identificaram essas práticas em seus estudos.

A análise comparativa dos meios empregados na violência autoprovocada registrados na EMEF Girassol evidencia padrões semelhantes aos observados em pesquisas nacionais e regionais, conferindo mais robustez aos achados, ainda que se trate de uma amostra quantitativamente limitada. Embora os dados não tenham valor estatístico generalizável, retratam uma realidade recorrente entre adolescentes em ambientes escolares no Brasil.

Das 27 ocorrências registradas pela escola, nove ocorreram em suas dependências, enquanto 13 se deram fora do ambiente escolar, sendo a residência o local mais recorrente. Em cinco registros, o local da ocorrência não foi informado. Estudos prévios, como os de Alvim (2020), Bahia (2019), Luis (2021), Oliveira (2021), Pinheiro (2020) e Rizzotto (2022), também apontam a residência como um dos principais espaços em que a violência autoprovocada ocorre. Tal constatação reforça a necessidade de se considerarem as condições do ambiente doméstico no enfrentamento desse tipo de agravo, uma vez que, frequentemente, o contexto familiar pode configurar-se como espaço de violência, negligência ou abandono.

As 27 ocorrências foram formalmente denunciadas, em conformidade com o protocolo municipal e com a Lei Federal nº 13.819/2019 (Brasil, 2019), que determina a obrigatoriedade de notificação ao Conselho Tutelar em casos de violência envolvendo crianças ou adolescentes. Contudo, embora essa mesma legislação exija a notificação também ao SINAN, especialmente por meio do preenchimento da FNI, tal procedimento não foi realizado pela escola, configurando descumprimento da norma legal.

A literatura revisada aponta a subnotificação como um obstáculo significativo à compreensão efetiva da prevalência da violência autoprovocada. Estudos como os de Alvim (2020), André (2022), Aragão (2021), Bahia (2019), Luis (2021) e Pinheiro (2020) evidenciam que a ausência de notificações compromete a qualidade das estatísticas e, por conseguinte, das políticas públicas voltadas ao enfrentamento do fenômeno. Verifica-se, nessas pesquisas, que a ausência de registros completos no SINAN limita a visibilidade do problema. Dessa forma, os dados oriundos da EMEF Girassol refletem um cenário mais amplo, no qual a subnotificação permanece como um desafio de alcance nacional.

A literatura mobilizada neste estudo destaca, em sua maioria, a formação dos profissionais como a principal estratégia de enfrentamento da subnotificação, com ênfase especial nas áreas da educação e da saúde (Alvim, 2020; André, 2022; Aragão, 2021; Bahia, 2019; Dias, 2022; Oliveira, 2021; Pinheiro, 2020; Rizzotto, 2022; Santos, 2021). Enquanto algumas investigações sugerem o treinamento como abordagem,

outras apontam a capacitação ou a conscientização como formas viáveis de intervenção. Em comum, todas as propostas ressaltam a responsabilidade da escola na efetivação da notificação, adotando uma perspectiva predominantemente técnica e reducionista, centrada no correto preenchimento FNI, conforme previsto pelas normativas legais.

Entre os estudos analisados, alguns compreendem a violência autoprovocada como um fenômeno multifacetado (Alvim, 2020; Aragão, 2021; Bahia, 2019; Dias, 2022; Oliveira, 2021; Santos, 2021). Contudo, observa-se que tais abordagens raramente propõem a formação de educadores e profissionais da saúde como uma oportunidade de fomentar a consciência crítica acerca dos fatores sociais que permeiam o fenômeno. Nesse sentido, Minayo (2010) destaca que uma análise adequada deve reconhecer a interdependência entre o pensamento e sua base material, bem como a relação indissociável entre o mundo natural e o social. Tal entendimento evidencia a necessidade de uma formação que transcenda os limites técnicos e se fundamente numa perspectiva crítica, voltada à compreensão das múltiplas dimensões da violência autoprovocada e de sua interação com as estruturas sociais.

Faria (2023) destaca a relevância da teoria crítica no campo da investigação acadêmica ao argumentar que o conhecimento não deve se restringir à descrição de fenômenos ou à simples reprodução de modelos teóricos preexistentes. Conforme assinalado pelo autor, a pesquisa deve configurar-se como um processo contínuo e crítico, capaz de revelar as múltiplas determinações da realidade social, evitando que análises superficiais perpetuem a manutenção da ordem estabelecida. Nessa mesma direção, Adorno (2006) defende que a educação não deve se limitar a aspectos técnicos ou formais, devendo assumir um caráter emancipatório.

O autor sustenta que a formação crítica possibilita aos sujeitos romperem com as formas de dominação social e econômica, promovendo uma consciência reflexiva e autônoma. A verdadeira educação, segundo esse entendimento, é aquela que capacita os indivíduos a resistirem à alienação e à coisificação que caracterizam a sociedade contemporânea. Com base nesse referencial, a abordagem da subnotificação e da formação de profissionais deve contemplar o desenvolvimento de um senso crítico que permita compreender os fatores sociais implicados na violência autoprovocada, superando, assim, perspectivas meramente instrumentais e reducionistas.

Na análise do perfil dos 17 estudantes com comportamentos de violência autoprovocada identificados na EMEF Girassol, verificou-se que a faixa etária variava entre 11 e 16 anos, com predominância de estudantes com 13 anos (sete casos) e 14

anos (quatro casos), totalizando 11 registros. Ao cotejar tais dados com a literatura, observou-se consonância com os estudos de Aragão (2021), Luis (2021) e Pinheiro (2020), os quais também indicam essa faixa etária como especialmente vulnerável à manifestação de comportamentos autodestrutivos. Ainda foram registrados dois estudantes com 12 anos, dois com 15 anos, um com 11 anos e um com 16 anos. Esses dados dialogam com os achados de André (2022) e Bahia (2019), que, embora tenham examinado faixas etárias mais amplas, apontam a adolescência inicial e intermediária como períodos que demandam maior atenção.

No que se refere ao marcador de gênero, os dados revelaram uma predominância do sexo feminino, com 12 casos, em contraste com cinco registros do sexo masculino. Tal constatação corrobora os achados das pesquisas revisadas, as quais apontam tendência similar: maior suscetibilidade de adolescentes do sexo feminino à manifestação de comportamentos autodestrutivos. Essa vulnerabilidade, segundo Hooks (2018), decorre do processo de socialização das meninas em uma sociedade patriarcal, o que as coloca em uma posição de maior exposição às violências simbólicas e materiais.

Nesse sentido, Gomes (2019, p. 611) acrescenta que “vivemos em uma sociedade com um histórico patriarcal e machista que nos acompanha desde os tempos coloniais”. Chauí (2019) observa que tal opressão patriarcal produz condições para a objetificação das mulheres, impondo-lhes uma sobrecarga emocional desproporcional. A partir dessas reflexões, compreende-se que comportamentos autodestrutivos podem configurar-se como respostas às pressões sociais e às expectativas de gênero que incidem sobre essas adolescentes. Em outras palavras, múltiplas formas de violência simbólica e física contribuem para a constituição do sofrimento psíquico vivenciado por essas adolescentes.

Destaca-se, ainda, a pressão social imposta às mulheres em relação à conformidade com um ideal de corpo padronizado, frequentemente reforçado pelos meios de comunicação, pelas redes sociais e pela publicidade. Tal pressão pode ser um fator relevante para a emergência de comportamentos autodestrutivos, uma vez que gera sentimentos de inadequação e fracasso diante de padrões estéticos excludentes. As exigências estéticas historicamente impostas às mulheres produzem um imaginário coletivo no qual seus corpos são constantemente percebidos como insuficientes ou inadequados, levando à busca incessante por intervenções que os modifiquem. Essa imposição social reforça a concepção do corpo feminino como objeto de consumo, submetido a práticas que, metaforicamente, “cortam-no na carne”.

Por outro lado, embora o número de registros referentes ao sexo masculino seja inferior, tal dado não deve ser interpretado como indicativo de menor gravidade. A literatura enfatiza que a violência autoprovocada também está presente entre os meninos, ainda que de forma quantitativamente menos expressiva ou manifestada de forma menos visível. É importante considerar que tais comportamentos podem estar camuflados sob outras condutas, o que dificulta sua identificação, exigindo, portanto, um olhar sensível e crítico por parte das instituições educacionais e dos profissionais da área da saúde e da educação.

Nesse contexto, é pertinente ressaltar que os dados levantados na EMEF Girasol corroboram as evidências apontadas na literatura ao indicarem a prevalência de registros de autoagressão, também denominada autolesão, sendo o uso de objetos perfurocortantes o método mais comumente empregado para a produção das lesões. Entretanto, a ausência de compreensão consolidada sobre as terminologias, tipologias, métodos e características da violência autoprovocada pode estar contribuindo para a invisibilização desse fenômeno entre estudantes do sexo masculino, o que pode resultar em subnotificações. Essa situação pode estar relacionada à utilização, por parte dos meninos, de recursos menos usuais e mais difíceis de serem reconhecidos como práticas autolesivas. Ressalta-se, portanto, a necessidade de novas investigações que possibilitem elucidar os motivos dessas discrepâncias entre os gêneros.

Profissionais que atuam com sujeitos em situação de vulnerabilidade frente a comportamentos autodestrutivos, especialmente aqueles vinculados ao campo educacional e que não possuem familiaridade com a terminologia especializada, podem apresentar dificuldades em definir claramente as tipologias e os métodos de lesão autoprovocada. Em decorrência disso, tende-se a reconhecer, com maior facilidade, os cortes — mais frequentes entre meninas — ao passo que outros meios empregados por meninos podem não ser percebidos como manifestações de autoviolência.

Adicionalmente, a FNI, conforme discutido anteriormente, não oferece esclarecimentos suficientes sobre essas distinções, pois pressupõe conhecimento prévio por parte da pessoa responsável pelo preenchimento. Tal limitação reforça a importância de fomentar debates acerca da violência autoprovocada, bem como da necessidade de revisão e adequação do instrumento de notificação compulsória. Atualmente, a FNI carece de terminologias que contemplem, de forma precisa, as distintas tipologias da violência e os variados métodos utilizados na prática de lesões autoprovocadas. A compreensão aprofundada desses métodos, conforme

descritos na CID, revela-se fundamental para assegurar a correta notificação e o enfrentamento adequado do fenômeno.

No que se refere ao perfil racial dos 17 estudantes identificados com comportamentos de violência autoprovocada, observa-se que a maioria é composta por estudantes pardos (13 registros), enquanto três foram identificados como brancos e um como preto, segundo os dados fornecidos pelos responsáveis no ato da matrícula. Ao se comparar tais dados com a literatura revisada, constata-se que pesquisas de abrangência nacional indicam prevalência maior de casos entre pessoas brancas (Alvim, 2020; Aragão, 2021; Bahia, 2019; Oliveira, 2021; Rizzotto, 2022), o que também é corroborado pela investigação regional de Pinheiro (2020), conduzido no estado de Santa Catarina.

Por outro lado, os achados da EMEF Girassol guardam correspondência com estudos realizados na Região Sudeste, que apontam uma expressiva incidência de casos entre pessoas pretas e pardas (Andre, 2022; Luis, 2021; Santos, 2021). Considerando que esta investigação foi desenvolvida no estado do Espírito Santo, esses dados reiteram a relevância de um olhar crítico sobre as desigualdades raciais e suas intersecções com o fenômeno da violência autoprovocada, especialmente no que se refere à população negra — formada pelo conjunto de pessoas que se auto-declaram pretas e pardas —, a qual representa aproximadamente 56% da população brasileira, conforme dados IBGE (2019).

Na pesquisa realizada por Luis *et al.* (2021), a partir da análise das FNI do SINAN, preenchidas entre os anos de 2011 e 2018, no Espírito Santo, foi identificado que 79,8% dos adolescentes com registros de violência autoprovocada eram do sexo feminino, 69,9% encontravam-se na faixa etária entre 13 e 17 anos e 68,7% pertenciam à raça/cor não-branca. Tais achados guardam correspondência com os dados obtidos no presente estudo, ainda que este possua uma amostra numericamente mais restrita. Essa convergência aponta para padrões recorrentes de vulnerabilidade entre adolescentes em relação à violência autoprovocada, sugerindo que determinadas características sociodemográficas, como sexo e raça/cor, mantêm-se constantes em distintos recortes espaciais e temporais.

Ressalta-se, conforme Minayo (2010), que os processos de exclusão social e racial, estruturados historicamente, estão intrinsecamente relacionados ao aumento da vulnerabilidade juvenil à violência. Para a autora, a perpetuação da desigualdade racial contribui para a intensificação da exposição de adolescentes negros, sobretudo pretos e pardos, a contextos de maior risco, como os que envolvem a violência autoprovocada.

Com base nos dados obtidos a partir das ocorrências de violência autoprovocada encaminhadas pela EMEF Girassol ao Conselho Tutelar, identificou-se a coexistência de violência interpessoal, “aquela que ocorre entre membros de uma família, parceiros íntimos, amigos, conhecidos e estranhos, que inclui maus-tratos à criança, violência juvenil, violência praticada por parceiro íntimo, violência sexual e abuso de idosos” (OMS, 2015, p. 2), associadas aos comportamentos autodestrutivos dos estudantes.

As anotações contidas nos documentos analisados, redigidas pela pedagoga responsável pelo turno matutino, foram registradas durante os momentos de escuta com os estudantes e seus familiares, revelando a complexidade e profundidade dos fatores vinculados à violência autoprovocada. Esses registros evidenciam não apenas a atuação central da profissional de educação na mediação e interpretação dessas dinâmicas, mas também ressaltam a relevância de práticas de escuta qualificada na compreensão contextualizada do fenômeno e das condições de vida dos sujeitos envolvidos.

Entre os 17 estudantes com comportamentos de violência autoprovocada identificados, sete relataram terem sido vítimas de outras formas de violência anteriores aos registros escolares, sendo seis meninas e um menino. O menino relatou episódios de violência física e psicológica. No grupo das meninas, todas as seis relataram situações de abuso sexual; entre essas, duas também sofreram violência física e uma relatou violência psicológica adicional. Esses dados sugerem a existência de uma associação entre históricos de abuso e a manifestação de comportamentos autodestrutivos, especialmente entre estudantes do sexo feminino.

Os documentos analisados indicam ainda os prováveis agressores, frequentemente identificados como membros do núcleo familiar, tais como mãe, pai, tio ou irmão. Tal constatação corrobora a compreensão de que a violência autoprovocada pode configurar-se como resposta a situações prolongadas de abuso e negligência no âmbito familiar. A violência interpessoal observada nesse contexto não se dissocia das dinâmicas mais amplas da violência estrutural. Conforme argumenta Minayo (2010), as relações de poder desiguais que caracterizam a estrutura social frequentemente reproduzem-se nas relações familiares, reforçando padrões de opressão e perpetuando ciclos de violência. Dessa forma, os abusos sofridos no seio da família representam, muitas vezes, uma extensão das opressões estruturais experimentadas em outras esferas sociais, exigindo a problematização de concepções idealizadas sobre o universo familiar.

A literatura revisada aponta de maneira convergente para a associação entre experiências traumáticas — como abuso sexual e violência doméstica — e predisposi-

ção para comportamentos autodestrutivos. Estudos como os de Bahia (2019) e Santos (2021) destacam que o ambiente familiar pode funcionar tanto como espaço de proteção quanto de risco, dependendo das dinâmicas afetivas e das experiências de violência ali presentes. Pesquisas desenvolvidas por Alvim (2020), Andre (2022), Aragão (2021), Pinheiro (2020), Oliveira (2021) e Rizzotto (2022) também enfatizam a presença de múltiplas formas de violência atravessando a trajetória de vida de sujeitos com histórico de violência autoprovocada.

Bahia (2019) identifica, entre os principais fatores relacionados à violência autoprovocada na adolescência, a presença de violências microsociais, com destaque para abusos físicos e sexuais, bem como conflitos relacionados à orientação sexual. A autora também ressalta que sentimentos de solidão, rupturas familiares e conflitos interpessoais com os responsáveis são elementos que contribuem para a emergência de comportamentos autodestrutivos.

Santos (2021, p. 75) afirma que “o comportamento suicida, tentativas de suicídio e suicídio têm, entre seus fatores de risco, a violência em suas diversas formas, sendo um dos determinantes para o ato de tirar a própria vida”. O referido estudo investigou a associação entre violência doméstica e violência sexual no histórico de adolescentes que manifestaram comportamentos de violência autoprovocada. A pesquisa evidencia um aumento significativo nos casos de violência doméstica e de estupro contra mulheres, ressaltando a extrema vulnerabilidade de crianças e adolescentes, frequentemente expostos a múltiplas formas de violência. Essa realidade também se manifesta na EMEF Girassol, conforme os registros analisados, os quais revelam a ocorrência de violências sexual, psicológica e física associadas à violência autoprovocada.

O estudo de Santos (2021) reforça a necessidade de intervenções orientadas por uma perspectiva de gênero, voltadas à compreensão dos fatores que influenciam a violência doméstica e a violência autoprovocada e fundamentadas em práticas de cuidado sensíveis às relações que compõem o cotidiano dos adolescentes. Nesse sentido, Gomes (2019) ressalta que o debate sobre a violência contra a mulher não deve ser dissociado da questão racial. De forma convergente, Patto (2022a) destaca que a inter-relação entre raça e violência possui raízes históricas profundas, sendo a estigmatização dessas relações parte constitutiva de uma estrutura social excludente e opressora.

Tais abordagens demonstram a importância de reconhecer a complexidade das relações sociais que impactam a juventude, especialmente no que tange às dimensões de gênero, abuso e vulnerabilidade social. O tratamento sensível dessas questões,

fundamentado no contexto em que se originam, contribui tanto para a compreensão de novos casos de violência autoprovocada quanto para o fortalecimento do papel da escola como instituição promotora da proteção integral de seus estudantes.

A partir dos dados obtidos, observa-se a necessidade de estratégias intersetoriais voltadas ao enfrentamento da violência autoprovocada, as quais considerem o contexto de múltiplas violências vivenciadas pelos sujeitos em idade escolar. A formação crítica dos profissionais da educação, já discutida em seções anteriores, configura-se como elemento fundamental nesse processo. Mais do que intervenções de cunho técnico, torna-se imprescindível o reconhecimento das marcas invisíveis da violência estrutural, frequentemente negligenciadas, mas substancialmente prejudiciais ao desenvolvimento emocional dos estudantes. Tais violências, inclusive, podem ser reproduzidas no próprio espaço escolar.

Conforme apontado por Garcia e Sonetti (2020, p. 176), “muitas escolas, porém, continuam a reproduzir discursos e práticas preconceituosos e excludentes, se apresentando como espaços hostis à diversidade de expressões e vivências [...]”. Dessa forma, a escola, ainda que concebida como espaço de acolhimento, também pode refletir, em seu microcosmo, as estruturas mais amplas da violência social.

Na análise das fichas de matrícula dos 17 estudantes com registro de violência autoprovocada, constatou-se que esses discentes residem em sete bairros distintos no entorno da EMEF Girassol. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE,¹³ esses bairros são classificados como favelas, o que reforça o cenário de vulnerabilidade social e econômica em que os estudantes se encontram inseridos. A referida pesquisa identificou que o município de Guarapari abriga 23 favelas, sendo que sete delas são os locais de moradia dos alunos analisados. Esses dados compõem um suplemento do Censo 2022, que registrou a existência de 12.348 favelas em 656 municípios brasileiros, evidenciando a amplitude e a persistência da desigualdade habitacional no país.

Verificou-se, ainda, que diversos campos das fichas de matrícula encontravam-se incompletos, o que dificultou a obtenção de informações mais específicas e relevantes, como a profissão dos pais e/ou responsáveis e a estrutura familiar dos estudantes. Um exemplo dessa omissão encontra-se no campo destinado à indicação do recebimento do benefício federal Bolsa Família, o qual não foi preenchido em 10 das 17 fichas analisadas. Entre os sete documentos que continham essa informação, três estudantes declararam receber o benefício, enquanto quatro informaram

13. Informação disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html>.

não o receber. Essa lacuna documental compromete a precisão do levantamento das condições socioeconômicas desses discentes.

Apesar dessas limitações, é pertinente considerar que, entre os 858 estudantes matriculados na EMEF Girassol no ano letivo de 2024, 303 eram beneficiários do programa Bolsa Família. O fato de 35,3% do corpo discente depender desse auxílio revela que uma parcela significativa da comunidade escolar se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dependendo de programas de assistência social para complementar a renda familiar. Esse dado contextualiza a realidade da escola e sugere que, entre os estudantes com comportamentos de violência auto-provocada, essa condição de vulnerabilidade pode estar associada à exposição a fatores de risco, tais como a pobreza, as tensões no ambiente familiar, a violência institucional e a dificuldade de acesso a serviços de saúde mental e a redes de apoio social.

A análise dos dados socioeconômicos permite inferir que a precariedade das condições de vida contribui para a amplificação dos contextos de risco nos quais os jovens estão inseridos, favorecendo a manifestação de comportamentos autodestrutivos. Conforme os dados do IBGE (2020), grande parte da população negra brasileira reside em territórios precarizados, marcados por maior incidência de violência de Estado e presença do tráfico de drogas. Adicionalmente, um número expressivo dessas pessoas não possui acesso a saneamento básico nem a uma educação de qualidade, além de apresentar uma probabilidade três vezes maior de ser vítima de homicídio (IBGE, 2019).

A literatura consultada neste estudo aponta a ordem econômica e as desigualdades sociais persistentes como fatores estruturantes da violência autoprovocada, destacando o papel da violência estrutural na gênese desse comportamento (Alvim, 2020; Aragão, 2021; Bahia, 2019; Dias, 2022; Oliveira, 2021; Santos, 2021). Tal violência não se manifesta apenas sob a forma de escassez material, mas como um sistema que perpetua a marginalização de grupos sociais historicamente vulnerabilizados, notadamente os jovens em situação de pobreza. A exploração, a discriminação racial e a exclusão social, articuladas a um cenário político que favorece a concentração de renda e a negação de direitos, configuram um ambiente no qual as oportunidades de desenvolvimento humano são sistematicamente restringidas. Tais dinâmicas revelam uma violência intrínseca ao próprio modelo econômico vigente.

Nesse contexto, a violência autoprovocada pode surgir como uma resposta ao desamparo experimentado pelos jovens, refletindo não apenas o sofrimento individual, mas também um problema coletivo enraizado nas condições estruturais de

desigualdade e exclusão social. A ausência de políticas públicas efetivas e o suporte social inadequado acentuam a vulnerabilidade desses indivíduos. Minayo (2010) destaca que a violência estrutural opera de forma invisível, normalizando as condições de desigualdade que afetam o cotidiano dos mais vulneráveis, sendo perpetuada pela insuficiência de políticas públicas. Adorno (2006), por sua vez, aponta que a alienação provocada pela sociedade capitalista legitima a marginalização dos sujeitos, conduzindo ao sofrimento psicológico, como evidenciado nos casos de violência autoprovocada.

A análise dos dados revela uma sobreposição de vulnerabilidades sociais e educacionais. Entre os 17 estudantes, sete apresentam registros de atos infracionais, resultantes do descumprimento de normas previstas no Regimento Escolar Municipal. Tais registros indicam não apenas uma correlação entre o comportamento de violência autoprovocada e o envolvimento em infrações escolares, mas também evidenciam a complexidade do contexto em que esses estudantes estão inseridos, o qual pode ser compreendido como reflexo das adversidades enfrentadas tanto no ambiente familiar quanto na esfera social mais ampla, marcada pela precariedade econômica e social.

Não se pode descartar, ainda, a possibilidade de que tais infrações representem uma reação a uma escola que, muitas vezes, reproduz preconceitos em relação a esses sujeitos, constituindo-se, assim, em mais um espaço onde a violência se manifesta de maneira estrutural. Como observam Garcia e Sonetti (2020, p. 179), “a escola tem a opção (e eticamente, o dever) de ser esse ambiente mais saudável e minimamente acolhedor para as diversas formas de ser”.

Essa realidade se manifesta também nos resultados finais do ano letivo de 2022, em que, dos 17 estudantes, sete foram reprovados, oito foram aprovados e dois transferidos. A elevada taxa de reprovação (41,1%) entre os estudantes com comportamento de violência autoprovocada constitui um dado alarmante ao evidenciar as dificuldades de escolarização vivenciadas por esses jovens, cujas trajetórias estão, em grande parte, atravessadas por múltiplas formas de vulnerabilidade.

O contexto socioeconômico desses estudantes, marcado pela dependência de programas de assistência social, como o Bolsa Família, pelas dificuldades familiares e pela exposição à violência interpessoal e à violência institucional, encontra eco nos desafios enfrentados também no ambiente escolar. A reprovação e o envolvimento em atos infracionais podem ser interpretados como expressões de um ciclo contínuo de exclusão, que compromete tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o emocional desses jovens.

Esses dados evidenciam que a situação de vulnerabilidade social e econômica na qual os estudantes estão inseridos exerce influência direta sobre o comportamento e o desempenho escolar. A precariedade das condições de vida amplia a exposição a fatores que impactam negativamente o desenvolvimento acadêmico e emocional, enquanto a escola, muitas vezes, não dispõe de recursos adequados para interromper esse ciclo, podendo, inclusive, contribuir para sua reprodução.

É importante mencionar que o PPP da EMEF Girassol não contempla ações específicas de intervenção voltadas à violência autoprovocada. Tal constatação reforça a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca do papel da escola na abordagem desse fenômeno.

A ausência de ações voltadas para a violência autoprovocada reflete a urgência de inserir esse debate nos espaços escolares. A escola pode configurar-se como uma instituição estratégica de intervenção, por meio do acolhimento, da escuta, da notificação e do acompanhamento educacional, desde que devidamente estruturada e que os profissionais da educação disponham de condições adequadas — salários justos, carga horária compatível, melhorias nas condições de trabalho e suporte técnico-pedagógico — para lidar com esse tipo de comportamento.

A inclusão de estratégias voltadas ao acolhimento, à formação crítica e ao fomento de diálogos abertos sobre os fatores de risco que permeiam a vida dos estudantes em seus contextos sociais e econômicos revela-se fundamental para uma atuação escolar mais efetiva. Para tanto, torna-se imprescindível que o PPP funcione como um documento de referência para os educadores, sendo construído de forma participativa com toda a comunidade escolar, incorporando ações específicas para que possa tornar-se efetivo.

A realidade expressa pelos dados aqui analisados remete à reflexão proposta por Patto (2004, p. 68-69) ao afirmar:

No Brasil, a barbárie é multiforme e está presente no sistema carcerário e nas instituições para “menores infratores”; em hospitais e em postos de saúde pública sucateados; em escolas situadas em bairros habitados pelas maiores vítimas da lógica do capital; na arbitrariedade e brutalidade da polícia; no preconceito racial; na boçalidade de programas de TV; na impostura e no banditismo de políticos e donos do poder.

Compreender criticamente a realidade exige uma análise dos múltiplos fatores produtores da violência, os quais devem ser estranhados, sobretudo diante do crescimento expressivo de comportamentos autolesivos tanto dentro quanto fora da

escola. A efetivação de práticas inclusivas, voltadas a estudantes com diferentes demandas, constitui um imperativo ético-político.

5.4.2 *Análise de conteúdo*

A análise de conteúdo foi realizada com base nas informações registradas na Planilha de Monitoramento da Autolesão, preenchida pela pedagoga responsável pelo turno matutino da escola investigada. Para essa etapa, foram examinados os campos intitulados “Protocolo básico para atendimento ao aluno e registro da ocorrência” — que incluíam dados relativos à data da escuta, registro da ocorrência, encaminhamento pedagógico e comunicação com a família — e “Informações fornecidas pelo aluno e/ou família após o encaminhamento da ocorrência”, os quais englobavam registros sobre assistência médica, prescrição de medicação, laudos e acompanhamento terapêutico.

Com base nesses registros, foram identificadas as seguintes categorias de análise, organizadas a partir de conteúdos recorrentes: i) sobre as famílias e suas intermediações entre o social, o individual e suas vulnerabilidades; ii) violência intra-familiar e sexual como fatores de vulnerabilidade para a violência autoprovocada; iii) medicalização da violência autoprovocada; e iv) o encaminhamento pedagógico como isenção de responsabilidade.

A categoria intitulada **“sobre as famílias e suas intermediações entre o social, o individual e suas vulnerabilidades”** evidencia a influência do contexto familiar, assim como das condições sociais e econômicas, sobre as vivências dos estudantes. Essa categoria, construída a partir de registros referentes a 11 dos 17 estudantes, revela experiências marcadas por intensos conflitos e dificuldades no ambiente doméstico, destacadas nas anotações da pedagoga da escola. Tais registros revelam a tensão e a vulnerabilidade vivenciadas, atuando como fatores agravantes na exposição desses jovens à violência autoprovocada.

Nos registros analisados, observam-se relatos que ilustram essa dimensão. Para assegurar o anonimato dos participantes, os estudantes foram identificados numericamente, sem qualquer correspondência com seus nomes reais. Abaixo, seguem trechos representativos das observações da pedagoga:

Sobre o estudante 4: A relação entre mãe e filho é muito áspera. Ele se queixa da mãe e ela se queixa dele. A mãe tem medida protetiva e medo de seu ex-marido descobrir seu atual endereço.

Sobre a estudante 6: A aluna falou que todo seu sofrimento era por causa do abandono e rejeição do pai, que a trata com indiferença, não atende o telefone

quando ela liga; quando atende, ele desliga o telefone de forma grosseira. Não é presente, não paga a pensão, não dedica afeto e atenção e se aliena de todas as questões que diz respeito aos filhos.

Sobre a estudante 15: Segundo a mãe adotiva, a filha sofre com a rejeição da mãe biológica. Também sofreu com o afastamento do pai, que foi traumático (separação conjugal por motivo de traição), sofreu com a mudança de escola (particular para a pública), sofreu com a saída do irmão mais velho de casa.

Esses registros revelam a heterogeneidade de experiências e contextos adversos que atravessam a vida de estudantes com comportamentos de violência autoprovocada, evidenciando a intersecção entre problemáticas familiares e fatores sociais mais amplos. As dificuldades vivenciadas no ambiente doméstico, quando articuladas às condições socioeconômicas desfavoráveis, configuram um cenário de múltiplas vulnerabilidades, no qual se inscrevem trajetórias marcadas por sofrimento e desamparo.

Tais elementos indicam que os conflitos no âmbito familiar não devem ser compreendidos de forma isolada ou atribuídos exclusivamente ao plano individual. Ao contrário, trata-se de manifestações de determinantes estruturais que perpassam o cotidiano desses jovens, impactando diretamente suas emoções, comportamentos e modos de existência. Assim, os desafios enfrentados no espaço privado refletem dimensões coletivas que extrapolam a esfera pessoal, exigindo uma abordagem que considere os condicionantes sociais, econômicos e culturais implicados.

A família, nesse sentido, ocupa posição central na constituição dos sujeitos, sendo atravessada por dinâmicas sociais, históricas, políticas e econômicas que influenciam tanto suas configurações internas quanto suas interações com o entorno. Reduzir a compreensão da família a um espaço exclusivamente protetivo ou disfuncional, ignorando os determinantes sociais que a atravessam, implica incorrer em análises simplificadas e, muitas vezes, em abordagens de cunho medicalizante, que deslocam o foco da crítica sobre as estruturas sociais para os indivíduos e seus laços.

A reflexão crítica sobre o papel da família demanda, portanto, uma leitura ampliada, que considere suas articulações com os sistemas sociais, sem desconsiderar a complexidade das relações afetivas que ali se estabelecem. É essencial reconhecer a responsabilidade do Estado e das políticas públicas no fortalecimento das famílias em situação de vulnerabilidade por meio da oferta de condições materiais e simbólicas que favoreçam a criação de espaços de cuidado e proteção. Paralelamente, é necessário evitar perspectivas que culpabilizem exclusivamente a família pelas

situações de sofrimento, destacando, em contrapartida, a relevância de se considerarem os fatores externos que limitam suas possibilidades de ação e suporte.

A categoria **“violência intrafamiliar e sexual como fatores de vulnerabilidade para a violência autoprovocada”** evidencia a relação entre experiências de agressão ocorridas no ambiente familiar, com destaque para a violência sexual, e manifestação de comportamentos autodestrutivos entre estudantes. Embora tal categoria contemple seis dos 17 discentes, a gravidade dos episódios relatados ressalta o impacto profundo e desestruturante dessas vivências na trajetória dos sujeitos vitimados.

A violência intrafamiliar abrange agressões cometidas entre membros do núcleo familiar e está diretamente vinculada às relações de poder, aos papéis sociais e às hierarquias estabelecidas no seio da família. O vínculo parental, seja biológico, por afinidade ou decorrente de adoção, constitui elemento central na configuração dessas dinâmicas. Os registros analisados, produzidos pela pedagoga da escola, revelam situações de abuso praticadas por pessoas próximas às vítimas, escancarando a complexidade e a crueldade que permeiam certas relações familiares. A seguir, destacam-se os relatos que ilustram essa realidade:

Sobre a estudante 2: A aluna nos procurou para relatar que sofre abuso sexual do tio desde pequena. Sempre que ela resiste, sofre agressão física. Os dois moram com a avó. A aluna foi trazida ao setor de orientação da escola com o olho direito roxo e um dente quebrado.

Sobre a estudante 3: Essa aluna diz sofrer violência sexual, psicológica e física do irmão, que, segundo ela, é viciado em drogas; que seu pai e ele sempre se confrontam.

Sobre o estudante 4: A mãe relata aplicar todos os tipos de correção, inclusive violência. Ela falou que bate todos os dias no filho e que não o suporta mais. Que os avós não o querem e o pai também não. Disse para a gente, na frente do filho, que, se ele morrer, não fará falta.

Os depoimentos registrados demonstram situações de sofrimento extremo em ambientes que, idealmente, deveriam representar proteção, cuidado e estabilidade. Para esses estudantes, entretanto, o espaço doméstico converte-se em um território de opressão, negligência e violência reiterada. Tais narrativas não apenas denunciam os abusos sofridos, mas também evidenciam a condição de vulnerabilidade social em que esses sujeitos estão inseridos, muitas vezes desprovidos de suporte institucional ou comunitário que lhes permita romper com o ciclo de violência.

Nesse sentido, Minayo (2006, p. 15) adverte que “a violência é parte intrínseca da vida social e resultante das relações, da comunicação e dos conflitos de poder”,

destacando seu caráter estruturante e cotidiano. A violência intrafamiliar, sobretudo quando envolve abuso sexual, físico ou psicológico, reflete padrões históricos, sociais e culturais amplamente disseminados, que atravessam a organização da sociedade e afetam, de forma mais incisiva, os segmentos populacionais mais desprotegidos, como crianças e adolescentes.

Essa categoria analítica, portanto, propõe a exposição das formas de violência estrutural que permeiam os contextos familiares em questão, contribuindo para o agravamento do sofrimento psíquico e emocional desses jovens. Conforme reforça Minayo (2006, p. 112), “não basta quantificar os mortos, os feridos, as vítimas e os agressores. Essas pessoas fazem parte de uma realidade histórica e cultural e possuem razões subjetivas”, o que implica reconhecer, para além dos dados estatísticos, os condicionantes históricos, sociais e simbólicos que constituem e perpetuam essas violências.

As formas culturalmente naturalizadas de agressões intrafamiliares, interpessoais, de discriminações raciais ou contra grupos específicos como homossexuais, de abusos e de dominação contra crianças, mulheres, idosos, deficientes físicos constituem um ambiente sociocultural adverso e, frequentemente, marcado pela exclusão e lesões físicas e emocionais. Todas essas manifestações são potencializadoras da violência social difusa e ampla e se alimentam dela (Minayo, 2006, p. 117).

Além disso, ao refletir sobre a violência estrutural e a exclusão social, Minayo (2006) nos leva a entender que o contexto brasileiro possui características históricas que perpetuam essa realidade:

[...] em qualquer época histórica do nosso país, a violência esteve e está presente. Deve, portanto, ser objeto de nossa reflexão, seja quanto à aculturação dos indígenas, quanto à escravização dos negros, às ditaduras políticas, ao comportamento patriarcal e machista que perpetua abusos contra mulheres e crianças, aos processos de discriminação, racismo, opressão e exploração do trabalho. Uma das formas mais contundentes de violência no Brasil, que se poderia chamar estrutural e ‘estruturante’ pelo seu grau de enraizamento, são os níveis elevadíssimos de desigualdade que persistem historicamente e são o chão sobre o qual se assentam muitas outras expressões (Minayo, 2006, p. 15).

Em contextos familiares marcados pela violência, esses fatores se convertem em terreno fértil para práticas autodestrutivas, muitas vezes como forma de lidar

com o sofrimento acumulado, que se transforma em um grito de socorro diante de tamanha opressão. Para Minayo (2006, p. 16), “[...] a violência não pode ser analisada nem tratada fora da sociedade que a produz em sua especificidade interna e em sua particularidade histórica”. Assim, a violência autoprovocada entre os estudantes pode ser interpretada como um reflexo das condições sociais, culturais e políticas nas quais eles estão inseridos.

A categoria **“medicalização da violência autoprovocada”** propõe uma análise crítica das formas como o ambiente escolar constrói e expressa narrativas acerca de estudantes que manifestam comportamentos autodestrutivos, especialmente no que tange à sua saúde emocional e psicológica. A partir da observação de comportamentos como tristeza, isolamento, choro frequente e timidez, além de anotações sobre quadros depressivos, uso de medicamentos e encaminhamentos para acompanhamento especializado, a escola constrói discursos que moldam a identidade desses sujeitos sob a ótica da fragilidade emocional. Em muitos casos, são registrados diagnósticos psiquiátricos como depressão e transtornos de ansiedade.

Essa perspectiva foi identificada em registros de 14 dos 17 estudantes acompanhados, sendo particularmente evidente nos relatos elaborados pela pedagoga, conforme demonstrado a seguir:

Sobre a estudante 8: Muito tímida, muito introvertida. A aluna aparenta sintomas de depressão e ansiedade que requerem investigação profissional especializada. Tem aparência triste e choro fácil.

Sobre o estudante 9: O aluno disse que é muito agitado e que isso o incomoda muito em sala e em casa. O aluno tem traços de TDAH e está com baixo desempenho e rendimento escolar.

Sobre a estudante 11: A mãe da aluna procurou a escola e informou que sua filha está em um processo depressivo e com crises de automutilação. A mãe levou a estudante ao pronto atendimento. Em seguida, passou por uma triagem psicológica e psiquiátrica, junto ao CAPS-AD do bairro, que, segundo a mãe, foi uma experiência traumática para filha por causa do ambiente. Nessa situação, a aluna foi medicada.

Esses registros, produzidos no contexto de escuta pedagógica, evidenciam uma tendência à leitura medicalizante do sofrimento discente, mesmo diante da complexidade das experiências vividas. Tal abordagem é considerada medicalizante por individualizar e biologizar o sofrimento, desconsiderando os determinantes sociais e contextuais que atravessam essas manifestações de vulnerabilidade. O entendimento do choro e da tristeza como sintomas clínicos tende a

limitar a compreensão do fenômeno e a reforçar estigmas, em detrimento de uma escuta crítica e acolhedora.

Nesse sentido, Collares, Moysés e Ribeiro (2013) alertam que desigualdades sociais são frequentemente disfarçadas e reinterpretadas sob a forma de doenças. Elementos de ordem política, econômica, social, cultural e afetiva, que condicionam a vida material e subjetiva dos sujeitos, são frequentemente reduzidos a distúrbios de origem individual, resultado do que denominam “processos de medicalização e patologização da vida”. Essa lógica transforma desigualdades e diferenças em características biológicas intrínsecas, ocultando seus determinantes estruturais.

Ao interpretar os sinais de sofrimento como problemas exclusivamente de saúde mental, a instituição escolar acaba por adotar uma leitura reducionista, que obscurece as influências familiares, sociais e educacionais. Para as autoras mencionadas, essa perspectiva vulnerabiliza ainda mais os sujeitos e suas famílias ao produzir estigmas, alimentar preconceitos e fomentar processos de culpabilização. Ao transferir a responsabilidade para o indivíduo, questões sociais passam a ser tratadas como disfunções psicológicas ou psiquiátricas.

Illich (1975, p. 104) corrobora essa crítica ao destacar como a medicalização da dor retira o sofrimento de seu contexto subjetivo, convertendo-o em um problema técnico, cuja resolução é atribuída à intervenção de especialistas:

Ao colonizar uma cultura tradicional, a civilização moderna transforma a experiência da dor. Retira do sofrimento seu significado íntimo e pessoal e transforma a dor em problema técnico. O sofrimento cessa então de ser aceito como contrapartida de cada êxito do homem na sua adaptação ao meio e cada dor se torna sinal de alarme que apela para intervenção exterior a fim de interrompê-la. Essa medicalização da dor reduz a capacidade que possui todo homem de se afirmar em face do meio e de assumir a responsabilidade de sua transformação, capacidade em que consiste precisamente a saúde.

No espaço escolar, esse processo se revela na concepção do sofrimento emocional como um “sinal de alarme” que justifica o encaminhamento imediato a profissionais da saúde, restringindo a atuação institucional ao papel de observadora e repassadora de casos. Com isso, a compreensão das experiências dos estudantes acaba dissociada do contexto social e emocional em que estão inseridas.

Patto (2022a) complementa essa análise ao afirmar que a violência institucional também se manifesta quando a escola negligencia a crítica às condições sociais, naturalizando os discursos que culpabilizam os sujeitos. Mesmo que involuntariamente,

esse discurso reforça estigmas e limita o potencial acolhedor da instituição ao invés de ampliar o entendimento das causas do sofrimento discente.

Dessa forma, a presente categoria busca problematizar o papel das práticas escolares e das condições institucionais na perpetuação de processos medicalizantes. Parte-se do reconhecimento de que a própria estrutura educacional e as políticas vigentes frequentemente impõem restrições à atuação dos profissionais da educação, dificultando uma abordagem integral do sofrimento estudantil. Questiona-se, assim, em que medida a escola contribui para a construção de identidades fragilizadas e até que ponto seria possível promover formas de acolhimento mais críticas e inclusivas, que não se limitem a rotulações. Essa discussão é essencial para uma compreensão mais ampla e contextualizada da violência autoprovocada, compreendida como um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais.

A categoria **“o encaminhamento pedagógico como isenção de responsabilidade”** propõe uma análise crítica da prática, identificada em todos os registros analisados, de transferir os casos de violência autoprovocada para instâncias externas à escola, como o Conselho Tutelar, sem o desenvolvimento de ações pedagógicas internas ou estratégias de acolhimento no próprio ambiente escolar. Embora o ato de encaminhar represente, em muitos casos, uma tentativa de proteção e cuidado, observa-se que ele frequentemente é acompanhado por uma expectativa de que outras instituições — como unidades de saúde ou serviços de assistência social — assumam integralmente a responsabilidade pelo acompanhamento dos estudantes.

Tal expectativa se revela, sobretudo, nas anotações constantes na planilha institucional, nos campos relativos à “assistência médica” e à “assistência terapêutica”, nos quais são descritas as medidas adotadas após os encaminhamentos ao Conselho Tutelar. Essa dinâmica sinaliza uma lógica institucional marcada pela delegação das situações de sofrimento estudantil a órgãos externos, limitando a atuação da escola à função de denúncia e formalização do caso.

Essa categoria de análise foi construída a partir de diversos registros elaborados pela pedagoga, que evidenciam essa lógica de transferência. Destacam-se, entre outros, os seguintes exemplos:

Sobre o estudante 2: Conduzimos a aluna e sua avó até o HIFA, ficando a aluna e sua avó no hospital para atendimento pela assistente social. Encaminhamos essa ocorrência para ciência do Conselho Tutelar.

Sobre o estudante 8: Ligamos para os responsáveis, tendo o tio atendido o telefone. Foi convocado a comparecer imediatamente à escola e aqui orientado a levar a estudante ao hospital infantil para receber assistência médica e social. Encaminhamos essa ocorrência para ciência do Conselho Tutelar.

Sobre o estudante 17: Orientamos que a mãe deveria emergencialmente levar a estudante ao pronto atendimento e, na sequência, deveria ir ao Conselho Tutelar para relatar o caso.

Nesses registros, observa-se que a instituição escolar adota predominantemente uma postura de distanciamento, restrita ao encaminhamento dos casos para órgãos externos, sem assumir um papel ativo e contínuo no apoio escolar, emocional e social dos estudantes. Essa conduta revela uma lacuna significativa na promoção de ações pedagógicas voltadas ao acolhimento, escuta qualificada e cuidado no próprio ambiente escolar.

Tal abordagem não apenas reflete uma perspectiva medicalizante ao enfatizar sintomas e direcionar o cuidado para os campos da saúde e da assistência social, mas também configura uma expressão de violência institucional. Ao negligenciar a possibilidade de atuação direta junto ao estudante em sofrimento, a escola, conforme aponta Patto (2022a), reproduz formas de exclusão ao se omitir diante das necessidades concretas dos alunos. Para a autora, essa omissão inviabiliza a construção da “autonomia educativa”, condição fundamental para a efetiva democratização do espaço escolar, e sustenta práticas que culpabilizam o sujeito e transferem responsabilidades para fora do contexto educacional.

Sem a “autonomia educativa” das instituições escolares públicas, a democratização não se realiza. [...] trata-se de uma autonomia dos educadores que os mobilize na busca de solução dos problemas educacionais em direção oposta ao professor como mero executor de técnicas de ensino impostas pelas secretarias de educação (Patto, 2022a, p. 680).

Nesse contexto, o sofrimento psíquico dos estudantes é frequentemente convertido em uma questão técnica, rotulada como “problema de saúde”, o que permite à escola se isentar da criação de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas. Kupfer *et al.* (2017) defendem que o acolhimento efetivo pressupõe o reconhecimento do aluno em sua integralidade, por meio de ações que favoreçam a construção de vínculos e de um ambiente escolar que promova pertencimento. Entretanto, a realidade observada nos registros contraria essa perspectiva, evidenciando a dificuldade da escola em se constituir como agente de transformação na vida dos

sujeitos. Em vez disso, a violência autoprovocada passa a ser tratada como uma questão exclusiva de outros setores, externos à dinâmica escolar. Por essa razão, os autores destacam que:

[...] a escola inclusiva pode adotar, como princípio privilegiado, discutir permanentemente, se não todas as crianças, ao menos aquelas que estão enfrentando dificuldades para fazer efetivamente parte da escola, seja porque se autoexcluem, seja porque a escola não está conseguindo construir um lugar para elas (Kupfer *et al.*, 2017, p. 26).

Dessa forma, a categoria “o encaminhamento pedagógico como isenção de responsabilidade” traz à tona uma crítica à forma limitada como o cuidado tem sido concebido e operacionalizado no cotidiano escolar. Embora se reconheça o esforço das instituições de promover escuta e articulação com as famílias — o que, no contexto das escolas públicas brasileiras, representa um avanço frente às restrições estruturais —, ainda prevalece a lógica do encaminhamento como principal resposta institucional. Essa escolha, muitas vezes inevitável diante da sobrecarga de demandas e da escassez de recursos, não configura ausência de cuidado, mas evidencia os entraves sistêmicos que impedem uma atuação mais direta e integrada no espaço escolar.

Nesse cenário, o desafio da escola ultrapassa a denúncia e o direcionamento do caso, exigindo a construção de estratégias internas de acolhimento, baseadas em vínculos, continuidade e corresponsabilidade. A ausência dessas práticas contribui para fragilizar ainda mais a relação entre o aluno e a escola, minando o potencial educativo da instituição como espaço de socialização, escuta e proteção.

Essa dinâmica evidencia uma ruptura com a possibilidade de a escola constituir-se como espaço cultural autônomo, com capacidade de acolhimento e ação pedagógica transformadora. A crítica de Illich (1975) à centralização e monopolização do cuidado pela medicina moderna oferece subsídios para pensar o modo como a escola, ao delegar o sofrimento estudantil a especialistas externos, abdica de seu protagonismo e reforça a medicalização da vida escolar. Nesse sentido, práticas como essas podem ser compreendidas como manifestações de violência institucional ao desconsiderarem o papel ativo da escola na construção de respostas educativas às múltiplas formas de vulnerabilidade que atravessam o cotidiano dos alunos.

A concepção restrita de saúde como simples ausência de doença, amplamente difundida na sociedade contemporânea, é amplamente criticada por Illich (1975) ao abordar os efeitos da iatrogênese cultural e estrutural. Para o autor, a saúde está relacionada à capacidade de lidar com as fragilidades humanas por meio de uma

articulação cultural que ultrapasse os limites da medicalização: “A saúde supõe a faculdade de assumir uma responsabilidade pessoal diante da dor, a inferioridade, a angústia e, finalmente, diante da morte. Ela está relacionada com a significação ativa do indivíduo no corpo social” (Illich, 1975, p. 100).

No ambiente escolar, essa reflexão se traduz na necessidade de reconhecer que problemas emocionais e sociais dos estudantes, como a violência autoprovocada, não devem ser automaticamente externalizados, mas enfrentados por meio de práticas educativas que fortaleçam vínculos, promovam o pertencimento e ampliem as possibilidades de permanência dos sujeitos na escola. Ainda que o apoio de equipes interdisciplinares e de profissionais externos seja, por vezes, indispensável, essa medida não pode representar a única alternativa institucional.

Negligenciar a dimensão pedagógica do cuidado equivale a reforçar processos de exclusão e marginalização de estudantes em situação de sofrimento. A superação dessa lógica exige o fortalecimento da escola como espaço de escuta, diálogo e corresponsabilidade, um espaço em que o sofrimento possa ser acolhido e ressignificado coletivamente a partir de práticas educativas sensíveis às condições concretas dos sujeitos.

Desse modo, as quatro categorias de análise compartilham o aspecto central de evidenciar as múltiplas dimensões de vulnerabilidade que atravessam a vivência dos estudantes da EMEF Girassol com comportamentos autodestrutivos. Cada uma delas revela, sob diferentes perspectivas, que a violência autoprovocada encontra-se profundamente articulada a fatores como o contexto familiar, as condições socioeconômicas e a própria estrutura institucional da escola, afetando diretamente os processos emocionais e comportamentais dos sujeitos.

Ademais, as categorias analisadas desvelam a reprodução de um ciclo de exclusão e deslocamento de responsabilidades, no qual intervenções com potencial pedagógico e acolhedor são substituídas por abordagens distanciadas, frequentemente medicalizantes. Tal panorama evidencia a urgência de se instaurarem práticas educativas mais comprometidas com a escuta ativa e com as condições concretas de existência dos estudantes.

Nesse sentido, Illich (1975), ao tecer uma crítica contundente à colonização médica, aponta que a ampliação da racionalidade medicalizante interfere negativamente nas práticas sociais e culturais, gerando aquilo que denomina como novas formas de destruição representadas por “Auschwitz” e “Hiroshima”. O autor refere-se à substituição das formas tradicionais de cuidado por um modelo técnico, centralizado e desumanizante, que mina a autonomia de indivíduos e comunidades.

Na realidade observada na EMEF Girassol, tal crítica revela-se pertinente, uma vez que o enfrentamento da violência autoprovocada tende a ser conduzido por uma lógica técnica e externalizante. Ao ser compreendida como questão clínica, essa expressão de sofrimento é frequentemente remetida a instâncias externas, inviabilizando ações de escuta, acolhimento e fortalecimento de vínculos no interior da instituição escolar.

Conforme destaca Illich (1975, p. 103), a instituição médica “assume a gestão da fragilidade e, ao mesmo tempo restringe, mutila e finalmente paralisa a possibilidade de interpretação e de reação autônoma do indivíduo em confronto com a precariedade da vida”. A adoção dessa lógica no espaço escolar compromete não apenas a capacidade de enfrentamento autônomo por parte dos estudantes, mas também esvazia o potencial pedagógico de mediação e cuidado da escola, contribuindo para a perpetuação de um ciclo de vulnerabilidade, silenciamento e alienação.

6 Mapeando a (des)proteção: legislação e protocolos vigentes para casos de violência autoprovocada

O presente capítulo dedica-se à análise das legislações e dos protocolos atualmente vigentes que estabelecem as responsabilidades das instituições de ensino no atendimento a estudantes com comportamentos associados à violência autoprovocada. A exposição normativa visa esclarecer os marcos legais que incidem diretamente sobre o ambiente escolar e orientam a atuação dos profissionais da educação frente a atos de violência autoprovocada na escola.

Para fins de organização e aprofundamento analítico, o capítulo foi estruturado em duas subseções. A primeira contempla a apresentação das legislações e dos protocolos específicos que regulam o atendimento de casos de violência autoprovocada no município de Guarapari-ES. A segunda propõe uma reflexão acerca do papel formativo da escola, enfatizando a importância da qualificação contínua dos profissionais da educação para o enfrentamento ético, político e pedagógico dessa problemática.

6.1 Legislações e protocolos vigentes para o atendimento escolar da violência autoprovocada em Guarapari-ES

A Lei nº 13.819, sancionada em 26 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio como resposta ao aumento dos casos de violência autoprovocada e suicídio entre jovens no Brasil, com o propósito de estabelecer um sistema coordenado e integrado de ações e estratégias voltadas ao enfrentamento dessa problemática (Brasil, 2019). A política compreende um

conjunto de medidas direcionadas à prevenção, intervenção e suporte a crianças e adolescentes que apresentem comportamentos autodestrutivos.

Sob uma perspectiva analítica sintética, a referida legislação (Brasil, 2019) contempla os seguintes eixos:

- a) Capacitação profissional: enfatiza a necessidade de capacitação e treinamento contínuo para profissionais de saúde, educação e assistência social, com foco em identificar sinais de risco e oferecer intervenções apropriadas;
- b) Programas de prevenção: aborda a implementação de programas de prevenção com a intenção de instruir os jovens sobre aspectos relativos à saúde mental, além de oferecer suporte emocional e criar ambientes que permitam a expressão de seus sentimentos e emoções;
- c) Apoio psicossocial: a lei prevê a ampliação e a melhoria dos serviços de apoio psicossocial, incluindo a criação de linhas de ajuda e centros de apoio especializados para atender jovens em risco de cometer atos de violência autoprovocada e/ou suicídio;
- d) Campanhas de conscientização: a promoção de campanhas de conscientização para desestigmatizar a discussão sobre saúde mental e incentivar a busca de ajuda é parte importante da política. Essas campanhas visam sensibilizar a população e promover maior compreensão dos problemas de saúde mental.

No que tange às disposições aplicáveis ao contexto escolar, destaca-se o artigo 6º da referida legislação, que determina: “os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos [...] estabelecimentos de ensino públicos e privados ao conselho tutelar” (Brasil, 2019, art. 6, inc. II). A notificação, conforme definida no documento *Viva: instrutivo de notificação de violência interpessoal e autoprovocada*, publicado pelo Ministério da Saúde, em 2016, pode ser caracterizada como:

[...] uma obrigação institucional, cabendo aos serviços, aos(as) gestores(as) e/ou aos(as) profissionais a responsabilidade de realizar a notificação compulsória em conformidade com a legislação vigente. Compete à gestão local definir estratégias de acompanhamento dos casos e dar suporte aos profissionais (Brasil, 2016, p. 19).

O documento informativo em questão estabelece diretrizes específicas para a notificação e o manejo de casos de violência interpessoal e autoprovocada no

âmbito da saúde pública. Seu principal objetivo consiste na padronização e sistematização do processo de registro desses eventos, a fim de aprimorar a coleta e a análise de dados sobre violência.

De forma sintética, o informativo aborda cinco eixos centrais: i) a definição e classificação dos tipos de violência sujeitos à notificação, com ênfase nas formas interpessoal e autoprovocada; ii) os procedimentos de notificação, com a delimitação das etapas a serem seguidas pelos profissionais, incluindo orientações quanto ao correto preenchimento dos formulários e às informações indispensáveis; iii) a relevância da notificação para o monitoramento contínuo e o planejamento de políticas públicas voltadas à prevenção e à intervenção; iv) os princípios de confidencialidade e ética, com a reafirmação da importância do sigilo das informações e do respeito aos preceitos éticos no manejo dos dados e no atendimento às vítimas; e v) a necessidade de capacitação permanente dos profissionais, assegurando que o processo de notificação ocorra de forma técnica, sensível e responsável (Brasil, 2016).

A articulação intersetorial entre os campos da saúde, educação e assistência social constitui uma estratégia que amplia a eficácia das ações de enfrentamento e prevenção da violência. Entretanto, a obrigatoriedade da notificação contribui para a consolidação de protocolos institucionais que sustentam determinados ideais normativos nas escolas brasileiras, nos quais estudantes que se desviam desses padrões tendem a ser classificados como “anormais” (Garcia, 2019).

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 13.819/2019 pode ser compreendida, conforme destaca Garcia (2019), como uma forma de ampliação dos mecanismos de vigilância e controle sobre os corpos e comportamentos dos estudantes, uma vez que impõe às instituições escolares a responsabilidade de comunicar compulsoriamente quaisquer indícios de autolesão.

Apesar de prever a integração entre distintos setores, as ações estabelecidas por essa legislação foram, durante o governo Bolsonaro, centralizadas no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Em análise crítica, Garcia (2019, p. 56) ressalta que:

Há praticamente uma equação entre “família desestruturada” e “risco de suicídio” nos discursos reproduzidos no âmbito do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o que traz à tona outro debate bastante presente nas análises da Psicologia da Educação de vertente crítica: a estigmatização das famílias, especialmente de camadas populares, que não correspondem a este modelo.

A opressão manifesta-se nas desigualdades sistêmicas que perpetuam a marginalização de determinados grupos sociais, especialmente com base em marcadores como raça, gênero, classe e orientação sexual. Tais práticas estruturais contribuem para a manutenção de um ciclo contínuo de violência e exclusão, no qual a opressão e a injustiça se retroalimentam, intensificando as disparidades sociais. Nesse contexto, a efetivação de ações e a aplicação concreta das legislações existentes estão diretamente condicionadas à forma como os diferentes governos interpretam e conduzem as questões sociais.

No âmbito estadual, as leis nº 11.147/2020 e nº 11.466/2021 introduziram diretrizes relevantes para o Espírito Santo, especialmente no que se refere à obrigatoriedade da notificação compulsória de casos de violência e à formulação da Política Estadual de Prevenção de Lesões Autoprovocadas e do Suicídio, conforme será detalhado nas seções subsequentes (Espírito Santo, 2020, 2021).

A Lei nº 11.147, de 7 de julho de 2020, instituiu a obrigatoriedade de notificação compulsória de eventos de violência considerados de interesse para o Sistema Único de Saúde (SUS), devendo tais registros ser encaminhados à autoridade sanitária estadual. O principal objetivo dessa medida consiste na integração dos esforços de diferentes setores para a identificação, o monitoramento e a intervenção nos casos de violência com impacto sobre a saúde e o bem-estar da população. A legislação abrange não apenas os serviços de saúde, mas também instituições educacionais e de assistência social (Espírito Santo, 2020).

Apesar de sua proposta normativa orientada à proteção, a implementação da referida lei enfrenta uma série de desafios, entre os quais se destacam:

- a) Carga de trabalho e recursos: a obrigatoriedade de notificação pode aumentar significativamente a carga de trabalho dos profissionais de saúde, educação e assistência social; além disso, as instituições podem enfrentar dificuldades para adaptar seus sistemas e processos para cumprir a nova exigência sem um aumento proporcional de recursos;
- b) Formação continuada: para que a notificação compulsória seja eficaz, é essencial que todos os profissionais envolvidos recebam formação adequada sobre como identificar e reportar casos de violência, uma vez que a falta de capacitação pode levar a notificações imprecisas ou incompletas, comprometendo o objetivo da lei;
- c) Privacidade e confidencialidade: o processo de notificação deve ser cuidadosamente estruturado para evitar a exposição indesejada das vítimas e garantir que as informações sejam manejadas de forma segura;

- d) Intersetorialidade e coordenação: a eficácia da lei depende da capacidade das diferentes instituições de colaborar e compartilhar informações, pois, sem uma coordenação eficiente entre os serviços de saúde, educação e assistência social, a lei pode enfrentar dificuldades na execução prática e na integração dos dados coletados (Patez, 2022).

No ano de 2021, a Lei nº 11.466 instituiu a Política Estadual de Prevenção de Lesões Autoprovocadas e do Suicídio no estado do Espírito Santo, com o propósito de estabelecer um sistema integrado e abrangente voltado à prevenção do suicídio e das lesões autoprovocadas (Espírito Santo, 2021). A medida tem como objetivo central a formulação de uma política pública sistemática e articulada, com foco na promoção da saúde mental e na execução de ações preventivas e interventivas relacionadas à violência autoprovocada.

Ainda no âmbito estadual, em 2022, a Portaria nº 072-R, de 3 de maio, regulamentou a Lei nº 11.147, de 7 de julho de 2020, determinando que a notificação compulsória dos casos de violência considerados de interesse para o Sistema Único de Saúde deve ser realizada por todos os profissionais vinculados aos serviços de saúde, instituições de ensino e entidades de assistência social, independentemente de sua natureza jurídica (pública, privada ou filantrópica), em todo o território capixaba. A referida portaria visa normatizar o processo de notificação compulsória desses eventos, assegurando que as ocorrências sejam devidamente registradas e tratadas em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo SUS. Além disso, especifica os procedimentos operacionais, como prazos, formas de registro, responsáveis pela notificação e os fluxos de envio das informações às instâncias competentes (Espírito Santo, 2022b).

Nesse contexto, a notificação assume o papel de um instrumento formal de comunicação sobre a ocorrência de um episódio de violência que demanda atenção e possível intervenção por parte das autoridades responsáveis. É importante destacar, contudo, que notificar não equivale a denunciar. Em situações que envolvam suspeita de violência contra crianças e adolescentes, a notificação deve ser acompanhada da imediata comunicação ao Conselho Tutelar, órgão incumbido de zelar pela proteção integral desses sujeitos, garantindo-lhes o acesso à assistência e aos serviços adequados (Garcia; Silva, 2021). Ressalte-se que esse processo não ocorre de forma automática a partir da existência de dispositivos legais, sendo indispensável a articulação entre os diferentes setores públicos para a efetiva operacionalização das medidas previstas.

Como exemplo de iniciativa estadual, destaca-se a atuação da Gerência de Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE),¹⁴ vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Trata-se de uma equipe multidisciplinar encarregada de desenvolver ações de natureza social e psicológica, além de oferecer orientações interativas voltadas à melhoria do ambiente escolar, à promoção da saúde mental e ao bem-estar de estudantes e profissionais da educação. O APOIE está presente em quase todos os municípios capixabas, com unidades-polo localizadas em escolas da rede estadual, atuando principalmente na orientação de demandas relacionadas à violência autoprovocada no contexto escolar. Embora seu foco principal recaia sobre as escolas estaduais, o programa também oferece suporte eventual às redes municipais de ensino.

Na rede municipal de ensino de Guarapari, os casos de violência autoprovocada e interpessoal identificados no ambiente escolar seguem um fluxo de encaminhamento previamente estabelecido pela SEMED. Esse fluxo prevê que a escola comunique a situação ao Conselho Tutelar, que, por sua vez, aciona os demais órgãos competentes, conforme a natureza do caso.

Para isso, as escolas contam com formulários padronizados e diretrizes específicas divulgadas pela SEMED aos gestores escolares a partir do segundo semestre de 2022. Além disso, os diretores das unidades municipais têm acesso ao SINAN, no qual devem registrar os casos por meio da FNI, conforme previsto na legislação vigente.

Esse protocolo busca garantir que os casos identificados no âmbito escolar sejam oficialmente notificados e direcionados aos serviços especializados, reforçando a responsabilidade intersetorial na proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Uma abordagem ampla que considere os múltiplos determinantes da violência é essencial, reconhecendo que a dinâmica escolar está imersa em uma complexa rede de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Embora a notificação e a denúncia constituam ferramentas importantes no enfrentamento da violência escolar, sua eficácia depende de um conjunto mais amplo de ações articuladas. A violência deve ser enfrentada, sobretudo, por meio de políticas públicas que promovam justiça social e equidade, ainda que se esteja distante dessa realidade.

É imprescindível que os profissionais da educação sejam não apenas conscientizados e orientados, mas também respaldados por condições estruturais que

14. APOIE é a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Informação disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br/apoie>.

possibilitem a aplicação efetiva dessas práticas. Isso implica garantir condições de trabalho dignas, formação permanente, remuneração adequada e infraestrutura escolar condizente, de modo a permitir que professores e gestores atuem com a sensibilidade, o preparo e o suporte necessários à complexidade dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

6.2 Educar-se e educar: a importância da formação para os profissionais da educação

A relação entre os profissionais da educação e as legislações vigentes voltadas ao enfrentamento da violência, assim como os procedimentos de notificação a elas associados, constitui elemento fundamental para assegurar a proteção e o bem-estar dos estudantes. Contudo, observa-se uma preocupação crescente quanto ao distanciamento de parte desses profissionais em relação às atualizações legais e aos trâmites adequados para a notificação de casos, o que pode comprometer a efetividade das intervenções e a segurança do corpo discente.

No contexto do município de Guarapari, esse distanciamento entre os documentos normativos e a prática cotidiana das unidades escolares mostrou-se evidente, sobretudo pelas dificuldades enfrentadas pelos educadores na interpretação e aplicação das diretrizes estabelecidas. A sobrecarga de trabalho intensifica essa problemática, à medida que a incorporação de novas responsabilidades, como a atenção a situações de violência, passa a compor um conjunto já ampliado de exigências profissionais. Tal acúmulo pode prejudicar a qualidade da implementação das medidas necessárias ao enfrentamento da violência escolar e à garantia da proteção dos estudantes. Soma-se a isso a ênfase em políticas educacionais em avaliações externas, que impõem demandas de metas quantitativas e reduzem o tempo disponível para ações voltadas às necessidades subjetivas e singulares dos alunos.

Embora haja iniciativas por parte da SEMED e do Conselho Tutelar no sentido de socializar informações com as instituições de ensino, evidencia-se a necessidade de investimento contínuo na formação dos educadores. Essa formação deve promover um olhar sensível e atento às manifestações de violência presentes no ambiente escolar, capacitando-os não apenas para realizarem notificações de forma correta, mas também para compreenderem o papel central que exercem no acolhimento e na proteção dos estudantes. Conforme aponta Ferreira (2019, p. 545), “grande parte das ações realizadas pelo Ministério da Saúde é voltada para o público em geral, não realizando um trabalho específico nos estabelecimentos de ensino públicos e privados”.

Nesse cenário, a abordagem de formação crítica, conforme defendida por Adorno (2006), revela-se particularmente pertinente no campo educacional contemporâneo, sobretudo no que se refere à qualificação docente. A perspectiva crítica oferece subsídios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e da reflexão profunda, habilitando os sujeitos a enfrentarem e transformarem as questões sociais e culturais com maior consciência e responsabilidade.

No âmbito deste capítulo, a formação crítica mostra-se indispensável não apenas para o domínio das legislações e protocolos vigentes relacionados à violência escolar, mas também para a identificação e a problematização dos dispositivos de dominação que perpetuam tais violências. Trata-se de um processo que, embora não seja imediato nem simples, demanda engajamento contínuo na análise das estruturas sociais que sustentam desigualdades e violências. Requer, ainda, o desejo de transformação social orientado por princípios de emancipação e justiça. Como afirma Adorno (2005, p. 8):

[...] a formação tem como condição a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair.

Assim sendo, enquanto a capacitação docente continuar pautada em modelos tecnicistas, voltados unicamente à adaptação dos sujeitos às demandas do capital, os mecanismos de dominação tenderão a permanecer naturalizados no tecido social. Tal configuração contribui para a resistência dos educadores em discutir ou mesmo reconhecer as raízes estruturais da violência no ambiente escolar, consolidando o que Adorno (2005, p. 11) denominou de “semiformação”, compreendida como “o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria. Da mesma maneira que o caráter ou imagem social do comerciante e do balconista dos velhos tempos prolifera como cultura de empregados”.

Sob essa mesma perspectiva, Patto (2013, p. 312) destaca que a “formação do eu” tem sido progressivamente enfraquecida pela disseminação de propostas educacionais baseadas em modelos tecnicistas, os quais priorizam a lógica do mercado em detrimento da formação humana integral. Nesse contexto, as capacitações docentes deixam de se orientar pelas necessidades dos sujeitos e passam a atender às exigências funcionais do sistema produtivo. A autora observa que tal modelo desconsidera a complexidade inerente às relações pedagógicas, comprometendo a construção de uma formação ético-política capaz de fomentar, nos

futuros professores, uma compreensão crítica das relações de poder que atravessam a sociedade e se manifestam, de maneira particular, no cotidiano escolar. Como afirma a autora:

Baseada nos princípios da rapidez e da eficiência, a escola pautada pela pedagogia moderna faz parte das instituições sociais que produzem o homem unidimensional – o homem que perdeu a autonomia necessária à crítica do existente ao internalizar a lógica objetiva nas instâncias mais profundas de sua subjetividade. Trata-se de uma concepção taylorista de educação, na qual caberia à escola, à imagem e semelhança das máquinas na produção industrial, processar a matéria-prima de modo a homogeneizar o produto final. Educação para a emancipação não é planejamento técnico que perde de vista os fins e faz dos meios fins em si mesmos; não é ordenamento cuidadoso e formalizado de passos previamente definidos em guias curriculares, procedimento que bloqueia o pensamento autônomo; não é imposição de uma visão de mundo constituída de conhecimento morto para ser memorizado; não é avaliação do êxito da aprendizagem pela repetição pelo aluno do que o professor ou o livro disseram, palavra por palavra; não é oferta de conhecimentos técnicos para uma futura inserção no mercado de trabalho; não é imposição de valores, muito menos educação moral e cívica; não é produção de conformismo; não é educar para o individualismo ou para a massificação; não é educar para a competição e para a frieza; não é controlar o aprendiz tendo em vista adaptá-lo ao existente. [...] Trata-se de uma exigência política: que a educação seja produtora de uma consciência que questiona o real, sem a qual não há decisões conscientes, não há sujeito e, portanto, não há possibilidade de democratização (Patto, 2013, p. 311).

Embora seja essencial que os profissionais da educação compreendam as normativas legais e os protocolos institucionais referentes à notificação e denúncia de casos de violência no contexto escolar, esse conhecimento não deve se limitar à memorização de procedimentos técnicos. Faz-se necessário cultivar uma perspectiva crítica e sensível, que leve em consideração as complexas dinâmicas de poder presentes na sociedade contemporânea e reconheça que os educadores, frequentemente sobrecarregados, também são afetados por essas estruturas e, portanto, necessitam de condições adequadas e suporte contínuo para o exercício pleno de suas funções.

Mais do que fornecer orientações práticas sobre os procedimentos de notificação, defende-se a necessidade de uma formação docente integral, que capacite os educadores a compreenderem os múltiplos contextos nos quais a violência se ma-

nifesta entre os estudantes. Essa formação deve incluir o entendimento das raízes estruturais da violência, reconhecendo que os próprios profissionais da educação, ao enfrentarem condições de trabalho precárias e múltiplas demandas, também estão submetidos a formas de opressão que afetam sua atuação.

7 Considerações finais

A presente investigação, sustentada por uma abordagem crítica, evidenciou que a violência autoprovocada configura-se como um fenômeno de natureza complexa e multicausal, enraizado em desigualdades estruturais, exclusões sociais e múltiplas violências enfrentadas por adolescentes em contextos de vulnerabilidade. A análise empreendida revelou que raça, classe e gênero se entrelaçam nas manifestações dessa forma de sofrimento, conferindo centralidade às dinâmicas familiares, à violência intrafamiliar, às práticas medicalizantes e à recorrente transferência de responsabilidades observada no cotidiano escolar.

Ao identificar as legislações que atribuem responsabilidades às instituições de ensino, esta pesquisa reforçou a urgência de que o espaço escolar se constitua como território de escuta, acolhimento e transformação social, superando práticas reducionistas e estigmatizantes. Para tanto, é indispensável a formulação de políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho aos educadores, bem como promovam uma formação crítica e permanente capaz de instrumentalizá-los para a compreensão e a intervenção sobre os determinantes sociais, culturais e econômicos que atravessam os comportamentos autodestrutivos.

Entre os limites do estudo, destaca-se a subnotificação dos casos de violência autoprovocada, fator que compromete uma análise mais abrangente da prevalência do fenômeno. Tal subnotificação, amplamente reconhecida na literatura, oculta a real extensão do problema e dificulta o planejamento de ações eficazes. A ausência de registros em sistemas oficiais, como o SINAN, reflete não apenas lacunas institucionais, mas também a sobrecarga vivenciada pelas escolas públicas.

A superação de abordagens individualizantes e medicalizantes exige investimentos em processos formativos que priorizem uma pedagogia crítica e dialógica. Tais

processos devem possibilitar a análise dos contextos estruturais que atravessam o sofrimento estudantil, contribuindo para a desconstrução de discursos culpabilizadores e para a constituição de práticas mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com a justiça social.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de políticas públicas que atuem sobre as causas estruturais da violência autoprovocada, substituindo respostas medicalizantes por práticas integradas de cuidado pedagógico, social e cultural. Os resultados aqui apresentados apontam caminhos para o aprimoramento das práticas educacionais, sugerindo intervenções que considerem as condições de vida dos estudantes e promovam o fortalecimento das redes de proteção.

A formação da equipe pedagógica deve contemplar o desenvolvimento de competências para escuta qualificada, compreensão das trajetórias dos estudantes e atuação ética diante das diversas expressões do sofrimento infantojuvenil. Reconhecer as singularidades de cada trajetória escolar constitui passo fundamental para a construção de vínculos que favoreçam a superação das desigualdades e a consolidação da escola como espaço de cuidado, pertencimento e dignidade. Para tanto, é igualmente necessário que os educadores tenham garantido um espaço de escuta e apoio institucional.

Diversas formas de violência, como o racismo e a desigualdade de gênero, persistem na vida social sob a forma de naturalização e silenciamento. Tais violências, por vezes invisibilizadas, devem ser enfrentadas com indignação e compromisso ético. O ambiente escolar não pode se furtar à responsabilidade de reconhecer e denunciar essas estruturas, assumindo seu papel na promoção da dignidade humana.

É imperativo que não se naturalize esse cenário. Qualquer forma de violência, especialmente contra crianças e adolescentes, deve ser motivo de perplexidade e ação. O silêncio e a omissão diante dessas violências não podem ser admitidos. Trata-se de uma responsabilidade social reagir, denunciar tais práticas e promover um ambiente de dignidade humana e inclusão.

Os dados obtidos ao longo da pesquisa apontam que a violência autoprovocada, embora complexa e multifatorial, é passível de intervenção por meio de ações articuladas que considerem seus determinantes sociais, políticos e institucionais. Os comportamentos autodestrutivos expressam formas de sofrimento que não encontram outras vias de manifestação e devem ser compreendidos como sinais de alerta emitidos por sujeitos que buscam, de modo silencioso, respostas a situações de abandono, exclusão e dor.

Ao ampliar o repertório teórico-prático sobre o tema, esta pesquisa oferece subsídios para orientar a ação de educadores e gestores escolares diante da violência autoprovocada, reforçando a importância de um olhar crítico, ético e atento às múltiplas formas de opressão que incidem sobre os estudantes.

Por se originar no interior de uma escola pública, este estudo oferece uma contribuição para a construção de um olhar crítico sobre os campos da educação e da saúde ao articular as dimensões de continuidade e descontinuidade históricas que atravessam os sujeitos em situação de vulnerabilidade. As análises aqui apresentadas revelam que as violências de gênero, raça e classe operam como forças estruturantes das formas como os estudantes, por meio de seus atos, expressam os sofrimentos vivenciados nas desigualdades sociais. O ato de infligir danos contra si mesmo não deve ser designado como “autoprovocado”, tampouco interpretado como um gesto isolado, mas, sim, como resultado de contextos externos marcados por violações e assimetrias sociais.

Por fim, ao desvelar as intersecções entre sofrimento individual e desigualdades estruturais, esta obra contribui para o fortalecimento de uma perspectiva educativa e social que promova práticas emancipatórias, comprometidas com a justiça, a inclusão, a igualdade social e a dignidade.

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: Edufro, 2005.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, N. K. D.; COELHO, M. T. A. D. A violência estrutural. **Seminário Estudantil de Produção Acadêmica**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1–11, 2007. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/323/270>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ALVIM, F. C. de S. **Violência autoprovocada na adolescência e suas relações com a sexualidade**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) — Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2020.

ANDRE, M. S. G. **Lesões autoprovocadas em adolescentes do Rio de Janeiro: uma análise das fichas de notificação do período de 2011 a 2020**. 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) — Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2022.

ARAGÃO, C. de M. C. de. **Notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar**. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comunidade) — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

ARATANGY, E. W. **Como lidar com a automutilação**: guia prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação. São Paulo: Hogrefe, 2018.

ASSUNÇÃO, V. N. F. A teoria das abstrações de Marx: o método científico exato para o estudo do ser social. **Verinotio** — revista on-line de filosofia e ciências humanas, n. 18, ano IX, p. 46–61, 2014. Disponível em: <https://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/183>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BAHIA, C. A. **Estudo sobre as tentativas de suicídio e suicídios consumados envolvendo adolescentes no Brasil**. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) — Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNASKI, J.; SOCHODOLAK, H. História da violência e sociedade brasileira. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 43–60, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2018.1.24181>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/oficinadohistoriador/article/view/24181/17068>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 13.819, de 26 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13819.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Viva**: instrutivo de notificação de violência interpessoal e autoprovocada. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde; Secretaria de Vigilância em Saúde; Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_instrutivo_violencia_interpessoal_autoprovocada_2ed.pdf. Acesso em 31 jul. 2023.

BRITO, F. A. M. et al. Violência autoprovocada em adolescentes no Brasil, segundo os meios utilizados. **Revista Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 26, p. 1–12, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v26i0.76261>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/76261/44478>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRITO, M. D. L. S et al. Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1–7, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0109>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/VT9rFDgKb7cnhdrJ-jw4GXc/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CERQUEIRA, D. et al. (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: IPEA; FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

CHAUÍ, M. **Escritos de Marilena Chauí**: sobre a violência. [S.l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROYvaTEOiJQ>. Acesso em: 18 jul. 2024.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Ideias**, [S. l.], n. 23, p. 25–31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008. Acesso em: 30 jul. 2024.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Ed. autor, 2015.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CROCHIK, J. L. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 565–582, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h5zsRbtKBdyzDtGFSSWmBQ/?format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024

CROCHIK, J. L.; PATTO, M. H. S. Pedindo socorro à parede. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Formação de psicólogos e relações de poder**: sobre a miséria da psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

DIAS, G. S. **Educandos em violência autoinfligida**: atuação da política pública do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem na Diretoria Regional de Educação de São Mateus – São Paulo (2014 a 2020). 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

DIAS, M. A. S. Educação, experiência formativa e pensamento dialético em Theodor W. Adorno. **TRANS/Form/Ação**: Revista de Filosofia da Unesp, Marília, v. 45, n. 4, p. 159–178, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/13729>. Acesso em: 2 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Lei nº 11.147, de 07 de julho de 2020**. Define a obrigatoriedade de Notificação Compulsória dos eventos de violência de interesse do Sistema Único de Saúde – SUS à autoridade sanitária estadual, por todos os profissionais dos serviços de saúde, instituição de ensino e assistência social, de caráter público, privado ou filantrópico, em todo o território do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 2020. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI111472020.html>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Lei nº 11.466, de 16 de novembro de 2021**. Institui a Política Estadual de Prevenção de Lesões Autoprovocadas e do Suicídio no Estado do Espírito Santo. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 2021. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI114662021.html>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Dados de violência interpessoal/autoprovocada de pessoas notificadas ao SUS do Espírito Santo, 2016 a 2021**. Vitória, ES: Secretaria de Estado da Saúde, 2022a. Disponível em: https://saude.es.gov.br/Media/sesa/DANTS/ViolenciaCulturadePaz/BolletinsEpidemiologicos/RELATORIO_Dados%20de%20viol%C3%Aancia%20interpessoal_e_auprovocada%20de%20pessoas%20notificadas%20ao%20SUS%20ES%202016%20a%202021.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Portaria nº 072-R, de 03 de maio de 2022**. Regulamenta a Lei nº 11.147, de 07 de julho de 2020, que define a obrigatoriedade de Notificação Compulsória dos eventos de violência de interesse do Sistema Único de Saúde – SUS à autoridade sanitária estadual, por todos os profissionais dos serviços de saúde, instituição de ensino e assistência social, de caráter público, privado ou filantrópico, em todo o território do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 2022b. Disponível em: [https://saude.es.gov.br/Media/sesa/Noticias/Portaria%20Viol%C3%Aancia_2022-05-04_%20\(1\).pdf](https://saude.es.gov.br/Media/sesa/Noticias/Portaria%20Viol%C3%Aancia_2022-05-04_%20(1).pdf). Acesso em: 8 ago. 2024.

FARIA, J. H. Foi e não se sabe se volta: O sumiço progressivo da teoria original. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1–9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac202220065>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/S6QkkCvJpM5Cz-5cXf3SgqCP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FERREIRA, F. N. L. O procedimento de notificação compulsória nos estabelecimentos de ensino na nova política nacional de prevenção da automutilação e do suicídio. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 1, n. 54, p. 519–555, 2019. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3751>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FRANCISCO NETO, L. **Uma “nova Bahia”**: a história do Bairro Adalberto Simão Nader em Guapari (1970–1990). 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GARCIA, J.; SILVA, V. M. G. A notificação compulsória da violência contra crianças e adolescentes e seus desdobramentos via Conselho Tutelar. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 31, p. 169–187, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8999062>. Acesso em: 7 ago. 2024.

GARCIA, M. R. V. Políticas de prevenção ao suicídio no Brasil e seu impacto nas escolas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 43–60, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5859>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/5859/4378>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GARCIA, M. R. V.; SONETTI, S. L. *Ensinando a diversidade ou a transfobia? Um panorama da educação sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas da região de Sorocaba-SP e sua intersecção com saúde mental*. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 17, n. 1, p. 173–194, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1913>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1913/2505>. Acesso em: 13 out. 2024.

GIUSTI, J. S. **Automutilação**: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 2013. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 609–27, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.10>. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/gomes.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 13 out 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde**: nêmesis da medicina. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KUPFER, M. C. et al. Princípios orientadores de práticas inclusivas. In: KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta; Fapesp, 2017.

LIMA, A. C. S. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUIS, M. A. *et al.* Lesão autoprovocada entre adolescentes: prevalência e fatores associados, Espírito Santo, Brasil. **Aquichan**, Chía (CO), v. 21, n. 3, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5294/aqui.2021.21.3.3>. Disponível em: <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/15015/6529>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LUIS, M. A. **Violência autoprovocada entre adolescentes no Espírito Santo**: uma análise dos casos notificados de 2011 a 2018. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. Violência e educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 249–264, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v15i31.2338>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338/1413>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MINAYO, M. C. S. Violência: um velho–novo desafio para a atenção à saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p.55–63, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v29i1-009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/7CN4ptLymmRGFjgGW3Fr-Cbs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MONTEIRO, P. F. C. Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. **Meritum**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 355–387, 2012. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/1208>. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. P. L. **Adolescência e violência autoprovocada**: novos desafios para a atuação docente. 2021. 252 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Tradução: Etienne G. Krug *et al.* Genebra: OMS, 2002. Disponível em: <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a prevenção da violência**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/relatorio-mundial-sobre-a-prevencao-da-violencia-2014/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenindo a violência juvenil**: um panorama das evidências. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/prevenindo-a-violencia-juvenil-um-panorama-das-evidencias/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PATEZ, M. L. **Autolesão**: mobilização do atendimento em rede e outras discussões. 1. ed. Vitória: Edifex Acadêmico, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2064/Autoles%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 ago. 2024.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107–121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011. Acesso em: 15 mar. 2024.

PATTO, M. H. S. Formação de Professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-78. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ygb3s>. Acesso em: 10 out. 2024.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias": nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 21, n. 21, p. 243-266, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/a/8CmZx-V5RnRBPmBR3N7J49mm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2024.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dddbR9B35pCZYM3nxJB47P-z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2024.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://www.livro-sabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069>. Acesso em: 8 mar. 2024.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/910/823/3001>. Acesso em: 9 mar. 2024.

PINHEIRO, T. P. **Tentativa de suicídio e automutilação de adolescentes e adultos em Santa Catarina**. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Guia intersetorial de prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Comitê Estadual de Promoção da Vida e Prevenção do Suicídio do Estado do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20190837/26173730-guia-intersectorial-de-prevencao-do-comportamento-suicida-em-criancas-e-adolescentes-2019.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RIZZOTTO, K. D. A. **Determinantes socioeconômicos da taxa de lesão autoprovocada não suicida nos estados brasileiros de 2010 a 2018**: um estudo com dados em painel. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado em Economia) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

SAFATLE, W.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. **Patologias do Social**: arqueologias do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, V. G. dos. **A possível relação da violência estrutural e a violência autoinfligida**: estudo teórico sobre as questões de fundo das automutilações em adolescentes. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SILVA, E. H. B.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/Content/pdf/v37n114a06.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-13, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201703157305>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gyWkFTDCdCVP5QdsS3PCWpb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, R. F. **A relação família-escola**. 2022. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

SILVA, S. S. G. T.; GUZZO, R. S. L. Escola, família e psicologia: diferentes sentidos da violência no Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 23, p. 1-9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xYrgr6ZWJsv-qGct3yFNrQGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.

TAVARES, L. J. M. **Percepções de docentes do ensino básico, técnico e tecnológico do IFMA a respeito da automutilação**. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2021.

VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, E. C.; MESSEDER NETO, H. S. **Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. Salvador: EDUFBA, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Suicide worldwide in 2019: global health estimates**. Genebra: WHO, 2021. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341728/9789240026643-eng.pdf?sequence=1#:~:text=In%202019%2C%20an%20estimated%20703,100%20000%20population%20for%202019>. Acesso em: 16 mar. 2024.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Este livro apresenta uma reflexão crítica sobre a violência autoprovocada entre estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública, fenômeno complexo que desafia educadores, famílias e gestores. A obra discute o tema como um processo multicausal, enraizado nas dinâmicas opressivas e desiguais da sociedade, evidenciando como vulnerabilidades sociais, exclusões e violências intrafamiliar e institucional atravessam a experiência juvenil. Além da discussão conceitual, o texto oferece subsídios para o acolhimento, escuta qualificada e o fortalecimento da escola como espaço de proteção e dignidade. Trata-se de uma contribuição relevante para apoiar educadores da rede pública no enfrentamento da violência autoprovocada.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia