



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

SHUANA LOUZADA CYPRIANO SIMAS

UM RETRATO DA VIOLÊNCIA (AUTO)PROVOCADA ENTRE ESTUDANTES DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
GUARAPARI-ES

VITÓRIA/ES
2025



*Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação - Ufes*

SHUANA LOUZADA CYPRIANO SIMAS

**UM RETRATO DA VIOLÊNCIA (AUTO)PROVOCADA ENTRE ESTUDANTES DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
GUARAPARI-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Bassani

VITÓRIA/ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S588r SIMAS, SHUANA LOUZADA CYPRIANO, 1981-
Um retrato da violência (auto)provocada entre estudantes
de uma escola pública de ensino fundamental do município de
Guarapari-ES / SHUANA LOUZADA CYPRIANO SIMAS. -
2025.

194 p. : il.

Orientadora: Elizabete Bassani.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. medicalização da educação. 2. violência autoinfligida na
escola. 3. violência autoprovocada na escola. I. Bassani,
Elizabete. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da ducentésima nona defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **SHUANA LOUZADA CYPRIANO SIMAS**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **15h00min** do dia **vinte e seis de março de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Elizabeth Bassani, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Jair Ronchi Filho, Janinha Gerke, Márcia Moreira de Araújo e Marcos Roberto Vieira Garcia. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“UM RETRATO DA VIOLÊNCIA (AUTO)PROVOCADA ENTRE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE GUARAPARI-ES”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 26 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIZABETE BASSANI
Data: 09/06/2025 18:35:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elizabeth Bassani
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br JAIR RONCHI FILHO
Data: 10/06/2025 17:48:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jair Ronchi Filho
Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCOS ROBERTO VIEIRA GARCIA
Data: 11/06/2025 15:41:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia
Membro Externo (Universidade Federal de São Carlos (UFSCar))

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP: 29075-910
Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: pos.ppgmpe@ufes.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Documento assinado digitalmente

gov.br

JANINHA GERKE

Data: 09/06/2025 07:28:41-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Janinha Gerke
Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARCIA MOREIRA DE ARAUJO

Data: 07/06/2025 09:19:20-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Márcia Moreira de Araújo
Membro Interno (Universidade Federal do Espírito Santo)

Dedico esta dissertação à “Luz”, nome fictício de uma adolescente, filha de uma amiga e colega de turma no mestrado, que, aos 15 anos, perdeu a vida tragicamente para a violência autoprovocada. Luz, desenhista de rara habilidade, havia aceitado ilustrar o nosso produto educacional ao final do segundo semestre do curso, e sua partida precoce deixou marcas profundas em todos nós. Esta experiência, profundamente dolorosa, não apenas fortaleceu a pesquisa, como também ampliou nossa sensibilidade diante da temática, reafirmando a relevância social deste estudo. A convivência com uma mãe enlutada revelou, de maneira ainda mais contundente, a urgência de abordar o tema da violência autoprovocada no ambiente escolar. Este compromisso se tornou um pilar desta dissertação, que almeja contribuir para a construção de espaços educacionais mais acolhedores, humanos e sensíveis às necessidades de cada indivíduo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e sabedoria que me sustentaram ao longo desta jornada.

Aos teóricos e pesquisadores que fundamentaram este estudo, em especial Maria Helena Souza Patto, Maria Cecília de Souza Minayo, Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Theodor W. Adorno e Ivan Illich.

À direção da EMEF Girassol, que acolheu o estudo, bem como aos alunos e profissionais da escola, que contribuíram generosamente com dados e experiências essenciais para a realização deste trabalho.

Aos professores do programa que, ampliaram meu olhar e enriqueceram minha formação acadêmica.

Aos professores examinadores Jair Ronchi Filho, Janinha Gerke, Márcia Moreira de Araújo e Marcos Roberto Vieira Garcia pelas valiosas contribuições para este estudo.

À minha professora orientadora, Elizabete Bassani, por sua dedicação, paciência e orientação inestimável ao longo de todo o percurso.

Aos colegas de curso, cuja troca de experiências e apoio mútuo foram fundamentais durante esta jornada.

Às amigas Renata Schwan, Gessica Guedes e Isa Sara Rego que contribuíram diretamente para que eu chegasse até a universidade.

Aos meus sogros, Maria e Ailton, pela compreensão diante do meu distanciamento.

À minha avó, Carminha, raiz da minha vida, cuja presença foi essencial na minha criação e educação.

Aos meus pais, Neimar e Toni, pelo esforço dedicado à minha formação e pelo apoio incondicional em todas as fases da minha vida.

Ao meu marido, Anderson Simas Oliveira, pela paciência, compreensão, apoio e incentivo em cada etapa desta jornada

Aos meus filhos, Luna e Miguel, pelo tempo que ficaram sem a minha presença.

À Gabriela Martins, revisora deste trabalho, pelo cuidado e atenção em cada detalhe, contribuindo para que este estudo atingisse a qualidade esperada.

Enfim, a todos que estiveram presentes nesses momentos e me apoiaram até aqui.

Acolher é fazer ninho

*Acolher é saber de mansinho,
que toda chegada vem com um pouco de receio.
Que pé de criança estranha tudo aquilo que é novo
e precisa de tempo pra criar raízes.*

*Acolher é ter mãos de espera,
olhos que enxergam demora sem urgência,
ouvidos que escutam até o silêncio,
porque há gestos que falam sem dizer.*

*Acolher é abrir o espaço,
mas sem pressa de ocupar.
É ser pouso sem ser gaiola,
ser abrigo sem ser muro,
ser colo que sabe a hora de soltar.*

*E se acolher é morada,
então que cada escola seja casa,
com teto de afeto,
janela de escuta
e paredes que sabem abraçar.*

(Camila Izoli)

RESUMO

Pesquisas realizadas nos últimos anos evidenciam um aumento significativo dos registros de violência autoprovocada no Brasil. A complexidade desse problema, associada à vulnerabilidade de parcela significativa da população, destaca a necessidade de compreendermos os determinantes dessa violência e suas interações com o cotidiano escolar. Esta dissertação aborda o tema como um fenômeno multicausal, enraizado nas dinâmicas opressivas e desiguais da sociedade. O objetivo central do estudo foi identificar o perfil dos estudantes matriculados no ano de 2022 com comportamento de violência autoprovocada em uma escola pública de ensino fundamental do município de Guarapari-ES, assim como a legislação vigente nos âmbitos federal, estadual e municipal. Fundamentada em uma perspectiva crítica, com autores como Maria Helena Souza Patto, Maria Cecília de Souza Minayo, Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Theodor W. Adorno e Ivan Illich, a pesquisa seguiu abordagem quali-quantitativa e os métodos bibliográfico e documental. Como produto educacional, foi elaborado um caderno orientador para educadores, abordando a violência autoprovocada com uma perspectiva inclusiva e desmedicalizante. Os resultados indicaram que a maioria dos 17 estudantes participantes é composta por adolescentes pretos ou pardos, do sexo feminino, com idades entre 13 e 14 anos, residentes em favelas, evidenciando a intersecção de gênero, raça e classe social. O estudo revelou desigualdades estruturais, exclusões sociais e violências intrafamiliar e institucional associadas ao comportamento de violência autoprovocada. Além disso, destacou a medicalização do sofrimento e a transferência de responsabilidades para a assistência médica e social, reafirmando a necessidade de a escola atuar como espaço de inclusão, acolhimento e transformação social. Como contribuição, a pesquisa compreende a violência autoprovocada como reflexo de desigualdades estruturais, oferecendo subsídios críticos para a formulação de políticas públicas que assegurem condições de trabalho dignas aos educadores e um ambiente acolhedor e transformador para os estudantes.

Palavras-chave: medicalização da educação; violência autoinfligida na escola; violência autoprovocada na escola.

ABSTRACT

Recent studies have shown a significant increase in records of self-inflicted violence in Brazil. The complexity of this phenomenon, together with the vulnerability of a substantial portion of the population, highlights the need to understand its determinants and their interrelations with school life. This dissertation addresses the issue as a multifactorial phenomenon rooted in the oppressive and unequal dynamics of society. The central objective of the study was to identify the profile of students enrolled in 2022 who exhibited self-inflicted violent behavior in a public elementary school in the municipality of Guarapari, Espírito Santo, as well as to analyze the legislation in force at the federal, state, and municipal levels. Based on a critical perspective and supported by authors such as Maria Helena Souza Patto, Maria Cecília de Souza Minayo, Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Theodor W. Adorno, and Ivan Illich, the research adopted a qualitative-quantitative approach and the bibliographic and documentary methods. As an educational product, a guiding manual for educators was developed, addressing self-inflicted violence through an inclusive and non-medicalizing perspective. The findings indicated that most of the 17 participating students were Black or Brown adolescent girls, aged between 13 and 14, residing in favelas, thus evidencing the intersection of gender, race, and social class. The study revealed structural inequalities, social exclusion, and both intrafamilial and institutional violence associated with self-inflicted violent behavior. Furthermore, it emphasized the medicalization of suffering and the shifting of responsibilities to medical and social assistance services, reaffirming the need for schools to act as spaces of inclusion, care, and social transformation. As a contribution, the research understands self-inflicted violence as a reflection of structural inequalities, offering critical support for the development of public policies that ensure dignified working conditions for educators and a welcoming, transformative environment for students.

Keywords: medicalization of education; self-inflicted violence at school; self-harm at school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipologias da violência	30
Figura 2 – Antiga Matriz: um raro marco religioso material e cultural ainda presente no tecido urbano de Guarapari.....	101
Figura 3 – Casa da Cultura de Guarapari: em estado de deterioração e abandono	103
Figura 4 – Antigo Cassino Radium Hotel, em estado de abandono e desuso.....	105
Figura 5 – Fluxograma e orientações municipais para atendimento dos casos de violência autoprovocada e interpessoal nas escolas da rede de ensino	158
Figura 6 – Capa do produto educacional.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo de matrículas por sexo, raça/cor e educação especial da EMEF Girassol com Rede Municipal de Guarapari (2023-2024).....	118
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada por ano escolar	122
Gráfico 3 – Tipologia dos casos registrados de violência autoprovocada	122
Gráfico 4 – Faixa etária dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada.....	126
Gráfico 5 – Sexo dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos publicados no período de 2014 a 2023, mediante busca avançada realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por sexo e raça/cor dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Guarapari em 2022	108
Tabela 2 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por sexo e raça/cor dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Guarapari em 2022	108
Tabela 3 – Distribuição dos profissionais por turno na EMEF Girassol	115
Tabela 4 – Número de alunos da EMEF Girassol.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APOIE	Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar
APS	Atenção Primária em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM-V	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINDES	Federação das Indústrias do Espírito Santo
FNI	Ficha de Notificação Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para a Aprendizagem
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDU	Secretária de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal da Educação de Guarapari
SEMSA	Secretaria Municipal da Saúde
SENAI	Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
VIVA	Vigilância de Violências e Acidentes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL ÀS APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA.....	17
2	ANÁLISE TERMINOLÓGICA DA VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA.....	25
2.1	O CONCEITO DE VIOLÊNCIA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	25
2.2	COMPREENDENDO AS DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA E SUAS INCONSISTÊNCIAS	28
2.3	CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS (CID): CODIFICAÇÕES EM VIGOR E ATUALIZAÇÕES PREVISTAS	33
2.4	ADOÇÃO DA TERMINOLOGIA DO SINAN: DESAFIOS NO PREENCHIMENTO DA FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL (FNI).....	34
2.5	DESCONSTRUINDO O “AUTO” NA VIOLÊNCIA CONTRA SI MESMO: UMA CRÍTICA À MEDICALIZAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO DO SOFRIMENTO	39
3	VIOLÊNCIA, EDUCAÇÃO E OPRESSÃO	42
4	A FORMAÇÃO CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE NOVAS CONSTRUÇÕES	49
5	PERCURSO METODOLÓGICO	56
5.1	REVISÃO DE LITERATURA.....	56
5.2	PESQUISA DOCUMENTAL	57
5.2.1	Levantamento documental na escola pesquisada.....	57
5.2.2	Atendimento normativo de casos de violência autoprovocada	59
5.3	O PRODUTO EDUCACIONAL	60
6	CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA.....	62
7	DA HISTÓRIA AO CONTEXTO DA PESQUISA: REVELANDO UM RETRATO DA REALIDADE.....	100
7.1	GUARAPARI: A HISTÓRIA DA “CIDADE SAÚDE” E A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO MUNICÍPIO.....	100

7.2	ENTRE A MARÉ E O MORRO: A FORMAÇÃO DO BAIRRO	109
7.3	CONSTRUINDO O CENÁRIO DA ESCOLA PESQUISADA	111
7.4	ANÁLISE DOS DADOS: REVELANDO UM RETRATO DA VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA ENTRE ESTUDANTES	121
7.4.1	Análise descritiva	121
7.4.2	Análise de conteúdo.....	135
8	MAPEANDO A (DES)PROTEÇÃO: LEGISLAÇÃO E PROTOCOLOS VIGENTES PARA CASOS DE VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA	149
8.1	DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: PANORAMA HISTÓRICO E REFLEXÕES	149
8.2	LEGISLAÇÕES E PROTOCOLOS VIGENTES PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR DA VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA EM GUARAPARI-ES.....	153
8.3	EDUCAR-SE E EDUCAR: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	159
9	PRODUTO EDUCACIONAL: DA INTERSEÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA À CONSTRUÇÃO DO CADERNO ORIENTADOR.....	164
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICES	186
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	186
	ANEXOS	189
	ANEXO A – FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL	189
	ANEXO B – FORMULÁRIO PARA DENÚNCIA AO CONSELHO TUTELAR.....	191
	ANEXO C – OFÍCIO DE RESPOSTA NEGATIVA DA ESCOLA PARA ENCONTROS COLETIVOS.....	193

1 INTRODUÇÃO

1.1 DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL ÀS APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA

Começarei apresentando uma sinopse da minha trajetória profissional tomando como ponto de partida meu itinerário, porque foram minhas vivências que impulsionaram desejar ressignificar o meu trabalho docente, a partir de um passo mais ousado nos âmbitos pessoal e profissional. Isso se deve a seguinte compreensão: somos todos sujeitos em processos de transformação individual e sociocultural contínuos, logo, o que me move é o compromisso ético e político com o meu fazer e a vontade de promover um trabalho pedagógico acolhedor que estimule o bem-estar afetivo e emocional dos estudantes.

É este anseio de adquirir novos conhecimentos e de expandir a formação pessoal, que me motivou a desejar compor o corpo discente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os primeiros passos em direção à construção de minha trajetória profissional iniciaram com a graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera, seguida pela especialização em Gestão Educacional, e posteriormente, o *Master in Business Administration* em Gestão de Pessoas na Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Minha formação acadêmica me permitiu ingressar em 2004 em uma escola particular do município de Piúma/ES, na qual fui coordenadora pedagógica da educação infantil, do ensino fundamental I e II, ensino médio e ensino técnico, o qual ajudei a implantar. Concomitante a este trabalho, atuei no ensino público da rede municipal de Anchieta/ES como professora dos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Secretaria Municipal de Educação desta cidade, fui supervisora de ensino das escolas urbanas e do campo e coordenadora de formação continuada dos professores da rede. Na Federação das Indústrias do Espírito Santo (FINDES), fui diretora de ensino no Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI), na unidade de Anchieta/ES.

No contexto do ensino superior, fui docente especialista da Faculdade Pitágoras de Guarapari, ministrando aulas para o curso de pedagogia nas disciplinas de Psicologia da Educação, Abordagens Psicológicas I, Abordagens Psicológicas II e Gestão de Pessoas.

Atualmente, sou Secretária Municipal de Educação de Anchieta-ES, cargo que assumi ao final do quarto semestre do Mestrado. Antes dessa função, atuei na Secretaria Municipal da Educação (SEMED) de Guarapari-ES como pedagoga em regime de designação temporária, entre 2021 e 2024. Em 2022, exerci a função de orientadora em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade, desenvolvendo um trabalho voltado para o bem-estar emocional e afetivo dos discentes dos anos finais, com ações de acolhimento, especialmente em situações envolvendo violência infantojuvenil. Entendemos essa acolhida como uma prática essencial para promover a inclusão, valorizar as diferenças individuais e criar um ambiente seguro. As práticas diárias do setor de orientação implicavam na responsabilização pelo estudante a partir do primeiro atendimento. Ouviam-se as queixas trazidas por eles, considerando suas preocupações e angústias, utilizando uma escuta que possibilitava analisar a demanda e garantir a atenção integral e responsável. Ao serem ouvidos no setor pedagógico, os alunos eram compreendidos a partir do entendimento do seu contexto social e familiar, assegurando que cada situação fosse avaliada com a devida consideração às suas circunstâncias particulares. Quando necessário, acionávamos o Conselho Tutelar para garantir a proteção e os direitos da criança e do adolescente.

Após cada atendimento no setor pedagógico, era essencial documentar os relatos dos alunos. Este processo envolvia o registro cuidadoso das experiências relatadas pelos estudantes durante a escuta. O objetivo era capturar as expressões, sentimentos e falas enquanto a memória ainda estava viva, permitindo um registro fidedigno e imediato do que havia sido compartilhado. Esse imediatismo era crucial para garantir a precisão e a relevância das informações recebidas, facilitando uma avaliação acurada e a subsequente providência baseada em depoimentos de experiências vividas pelos alunos.

Durante o ano letivo de 2022, a escola pesquisada encaminhou ao Conselho Tutelar 26 registros de violência autoprovocada referentes a 17 alunos regularmente matriculados. A partir dessa experiência profissional, marcada pela proximidade com crianças e adolescentes em situação de violência e com comportamentos autodestrutivos, surgiram as indagações que serão delineadas neste estudo. Iniciamos então, um trabalho que buscava amparo legal no atendimento e encaminhamento dessa demanda, mesmo na ausência de protocolos e fluxos oficiais estabelecidos pelo sistema de ensino do município de Guarapari-ES. Essa atividade

foi plenamente aceita, reconhecida e destacada pelo Conselho Tutelar junto à Vara da Infância e Juventude local e ao Ministério Público, por ser um trabalho precursor no atendimento legal da demanda de violência identificada e registrada no contexto escolar da rede municipal de ensino.

Diante do fato de que o município não apresentava um protocolo para o atendimento desses casos de violência autoprovocada, houve a necessidade de buscar leis federais e estaduais que abordassem esta demanda e, assim, criamos normas para a escola formalizar os registros que, posteriormente, serviram de referência para construção de normativas do Conselho Tutelar junto à Secretaria de Educação deste município, e a partir disto, foram criados protocolos e fluxos das notificações dos casos de violência autoprovocada a serem seguidos pelas escolas públicas municipais de Guarapari-ES.

Desta experiência nasce o interesse em desenvolver um estudo sobre a violência autoprovocada no contexto dessa escola, visto ser uma instituição educacional frequentada por cerca de 790 discentes matriculados no ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, sendo esses oriundos e moradores de bairros periféricos e em risco social.

Trata-se da maior escola em número de alunos por turno, do município de Guarapari-ES. É a partir dessa realidade que surge a necessidade de contextualizar o grande número de ocorrências de violência autoprovocada, buscando entender o perfil dessas crianças e adolescentes que lesionam o próprio corpo. Nossa experiência aponta para a importância de lançar um olhar mais amplo sobre a violência autoprovocada no contexto escolar e sobre a complexidade da rede tecida por suas raízes históricas, pois se entende, a partir da perspectiva crítica, que é fundamental compreender a origem histórica desse fenômeno.

As demandas vivenciadas nesse contexto educacional despertaram o nosso desejo de expandir a capacidade de diálogo e compreensão sobre algumas situações que permeiam o cotidiano escolar, entre as quais, se destacam as ocorrências de violência autoprovocada e como a escola se organiza diante dessa demanda. Tanto na minha formação acadêmica, quanto na atividade docente, em um curso de licenciatura para formação de professores/pedagogos, senti que tais vivências não foram suficientes para me preparar para os desafios gerados no encontro com registros de violência autoprovocada em crianças e adolescentes no cotidiano escolar.

Percebi que essa experiência teria muito a me ensinar, especialmente, quanto ao atendimento normativo e, também, acolhedor desses estudantes.

Segundo Tavares (2021), a violência autoprovocada abrange comportamentos autodestrutivos e seu estudo e compreensão é de grande alcance social pois, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), todos esses atos podem ser mitigados se forem identificados e tratados adequadamente.

Aratangy (2018) afirma que o ato de se infligir danos sem intenção de suicídio tem como objetivo proporcionar um alívio imediato da dor, sendo frequentemente repetido em busca dessa sensação temporária de alívio. Sob o mesmo ponto de vista, Giusti (2013) define o ato autoagressivo como qualquer dano causado à pele de maneira intencional, não necessariamente associada à morte. Tavares (2021), aponta que a autoagressão diz respeito a todo caso de lesão ao próprio corpo, realizada de forma consciente (não acidental) e sem intenção suicida. As pessoas que se infligem estas violências, em princípio, não pretendem causar o próprio sofrimento ou morte, mas percorrem este caminho como um pedido de ajuda decorrente do sofrimento que não conseguem elaborar verbalmente.

Segundo Tavares (2021), a violência autoprovocada, muitas vezes, é decorrente de eventos de regulação emocional, da falta de mecanismos menos violentos, como verbalizar, elaborar e ressignificar o mal-estar próprio e estresse psicológico sofrido individualmente, notadamente, quando se passa por vivências emocionais envolvendo outras formas de violências, abusos, negligências, traumas ou perdas significativas. A autora afirma ainda que lesionar o próprio corpo possui característica de caráter repetitivo, solitário e secreto.

Pesquisas realizadas nos últimos anos demonstram o aumento dos registros de violência autoprovocada. De acordo com Brito *et al.* (2021), no Brasil foram feitas 33.541 notificações de violência autoprovocada em adolescentes entre 2009 a 2016, e informa que “a taxa nacional sofreu um aumento significativo, passando de 2,1/100.000 adolescentes em 2009 para 25,7/100.000 em 2016” (Brito *et al.*, 2021, p. 3). No estado do Espírito Santo, segundo a Secretaria de Estado da Saúde (Espírito Santo, 2022a), os dados do relatório de violência interpessoal/autoprovocada de pessoas notificadas ao Sistema Único de Saúde (SUS) entre os anos de 2016 a 2021, apontam um aumento de aproximadamente 1.036% nos registros de violência autoprovocada.

De acordo com o estudo conduzido por Luis *et al.* (2021), em uma análise estatística baseada em dados da plataforma de Vigilância de Violência e Acidentes (VIVA) do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) do Governo Federal, que abrangeu o período de 2011 a 2018 no estado do Espírito Santo e se concentrou na violência autoprovocada, foi observada uma prevalência de lesões autoprovocadas de 33,2 casos a cada 100.000 adolescentes.

Entre os casos envolvendo adolescentes, 79,8% eram do sexo feminino, 69,9% estavam na faixa etária de 13 a 17 anos, 68,7% pertenciam a grupos étnico-raciais não brancos, e 90,7% residiam em áreas urbanas. As características da violência autoprovocada revelaram que a maioria dos incidentes ocorreu no ambiente residencial (88,4%) e era recorrente (52,8%), sendo o método mais frequentemente empregado o envenenamento ou intoxicação (65,1%), seguido por autoagressões com instrumentos perfurocortantes.

O estudo de Luis *et al.* (2021) destaca a importância de compreender a prevalência e as características da violência autoprovocada entre adolescentes no Espírito Santo, fornecendo informações valiosas para a formulação de estratégias de prevenção e intervenção mais direcionadas. Essa tendência de aumento das notificações dos casos de violência autoprovocada no Brasil e no Espírito Santo, também pode ser percebida na escola em estudo devido ao aumento no número de registros de estudantes que lesionavam o próprio corpo matriculados no ano letivo de 2022, se comparado com os anos anteriores, conforme livro de registros de ocorrências desta instituição escolar. Tal violência ocorreu via autoagressão, ideação suicida, havendo ainda, registros de tentativas de suicídio.

Essa vivência nos levou a entender que, atualmente, temos a necessidade de identificar e compreender a violência autoprovocada nas instituições escolares. Neste contexto, é na escola que as pressões e opressões sofridas pelos adolescentes entram em erupção. Os profissionais da escola precisam ter condições de trabalho e ser incentivados e qualificados para observar e identificar os comportamentos autodestrutivos, o que implica no desenvolvimento de políticas voltadas para esse tema.

Entendemos que a instituição escolar pode ser um dos locais que contribui com a transformação da sociedade. A escola que acolhe os que são vitimados pela violência autoprovocada também é a escola acolhedora dos outros estudantes, sendo

capaz de ser inclusiva e transformadora, garantindo a aprendizagem e escolarização de todos.

Para Tavares (2021), a falta de conhecimento sobre as origens, mecanismos envolvidos e maneiras mais adequadas para acolher e lidar com a violência autoprovocada na escola, tem gerado muitas concepções equivocadas, que despercebidamente podem ser reproduzidas no convívio discente, bem como, nas salas de aula. Brito *et al.* (2021) desenvolveram um estudo sobre prevenção da violência autoprovocada sob a ótica dos professores, e dentre os desafios que a escola possui para lidar com o fenômeno, destacou as dificuldades de identificação dos sinais de alerta de violência autoprovocada e inabilidade para lidar com o aluno.

Segundo Brito *et al.* (2020), a complexidade do problema e a existência de parcela da sociedade em risco para a violência autoprovocada impulsiona a compreensão de que a escola precisa ter condições para lidar com esta questão como algo real, existente e presente no cotidiano dos estudantes, na busca por romper a cumplicidade do silêncio que conduz à negação ou à minimização do comportamento de infligir danos ou agressões a si mesmo. Esses dados nos levam a compreender a necessidade de perceber a escola como um espaço habitado por estudantes, mas sobretudo, vidas humanas. Nesta perspectiva, sensibilizar e orientar os educadores para a identificação dos estudantes em risco pode ser um meio para elaboração de estratégias que possibilitem a compreensão desse comportamento, sobretudo, olhar criticamente para os mecanismos de opressão presentes no contexto escolar, reconhecendo como esses fatores estruturais podem estar intrinsecamente relacionados à manifestação da violência autoprovocada.

Em conformidade com esses posicionamentos, entendemos a necessidade de promover um trabalho pedagógico que possa contribuir para uma transformação social. Acreditamos no posicionamento político de não submissão do fazer e pensar humano às práticas produzidas por um discurso hegemônico previamente edificado e por práticas decorrentes de tal forma de apreender a educação.

Assim, neste estudo, pretendemos explorar as características dos estudantes que cometem atos violentos contra si mesmos, buscando analisar a violência autoprovocada em suas dimensões históricas e conceituais, a partir de uma perspectiva crítica que considere os atravessamentos sociais, econômicos, culturais e políticos. Reconhecer esses fatores como mecanismos de opressão que moldam o

fenômeno, possibilita um melhor planejamento das ações que possam ser desenvolvidas na e pela escola onde atuamos.

Partindo de tais concepções iniciais, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: qual é o perfil dos estudantes matriculados no ano de 2022 com comportamento de violência autoprovoçada em uma escola pública de ensino fundamental do município de Guarapari-ES, assim como a legislação vigente nos âmbitos federal, estadual e municipal?

Diante de nosso problema de pesquisa, delimitamos os objetivos a serem alcançados durante o processo da pesquisa. Como principal objetivo de nosso estudo, buscamos identificar o perfil dos estudantes matriculados no ano de 2022 com comportamento de violência autoprovoçada em uma escola pública de ensino fundamental do município de Guarapari-ES, assim como a legislação vigente nos âmbitos federal, estadual e municipal. Como desdobramento do objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos estudantes com registro de violência autoprovoçada no ambiente escolar por meio de estudos acadêmicos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes nos últimos dez anos (2014-2023);
- Comparar os dados obtidos na pesquisa bibliográfica realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os dados obtidos em pesquisa documental desenvolvida na escola pesquisada;
- Conhecer a legislação vigente e os protocolos para o atendimento dos estudantes com comportamento de violência autoprovoçada nas escolas do município de Guarapari e do estado do Espírito Santo;
- Elaborar um caderno orientador para educadores contendo informações sobre violência autoprovoçada que possam fornecer normativas legais e orientações para o cotidiano da prática escolar.

Acreditamos na educação como um instrumento fundamental para transformar a realidade social e promover o desenvolvimento humano e sustentável do país. Confiamos na escola como espaço de formação e convivência, tendo um papel importante no enfrentamento da violência, promovendo um ensino acolhedor, democrático, participativo e inclusivo, que valorize a diversidade, o diálogo e o respeito mútuo.

O uso do termo “retrato” no título desta pesquisa não se refere à captura de uma imagem literal, mas sim à realização de uma análise abrangente dos estudantes envolvidos em comportamentos de violência autoprovocada e do contexto no qual estão inseridos. Optamos por este termo com intuito de ampliar a lente, ultrapassando a análise isolada do aluno, incluindo os fatores sociais, políticos e econômicos que influenciam tais comportamentos, buscando compreender as motivações e circunstâncias que contribuem para a emergência do fenômeno. Portanto, essa abordagem enfatiza nossa intenção de desvendar a complexidade do tema sob uma perspectiva crítica.

2 ANÁLISE TERMINOLÓGICA DA VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA

Este capítulo tem o intuito de abordar 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.

2.1 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” (*World Health Organization* [WHO], 2024c). 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 (WHO, 2024b).

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 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, conseqüentemente, 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 da 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 intensão 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 presencia (Minayo, 2006, p. 14).

Minayo (2006, p. 13) 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”. Mediante uma interpretação mais profunda da etimologia do termo latim “*vis*”, Chauí (1998) 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, sevícia 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 Chauí (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 a 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 e 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). As discussões emergidas a partir das relações existentes entre violência e escola podem ser encontradas em maior profundidade no Capítulo 3 desta dissertação.

Portanto, as reflexões derivadas, tanto das publicações da OMS como também 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”.

2.2 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).

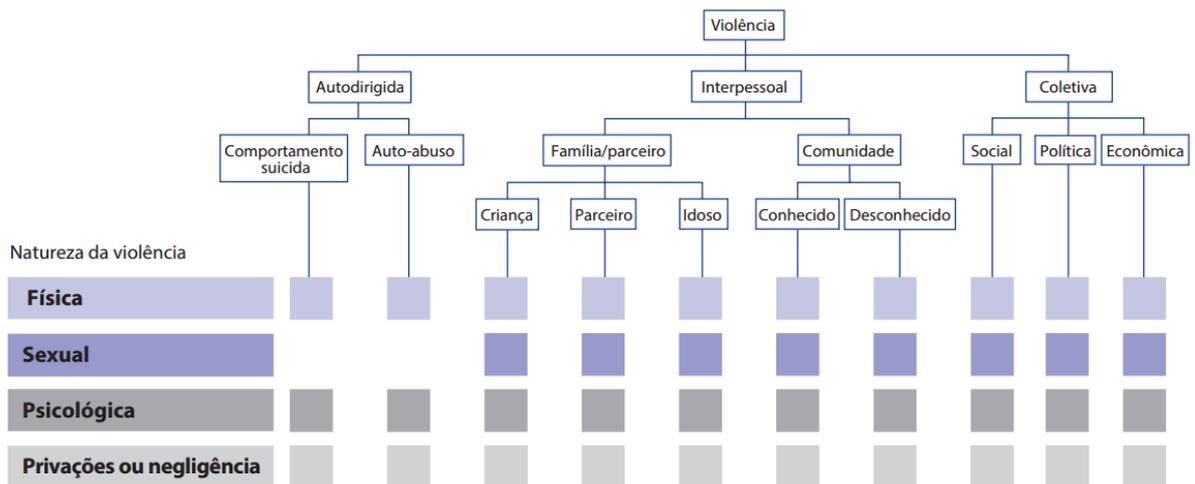
A violência coletiva é considerada como os atos de agressão que ocasionam danos, lesões ou até mesmo a morte nas esferas macrossociais, econômicas ou políticas por parte de grandes grupos de dominação e do próprio Estado, sendo subdividida em três categorias principais, a depender das motivações que 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). Como visto em capítulos anteriores, essa categoria é o objeto de estudo da presente dissertação.

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 que, 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 (Figura 1). Nesse cenário, é possível considerar que as fragilidades de definição tornaram-se 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.

Figura 1 – Tipologias da violência



Fonte: OMS (2016, p. 5).

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 em 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 o 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 pesquisas 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 terminologia podem ser ainda maiores quando busca-se compreender as ramificações da violência autoprovocada, que, segundo as publicações da OMS (2002, 2014, 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 ideações – expressem diferentes graus de gravidade, não existe necessariamente um continuum 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, vigora atualmente as subdivisões do Ministério da Saúde e do VIVA, os quais 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 (Brasil, 2019a). Já a autoagressão, segundo o “Guia intersectorial 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” (Brasil, 2019a, 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 (Brasil, 2019a). Por fim, o suicídio é definido como “ato deliberado de tirar a própria vida, com desfecho fatal” (Brasil, 2019a, 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.

2.3 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 o DATASUS (2008), 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 desta dissertação.

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 (WHO, 2024a).

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 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 (WHO, 2024a).

2.4 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. Nesta pesquisa, adotamos a terminologia proposta pelo SINAN, por ser o referencial utilizado na Ficha de Notificação Individual (FNI), que é um dos documentos de análise desta dissertação. 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 uma melhor compreensão das ocorrências. No entanto, este 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 no art. 6 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, 2019b).

Uma vez que os estabelecimentos de saúde e de ensino devem obrigatoriamente realizar a notificação dos casos de violência autoprovocada, é preciso que seus 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 durante o período de levantamento documental (Anexo A). Salientamos 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. Este 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, e um ponto que observamos no enunciado é a ausência de uma conceituação clara sobre os termos "violência interpessoal" e "violência autoprovocada". Dado que o documento se

propõe a notificar estes 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, observamos 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.

Um 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 destes 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 na 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, onde 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 nos casos de violência registrados. Seguindo o entendimento de Salles, Silva (2008, p.140), a violência não deve “ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que pudesse ser

interpretada como aviso de ameaça”. 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, tão pouco para explicar fenômenos tão complexos como a violência. Esse tipo de abordagem não só omite a realidade social dos mais vulneráveis, como 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) nos alerta sobre a “necessidade da crítica permanente”, destacando a importância de analisarmos criticamente as estruturas que perpetuam a violência autoprovocada, para evitar que os mesmos mecanismos de opressão e exclusão social continuem a existir. Esse processo não só nos ajuda a compreender as raízes do sofrimento, mas também a transformá-las, e com isso podemos construir futuros onde 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 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.

Todas as lacunas e inconsistências da FNI apresentadas ao longo deste capítulo foram formalmente entregues à Coordenação Geral de Vigilância de Violências e Acidentes do Ministério da Saúde. A oportunidade que nos foi concedida para expor as inconformidades identificadas durante o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou nossa contribuição direta para o processo de atualização da FNI, que se encontra em estudo para adequações.

2.5 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 se atribui 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 (2016, p. 345) conceituam que a

[...] 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 aprofundarmos a discussão do conceito ampliado de medicalização para assim compreendermos 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, propomos 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 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.

3 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 esse espaço não tem por objetivo esgotar o tema ou trazer qualquer tipo de conclusão sobre ele, mas sim ampliar as possibilidades de reflexão mediante as diversas representações da realidade que permeiam a violência e a educação no cenário brasileiro (Faria, 2023).

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 desde o 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 com 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 de 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, mantivemos a concentração de riqueza nas mãos da elite colonizadora, o que, conseqüentemente, impacta e dificulta o acesso aos direitos sociais constitucionais (segundo o art. 6º da Constituição de 1988, são: 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) por parte da maioria mais pobre, dentre os quais vale ressaltar: povos originários; indígenas; negros; quilombolas; e trabalhadores de classe baixa (Bernaski; Sochodolak, 2018; Brasil, 1988; 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 e descritos no Capítulo 2, 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 mantêm 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 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, 2019). 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 haviam 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 com 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 em 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, entendemos 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 possa 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.

Sob esse 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, aqueles naturalizados em meio ao convívio diário (Patto, 2022b).

Ao mesmo tempo, não é adequado, nem tampouco justo, responsabilizar os professores por todos os problemas enfrentados nas escolas públicas brasileiras, pois são derivados de uma formação insuficiente e 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 tentar 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).

Com 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 uma 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 o 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, o enfrentamento amadurecido de situações cotidianas desafiadoras, tal como a violência, e 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 exclusão” 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 imperativo a compreensão abrangente da realidade vivenciada pelos agentes do processo educacional. Como destacado por Faria (2023), “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” (Faria, 2023, p. 7).

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.

Pretendemos, posteriormente, desenvolver ainda mais a discussão sobre a violência autoprovocada na escola pesquisada. Entretanto, como pensamos a teoria como “[...] condição dialógica de representação do real [...]” (Faria, 2023, p. 4), produziremos essa discussão após conhecermos a realidade apresentada por nosso estudo.

4 A FORMAÇÃO CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE NOVAS CONSTRUÇÕES

Conforme descrito anteriormente, como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Educação, desenvolveremos um produto educacional intitulado “Caderno orientador para educadores sobre violência autoprovocada na escola”. Este produto, destina-se a professores, coordenadores, pedagogos e diretores que atuam na escola de ensino fundamental pesquisada. Diante da proposta de desenvolvimento desse produto, o presente capítulo pretende delinear a nossa concepção sobre formação que propiciará a construção do caderno orientador para auxiliar a equipe pedagógica no cotidiano da escola.

Embasados nas concepções de Theodor Adorno, proporemos 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 para compreender 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. Através 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 na definição de seu próprio programa de estudos, tornando-se mais motivados e responsáveis por suas escolhas educacionais.

Ao adentrar nesse diálogo entre educação e emancipação sob os fundamentos teóricos de Adorno, Silva ([20--]) nos convida a compreender o conceito de formação e destaca a importância da reflexão sobre o papel formativo das humanidades e das ciências no contexto educacional atual. Segundo Silva ([20--]), “o que teríamos que entender melhor não é o que seria o ideal da formação, mas o que se passa entre nós como a realidade da deformação. É claro que as duas coisas estão bastante ligadas” (Silva, [20--], p. 2). Para o autor, uma análise histórica da evolução do conceito de formação e conceitos correlatos pode proporcionar uma compreensão mais profunda da crise da formação, que se apresenta como uma aparente positividade educativa, mas que consiste na deformação da consciência e do indivíduo (Silva, [20--]).

Sob a mesma perspectiva, 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 redundando 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.

Contra-pondo 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 encontra-se relacionada a 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 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 contradições 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 questionar as estruturas de poder e a buscar 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 abordagem de Silva ([20--]) sobre a relação entre Auschwitz e a educação proposta por Adorno levanta questionamentos importantes sobre a capacidade da ênfase na autonomia racional em formar o indivíduo de modo a protegê-lo da barbárie. 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, no qual a pessoa é ensinada a suportar a dor e reprimir o medo. Esse modelo de educação incentiva a dureza consigo mesmo, 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 repensarmos 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 proposta 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), 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" (Faria, 2023, p. 7). 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, onde a transformação da realidade social é buscada através da compreensão crítica dessa interação. Nesse sentido, Assunção (2014) contribui ao afirmar que "a fundamentação ontoprática do conhecimento diz justamente respeito a esta indissolúvel conexão entre prática e pensamento" (Assunção 2014, p. 49). 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.

A partir dessa perspectiva buscaremos novas possibilidades para a escola sem desconsiderar que,

O reconhecimento dos mecanismos de opressão existentes que levam ao aumento do sofrimento mental é um ponto fundamental para estratégias de promoção de saúde mental eficientes, que incluam o debate e o enfrentamento sobre estes mecanismos. Para isso, a aproximação com as pautas dos movimentos sociais organizados que discutem as diversas formas de opressão, como os de classe, feminista, negro, LGBT, dentre outros, são fundamentais. A luta pela promoção da saúde mental deve se dar dentro de uma visão mais social mais ampla, interseccional, que reflita sobre as diversas formas de dominação presentes e sobre o quanto elas se articulam com o sofrimento mental e suas decorrências (Garcia, 2019, p. 57).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente dissertação é composta por um estudo qualiquantitativo com abordagem bibliográfica e documental, empregando métodos de análise descritiva e de conteúdo. Apesar de similares, vale ressaltar que o estudo documental dispõe de fontes de dados primárias, enquanto o estudo bibliográfico, ou revisão de literatura, dispõe de fontes de dados secundárias de pesquisa (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

5.1 REVISÃO DE LITERATURA

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 importância desse banco de dados não pode ser subestimada, pois constitui uma fonte de dados acadêmicos e científicos valiosa.

Durante a revisão de literatura, foi delimitado um recorte temporal para trabalhos acadêmicos realizados no Brasil e publicados entre 2014 e 2023. A busca ocorreu entre 08 e 17 de dezembro de 2023, mediante a inserção de quatro descritores separadamente na base de dados: “violência autoprovocada”; “violência autodirigida”; “violência autoinfligida”; e “lesão autoprovocada”. Após o levantamento inicial, procedemos com um refinamento nas buscas bibliográficas, a partir da leitura de todos os resumos, adotando como critério de seleção as pesquisas que estivessem alinhadas com os objetivos da presente investigação. Por fim, foram identificadas e excluídas as duplicatas da amostra, ou seja, aqueles estudos que eventualmente foram encontrados mais de uma vez durante as buscas, mediante a inserção de diferentes descritores.

Ao acessar o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, identificamos, a princípio, um total de 72 estudos, abarcando os quatro descritores. Para o descritor “violência autoprovocada”, verificamos um total de 45 resultados, dentre os quais oito foram selecionados para análise mais detalhada. No entanto, um estudo não pôde ser incluído por não possuir divulgação autorizada. Quanto ao descritor “lesão autoprovocada”, encontramos 12 resultados totais, dos quais três foram selecionados

para análise final. Em relação ao descritor “violência autoinfligida”, o levantamento identificou também 12 trabalhos no total, sendo quatro selecionados. No entanto, um estudo não pôde ser incluído por não possuir divulgação autorizada. Para o descritor “violência autodirigida”, foram identificados apenas três estudos, não sendo selecionada nenhum para compor esta revisão, por não atenderem aos objetivos da investigação. Ao final, constatamos que dois estudos apareceram concomitantemente em mais de um descritor, o que levou ao resultado final de 10 pesquisas selecionadas. Os resultados da revisão de literatura e as respectivas reflexões emergidas estão pormenorizados no Capítulo 6 desta dissertação.

5.2 PESQUISA DOCUMENTAL

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 autoprovoada nas escolas brasileiras e, mais especificamente, no estado do Espírito Santo e no município de Guarapari-ES.

5.2.1 Levantamento documental na escola pesquisada

Para a obtenção dos documentos na escola pesquisada, solicitamos a autorização de acesso aos dados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Após a autorização, em maio de 2024, acessamos os seguintes documentos: i) monitoramento de autolesão da escola; ii) pasta de matrícula; iii) resultado final dos estudantes pesquisados; e iv) Projeto Político Pedagógico (PPP). Inicialmente, o acesso ao documento intitulado “Monitoramento de autolesão” permitiu que identificássemos 17 alunos com comportamento de violência autoprovoada. Essa planilha de monitoramento foi preenchida pela pedagoga do turno matutino da escola pesquisada e continha informações referentes ao ano letivo de 2022, possibilitando o acesso aos seguintes dados: i) identificação do estudante (nome; gênero; idade; data de nascimento; ano/turma; e turno); ii) protocolo básico para atendimento ao aluno e registro da ocorrência (data da escuta; registro da ocorrência; encaminhamento pedagógico;

conversa com a família); e iii) informações fornecidas pelo aluno e/ou família após o encaminhamento da ocorrência (assistência médica; prescrição de medicação; laudos; e assistência terapêutica).

Além da análise descritiva das informações encontradas na planilha de monitoramento e posterior comparação com a revisão de literatura (Capítulo 6), os dados sobre o protocolo básico para atendimento ao aluno e registro da ocorrência bem como as informações fornecidas pelo aluno e/ou família após o encaminhamento da ocorrência foram direcionados para a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Essa técnica de análise de dados envolve “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 41).

Após a identificação dos alunos, solicitamos acesso à pasta de matrícula e, nesse momento, verificamos os dados da ficha de matrícula, bem como aqueles contidos nos seguintes registros: i) ocorrência de violência autoprovocada; ii) ocorrência de violência interpessoal; e iii) ocorrência de ato infracional. Todos os documentos acessados foram digitalizados para que a análise fosse realizada preservando o sigilo das informações e a identidade dos estudantes identificados.

Na sequência, a escola pesquisada nos concedeu o acesso ao resultado final dos estudantes pesquisados, que consiste em uma lista com a situação final dos alunos após o ano letivo de 2022, de tal maneira que esses foram classificados em “aprovado”, “reprovado”, ou “transferido”. Por fim, o PPP concedido pela escola pesquisada permitiu que obtivéssemos informações referentes à escola desde a sua fundação bem como as diretrizes para as práticas pedagógicas vigentes por ela adotadas.

A partir do levantamento documental na instituição escolar em estudo, foi possível produzir informações sobre o perfil de estudantes envolvidos em casos de violência autoprovocada. Por fim, procedemos com a análise descritiva das informações encontradas e com a comparação do perfil verificado com a revisão de literatura, em atendimento aos objetivos específicos delimitados. Os resultados da primeira etapa da pesquisa documental e as respectivas reflexões emergidas estão pormenorizados no Capítulo 7 desta dissertação.

5.2.2 Atendimento normativo de casos de violência autoprovocada

As leis de âmbito federal e estadual foram identificadas a partir de busca documental em sites oficiais, enquanto os protocolos municipais para atendimento de casos de violência autoprovocada em Guarapari-ES foram coletados no Setor de Direitos Humanos na Educação e Diversidades da Gerência de Projetos e Planejamento Educacional da SEMED. Para compreender melhor o cenário legislativo da violência autoprovocada, inicialmente, foi necessário consultar os marcos nacionais e internacionais envolvidos na consolidação das regulamentações que estabeleceram e ainda estabelecem os direitos das crianças e dos adolescentes.

Nesse primeiro momento, selecionamos oito documentos normativos para contribuir com as discussões e levantamento histórico dos direitos das crianças e adolescentes, sendo eles: i) Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924); ii) Lei de Assistência e Proteção aos Menores ou Decreto nº 17-943-A (1927); iii) Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); iv) Constituição da República Federativa do Brasil (1988); v) Convenção sobre os Direitos da Criança – ONU (1989); vi) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou Lei nº 8.069, de 13 de julho (1990); vii) Lei nº 13.010, de 26 de junho – atualização do ECA (2014); e viii) Lei nº 14.344, de 24 de maio – atualização do ECA (2022).

Na sequência, selecionamos os documentos mais pertinentes para a compreensão normativa de como deve ocorrer o atendimento de casos de violência autoprovocada, especificamente em ambiente escolar. Em âmbito federal, dois documentos mostraram-se mais relevantes para direcionar o atendimento escolar da violência autoprovocada: i) informativo “Viva: instrutivo de notificação de violência interpessoal e autoprovocada”, publicado pelo Ministério da Saúde (2016); e ii) Lei nº 13.819, de 23 de abril, ou Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio (2019). Para direcionar o atendimento da violência autoprovocada no estado do Espírito Santo, três regulamentações mostraram-se indispensáveis às reflexões sobre a temática: i) Lei nº 11.147, de 7 de julho de 2020, que estabeleceu a obrigatoriedade de notificação compulsória dos eventos de violência de interesse do SUS à autoridade sanitária estadual; ii) Lei nº 11.466, de 16 de novembro de 2021 ou Política de Prevenção de Lesões Autoprovocadas e do Suicídio para o estado do Espírito Santo; e iii) Portaria nº 072-R, de 03 de maio de 2022, que regulamentou a Lei nº 11.147, de 07 de julho de 2020, definindo que a obrigatoriedade de notificação

compulsória dos casos de violência de interesse para o SUS deve ser cumprida por todos os profissionais dos serviços de saúde, instituições de ensino e assistência social, sejam elas públicas, privadas ou filantrópicas, em todo o território do estado do Espírito Santo.

Por fim, em âmbito municipal, selecionamos dois documentos relevantes para o atendimento escolar da violência autoprovocada: i) Formulário para denúncia ao Conselho Tutelar; e ii) Fluxograma de notificação, o qual foi elaborado e disponibilizado pela SEMED em Guarapari-ES em 2022. Os resultados dessa segunda etapa da pesquisa documental e as respectivas reflexões emergidas de cada legislação ou normativa vigente estão pormenorizados no Capítulo 8 desta dissertação.

5.3 O PRODUTO EDUCACIONAL

A portaria normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre os mestrados profissionais em educação (Brasil, 2009). Em seu art. 7º, inciso VIII, destaca a flexibilidade no que diz respeito aos formatos de apresentação dos trabalhos e ressalta a variedade de abordagens que os projetos de pesquisa podem adotar, permitindo uma expressão criativa e compartilhada dos resultados alcançados pelos estudantes no âmbito acadêmico:

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (Brasil, 2009, p. 3).

No âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolvemos um produto

educacional intitulado “Caderno orientador para educadores sobre violência autoprovocada na escola”. Esse produto, inserido na área de conhecimento da Educação, destina-se a professores, coordenadores, pedagogos e diretores que atuam na escola de ensino fundamental pesquisada. A categoria do produto é definida como um documento que objetiva fornecer normativas legais e orientações para a identificação e atendimento de estudantes que apresentem comportamentos de violência autoprovocada no ambiente escolar.

O produto educacional, além de ter sido apresentado no Capítulo 9 desta dissertação, está disponível de forma gratuita no formato digital, com acesso irrestrito, respeitando a autoria e com a restrição de uso comercial por terceiros. Para acessá-lo e obter informações adicionais, os interessados podem visitar a página do PPGPE na URL: www.educacao.ufes.br. No desenvolvimento deste caderno orientador, utilizamos os dados produzidos a partir da revisão de literatura e pesquisa documental, embasados em uma perspectiva crítica, que buscasse pôr uma ação da equipe pedagógica na direção de atender às demandas do cotidiano educacional.

Finalmente, vale ressaltar que, a princípio, a elaboração do produto previa a participação dos profissionais da escola pesquisada, no entanto, após a solicitação formal para a realização de encontros coletivos, a instituição escolar negou o pedido por meio de ofício (Anexo C), mediante a justificativa de que não haviam oportunidades para tais encontros no calendário letivo vigente. Essa resposta nos faz refletir sobre a rigidez das programações escolares em acomodar encontros destinados a trocas profissionais ou mesmo para o desenvolvimento de cursos de formação continuada dentro do horário de trabalho. Tal postura contrasta com a formação crítica discutida e defendida no Capítulo 4 desta dissertação.

6 CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA

A ocorrência de violência autoprovocada entre estudantes no ambiente escolar é uma temática de extrema importância e urgência. Este estudo visou investigar e compreender esse fenômeno, lançando luz sobre suas manifestações específicas no contexto de uma escola pública de ensino fundamental no município de Guarapari-ES. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de abordar de forma crítica um problema que afeta diretamente a vida de muitos estudantes.

Este capítulo buscou consolidar o conhecimento existente sobre o tema, fundamentando a relevância do presente estudo no cenário educacional contemporâneo. A seguir, o Quadro 1 possibilita uma compreensão mais abrangente das 10 pesquisas selecionadas para compor a revisão de literatura proposta:

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos publicados no período de 2014 a 2023, mediante busca avançada realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	PROGRAMA E INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Violência autoprovocada	Bahia, C. A.	Estudo sobre as tentativas de suicídio e suicídios consumados envolvendo adolescentes no Brasil.	2019	Doutorado em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).	Suicídio; Tentativa de suicídio; Sistemas de Informação; Mortalidade; Morbidade; Inquéritos de Morbidade; Comportamento do Adolescente; Epidemiologia Descritiva; Estudos Transversais; Registro Médico Coordenado; Epidemiologia; Hospitalização; Notificação Compulsória.
	Alvim, F. C. S.	Violência autoprovocada na adolescência e suas relações com a sexualidade.	2020	Mestrado em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce.	LGBTI+; Violência Autoprovocada; Adolescência; Estigma.
	Pinheiro, T. P.	Tentativa de suicídio e automutilação de adolescentes e	2020	Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade	Tentativa de suicídio; Automutilação; Adolescentes;

		adultos em Santa Catarina.		Federal de Santa Catarina.	Adultos; Violência Autoprovocada.
	Luis, M. A.	Violência Autoprovocada entre Adolescentes no Espírito Santo: uma análise dos casos notificados de 2011 a 2018.	2021	Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Espírito Santo.	Adolescente; Violência; Saúde do adolescente; Tentativa de suicídio; Sistemas de Informações em Saúde.
	Oliveira, A. P. L.	Adolescência e violência autoprovocada: novos desafios para a atuação docente.	2021	Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté.	Adolescência; Escola; Automutilação; Suicídio; Violência autoprovocada.
	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	Mestrado em Saúde da Família da Universidade Estácio de Sá.	Lesões autoprovocadas; Violência; Saúde da Família; Comportamento do Adolescente.
	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	Mestrado em Economia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.	Lesão autoprovocada não suicida; Violência autoprovocada; Determinantes socioeconômicos; Dados em painel; Efeitos fixos.
Lesão autoprovocada	Aragão, C. M. C.	Notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar.	2021	Mestrado em Saúde e Comunidade da Universidade Federal do Piauí.	Autolesão; Adolescentes; Escolas; Violência; Estudos de Série Temporal.
Violência autoinfligida	Santos, V. G.	A possível relação da violência estrutural e a violência autoinfligida: estudo teórico sobre as questões de fundo das automutilações em adolescentes.	2021	Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense.	Violência estrutural; Violência autoinfligida; Automutilação; Adolescência.
	Dias, G. S.	Educandos em violência autoinfligida: atuação da política pública educacional do núcleo de apoio e acompanhamento para aprendizagem na Diretoria Regional de Educação de São	2022	Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo.	Violência Autoinfligida; Política Pública Educacional; NAAPA; Rede Municipal de Educação de São Paulo.

		Mateus – São Paulo (2014 a 2020).			
Violência autodirigida	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nos dados obtidos referentes ao ano de defesa dos estudos selecionados, a distribuição revela uma tendência recente no desenvolvimento de pesquisas sobre o tema estudado, com uma pesquisa 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, observamos 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 as 10 pesquisas selecionadas, oito foram desenvolvidas nessas instituições, destacando-se seis instituições federais, uma universidade estadual e uma universidade municipal. Em contrapartida, apenas duas pesquisas 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.

Preservar as universidades públicas revela-se crucial, não apenas para a continuidade da produção científica, mas também para a promoção de mudanças sociais significativas, reforçando a importância dessas instituições como agentes de transformação e construção de uma sociedade igualitária e emancipada. Essas instituições não apenas garantem a continuidade da pesquisa, mas também fortalecem sua capacidade de impactar positivamente a sociedade, cumprindo seu papel vital na promoção do conhecimento e na busca por soluções para desafios sociais complexos.

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 das pesquisas nas regiões Sudeste e Sul evidencia uma concentração notável da produção científica nessas áreas, o que suscita reflexões sobre a desigualdade regional na pesquisa 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 nas pesquisas provenientes de pós-graduação no âmbito educacional, com apenas duas pesquisas neste campo. Essa constatação enfatiza a necessidade de uma maior inserção e contribuição dos programas em educação nas discussões sobre este fenômeno, considerando sua relevância no contexto escolar.

Ao analisar o gênero dos autores dos estudos selecionados, observamos 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.

Nossa revisão de literatura demonstra um panorama onde 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. A seguir realizaremos uma descrição dos principais aspectos identificados nas pesquisas selecionadas, buscando compreender as diversas abordagens sobre a violência autoprovocada e suas contribuições para a realização de nosso estudo.

A **primeira pesquisa** analisada é uma tese de doutorado intitulada “Estudo sobre as tentativas de suicídio e suicídios consumados envolvendo adolescentes no Brasil”, de autoria de Camila Alves Bahia, aprovada em 2019, no Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). A pesquisa teve como objetivo geral “analisar a situação das tentativas de suicídio e suicídio consumado, em especial os fatores associados a esses fenômenos, envolvendo adolescentes (10 a 19 anos) no Brasil” (Bahia, 2019, p. 31). Entre seus quatro objetivos específicos temos:

- Analisar as tentativas de suicídio notificadas no Brasil, no período de 2011 a 2014 e das internações hospitalares por lesões autoprovocadas, envolvendo adolescentes no Brasil de 2007 a 2016;
- Analisar as tentativas de suicídios envolvendo adolescentes registrados no componente inquérito do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA Inquérito) no ano de 2014;
- Analisar a mortalidade por suicídio envolvendo adolescentes brasileiros, no período de 2007 a 2016;
- Analisar os fatores associados aos óbitos por suicídio entre adolescentes no Brasil, no período entre 2000 e 2016 (Bahia, 2019, p. 31).

Bahia (2019) aponta definições fundamentais sobre essa categoria de violência que se refere a atos cometidos por um indivíduo contra si mesmo e é desdobrada em comportamento suicida e autoagressão. A pesquisadora apresenta contribuições de Émile Durkheim sobre o suicídio, que o define como qualquer morte resultante de um ato executado pela própria vítima, destacando a complexidade universal desse fenômeno e ressaltando sua presença em todas as sociedades, culturas e períodos históricos, embora com variações de incidência em cada país, época e ambientes rural e urbano. Segundo Bahia (2019, p. 70) “Durkheim ressalta que os índices de suicídio são um sintoma da patologia social e da desintegração social”.

Ao embasar-se nos estudos de Maria Cecília de Souza Minayo, a pesquisadora explora o marco sociocultural e epidemiológico do suicídio, posicionando-o como uma preocupação global de saúde pública. Ao adotar os fundamentos teóricos dialéticos da socióloga, buscou compreender a complexidade das interações sociais que permeiam o fenômeno da violência autoprovocada, promovendo uma análise que vai além das dimensões meramente individuais, destacando a influência das dinâmicas sociais na manifestação desses comportamentos autodestrutivos.

A partir desses fundamentos teóricos, a tese apresenta estatísticas globais que ressaltam a magnitude do problema, indicando que o suicídio é a terceira maior causa de mortes no mundo, com distribuição desigual por regiões e países. A carga global das mortes por suicídio é mais significativa em países de baixa renda. Embora os números absolutos tenham diminuído em alguns países, os padrões de variação são distintos em diferentes regiões, sugerindo uma possível influência da conscientização da população e melhorias nos serviços de saúde na prevenção do suicídio.

No contexto brasileiro, Bahia (2019) utiliza dados do VIVA para abordar a situação do suicídio, mais especificamente as tentativas, no período de 2009 a 2016 e aponta que durante esse período foram notificados mais de 143 mil casos de lesão autoprovocada, predominantemente entre mulheres, indivíduos de raça/cor branca, com idade entre 10 e 19 anos, sendo o Sudeste a região que mais notificou. A pesquisa identifica que o envenenamento é o meio mais utilizado nos atos autoviolentos. A pesquisa apresenta dados de Minayo (2013 *apud* Bahia, 2019), que destaca a importância dos fatores socioculturais no sub-registro, enfatizando a perplexidade da sociedade brasileira em relação ao suicídio, levando à estigmatização do indivíduo e à ocultação do evento por parte da família.

Bahia (2019) aponta que estudos identificaram fatores de risco associados ao suicídio, tais como: histórico familiar, repetição de tentativas, sexo masculino, transtornos psiquiátricos, orientação sexual, violência, abuso de álcool, doenças crônicas, isolamento social e perda de emprego ou condição financeira. Entretanto, Bahia (2019) destaca que generalizações sobre os fatores de risco podem enviesar a compreensão do evento, visto que nenhum fator, isoladamente, é suficiente para explicar o suicídio. Ela afirma que a complexidade do fenômeno exige uma abordagem multifatorial, considerando a interação dinâmica entre diversos fatores ao longo do tempo e nas diferentes fases da vida dos indivíduos. A autora também apresenta a contribuição da literatura sobre os suicídios consumados e as tentativas entre adolescentes, ajudando a elucidar as características específicas da adolescência, abordando aspectos psicológicos, sociais e culturais desse período de transição. A autora estrutura sua tese em quatro artigos científicos, cujos títulos são: i) notificações e internações por lesão autoprovocada em adolescentes no Brasil, 2007 a 2016; ii) lesão autoprovocada em todo os ciclos da vida: perfil das vítimas atendidas em serviços de urgência e emergência de capitais do Brasil; iii) mortalidade por suicídio

em adolescentes brasileiros, 2007-2016; e iv) fatores associados aos óbitos por suicídio entre adolescentes no Brasil.

O estudo, pautado em hipóteses que consideram influências macrossociais, fatores psicossociais e diferenças socioculturais, destaca a magnitude alarmante do fenômeno, com mais de 15 mil notificações e 12 mil internações por lesão autoprovocada, além de mais de sete mil suicídios entre adolescentes. As análises evidenciam que meninas brancas, com idade entre 15 e 19 anos, são notificadas com maior frequência por lesões autoprovocadas, tendo a residência como o principal local de ocorrência, destacando-se o envenenamento/intoxicação como meio mais comum. Internações no SUS mostram um padrão semelhante, com maior incidência entre meninas na faixa etária mencionada, especialmente na região Sudeste. Adicionalmente, observa-se que mulheres têm maior probabilidade de serem atendidas em serviços de urgência e emergência, devido à busca frequente por assistência e ao uso de meios menos letais.

Quanto aos suicídios consumados, destacam-se meninos de 15 a 19 anos, de raça/cor preta ou parda, com a residência como local mais frequente de ocorrência. A integração das bases de notificação e mortalidade revela que adolescentes brancos, de 15 a 19 anos, que utilizaram enforcamento, substância quente ou arma de fogo como meio, apresentam maiores chances de morrer por suicídio após uma tentativa.

O estudo de Bahia (2019) sobre as tentativas de suicídio e suicídios consumados no Brasil envolvendo adolescentes entre 10 e 19 anos apresenta diversas semelhanças com a nossa pesquisa, que também investiga esse público. Ao analisar os dados registrados no SINAN no período de 2011 a 2014, Bahia (2019) identifica o perfil desses adolescentes, destacando que a convergência dos dados com os objetivos de nosso estudo ressalta a relevância de uma análise aprofundada das questões estruturais subjacentes à violência autoprovocada. Sua análise crítica das disparidades de gênero permite compreender como as construções sociais e culturais afetam a saúde mental das adolescentes, evidenciando as desigualdades e as pressões que contribuem para o aumento dos casos de violência autoprovocada entre jovens do sexo feminino.

Buscamos entender como as estruturas sociais, econômicas e políticas contribuem para a ocorrência da violência autoprovocada entre estudantes. Diante disso, ao afirmar que a carga de suicídios é mais significativa em países de baixa renda, Bahia (2019) nos leva a compreender que fatores econômicos, como pobreza,

desigualdade social, acesso limitado a serviços de saúde e condições de vida precárias, desempenham um papel crucial na incidência desse fenômeno. Ademais, a pesquisadora revela que a região Sudeste lidera as taxas de internação por tentativa de suicídio, sendo esta também a região de origem do nosso pequeno grupo de estudo. Assim, o presente estudo agrega significativamente à nossa pesquisa, proporcionando uma base comparativa sólida e ressaltando a necessidade de aprofundar a análise dos fatores socioculturais e regionais que influenciam o comportamento suicida entre adolescentes.

Bahia (2019) nos alerta que a complexidade do suicídio exige uma abordagem multifatorial e cuidadosa na análise e na prevenção. Sua compreensão de que o contexto socioeconômico é um fator determinante na prevalência do suicídio fortalece nossa argumentação sobre a necessidade de intervenções abrangentes e políticas públicas que considerem a multiplicidade de fatores socioeconômicos e contextos envolvidos.

Portanto, essa pesquisa nos traz grandes contribuições, pois também compreendemos a violência autoprovoçada como um fenômeno social, multicausal e complexo, influenciado por amplos aspectos culturais, sociais, econômicos, entre outros. Igualmente, entendemos que a compreensão ou prevenção do suicídio não pode se basear em generalizações simplistas e medicalizantes sobre os fatores de risco, pois tais abordagens distorcem a análise ao considerar o comportamento autodestrutivo apenas como um problema do indivíduo, ignorando as dimensões sociais e estruturais. Acreditamos que uma abordagem abrangente e crítica é necessária para analisar a questão.

O **segundo estudo** dessa revisão é uma dissertação intitulada “Violência autoprovoçada na adolescência e suas relações com a sexualidade”, de Fabiane Cristina de Sousa Alvim, aprovada em 2020, no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce. Teve como objetivo geral “compreender a correlação entre os casos de reincidência de violência autoprovoçada entre adolescentes e a vivência de orientação sexual e identidade de gênero não heterocisnormativo” (Alvim, 2020, p. 46).

A pesquisa explora os conceitos e terminologias relacionados à violência autoprovoçada, suas relações com a adolescência e a heterocisnormatividade, apresentando abordagens oficialmente publicadas por instituições de saúde competentes, tais como a OMS, o Ministério da Saúde, o Conselho Federal de

Psicologia e a Associação Americana de Psiquiatria (APA). Além disso recebe suporte teórico de pesquisadores nacionais e internacionais da área, por exemplo: Maria Cecília de Souza Minayo; Carlos Felipe D'Oliveira; Neury José Botega; Eduardo Wagner Aratangy; Joanna Halicka; Jennifer Muehlenkamp; Laurence Claes; Lindsey Havertape; Paul Plener; entre outros.

Trata-se de um estudo ecológico, com abordagem quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, juntamente ao uso de fontes secundárias. Em termos práticos, a princípio, foram identificados casos de violência autoprovocada por meio das Fichas de Notificação de Violência Interpessoal/Autoprovocada disponibilizadas pelo SINAN. A autora analisa apenas as ocorrências de pessoas da população homo/bi/trans que já haviam passado por outros episódios de violência autoprovocada e eram pertencentes à faixa etária entre 10 e 19 anos, seguindo a categorização da OMS e do Ministério da Saúde para a fase de adolescência. A partir dos dados das fichas selecionadas, o estudo definiu o perfil sociodemográfico da amostra por meio da distribuição de frequência e avaliou o grau de correlação entre as variáveis. Para a apresentação dos resultados, Alvim (2020) produziu dois artigos científicos, cujos títulos são: i) Violência autoprovocada: estigmas sobre identidades de gênero e orientações sexuais e ii) Caracterização das violências autoprovocadas nas minorias sexuais no ano de 2016.

O primeiro artigo intitulado teve como objetivo “caracterizar as ocorrências de lesões autoprovocadas do público cujas identidades de gênero e orientação sexual estão entre os que não correspondem ao padrão social pautada pela cis-heteronormatividade” (Alvim, 2020, p. 56). Considerou a ocorrência de violência autoprovocada em todas as faixas etárias, de modo que, em 2016, 23,85% dos registros foram casos de autolesão ocorridos em adolescentes, 72,61% em adultos e 3,54% em idosos. A autora verifica que os principais meios de autoagressão entre 10 e 19 anos foram: envenenamento (45,52%) e objetos perfurocortantes (16,94%).

Alvim (2020) menciona diversos autores que corroboram a hipótese de que crianças e adolescentes que não se identificam com os papéis binários tradicionais são mais susceptíveis a sofrerem com a estigmatização cultural (conflito geracional e LGBTfobia), o que pode levar a transtornos psíquicos e, conseqüentemente, culminar em um maior risco à ocorrência de automutilação, ideação suicida e até mesmo suicídio.

O segundo artigo objetivou “identificar se os casos de reincidência em violência autoprovocada ocorrem com maior frequência entre os adolescentes, especificamente, quando a definição da sexuação se dá fora do padrão esperado pela sociedade heterocisnormativa” (Alvim, 2020, p. 76). Apenas alguns resultados foram apontados para a faixa etária de 10 a 19 anos, de modo que 24,73% dos casos de violência autoprovocada, em 2016, ocorreram em adolescentes da população LGBTI+.

Com relação ao risco de reincidência do comportamento de violência autoprovocada a autora observou que os adultos jovens (20 a 29 anos) homossexuais apresentaram um risco 87% maior de se lesionarem novamente, enquanto o adulto (30 a 59 anos) transexual/travesti, um risco 66% maior e o adulto jovem bissexual apresentou quatro vezes mais chance de reincidência da violência. Tais dados demonstram que o público adolescente LGBTI+ não esteve entre os riscos mais elevados. Apesar disso, a pesquisa destaca a possibilidade de subnotificação em relação à faixa etária adolescente, devido ao fato de que muitos comportamentos autoviolentos, nessa idade, apresentam menor gravidade e ficam escondidos em regiões de pouca visibilidade, acarretando em um menor número de atendimentos. É importante salientar que, segundo Alvim (2020), é na adolescência que ocorrem as primeiras lesões autoprovocadas, sendo a maioria dos sujeitos brancos, da região sudeste, com nível fundamental completo e solteiros.

Alvim (2020) revela padrões e semelhanças significativas que contribuem para uma compreensão mais abrangente da violência autoprovocada entre os estudantes. Sua pesquisa foca em um subgrupo específico da população, os adolescentes LGBTI+, destacando as particularidades e vulnerabilidades associadas à identidade de gênero e orientação sexual fora da heterocisnormatividade. O estudo adota uma perspectiva crítica, examinando como as normas sociais influenciam a ocorrência de violência autoprovocada e como a estigmatização e discriminação cultural impactam negativamente a saúde mental dos adolescentes, exacerbando comportamentos autolesivos. Essa abordagem é consistente com nossa análise, que também contextualiza a violência autoprovocada em amplos contextos macrossociais e culturais.

A pesquisa de Alvim (2020) destaca como a estigmatização cultural e o preconceito contra adolescentes LGBTI+ exacerbam os riscos de violência autoprovocada. Esta conclusão é particularmente relevante para nosso estudo, que

também busca entender como diferentes formas de estigmatização e preconceito, incluindo aquelas baseadas em raça, classe e gênero, influenciam a saúde mental e o comportamento de autolesão entre estudantes.

Importante destacar que Alvim (2020) também ressalta como a estigmatização cultural e preconceituosa exacerbam os riscos de violência autoprovocada entre adolescentes LGBTI+, uma conclusão que é extremamente relevante para nosso estudo. Procuramos entender como estes estigmas e preconceitos, incluindo aqueles baseados em raça, classe e gênero, influenciam a saúde mental e atos autodestrutivos entre estudantes.

Portanto, a convergência entre os estudos enriquece nossa análise crítica e amplia nossa percepção sobre as complexas interseções de identidade de gênero, orientação sexual e outras formas de vulnerabilidade social, permitindo-nos compreender melhor as dinâmicas da violência autoprovocada no ambiente escolar.

A **terceira pesquisa** de nossa revisão é uma dissertação intitulada “Tentativa de suicídio e automutilação de adolescentes e adultos em Santa Catarina”, é de autoria de Thayse de Paula Pinheiro, foi defendida em 2020, no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, da Universidade Federal de Santa Catarina. Seu objetivo geral foi descrever as características da violência autoprovocada, segundo tipologia (automutilação e tentativa de suicídio), por adolescentes (10 a 19 anos) e adultos (20 a 59 anos) notificadas no SINAN, no período de 2014 a 2018, em Santa Catarina. O estudo apresenta a abordagem de Maria Cecília de Souza Minayo para conceituar o termo “violência”, salientando que essa não é apenas uma questão médica comum e individual, mas sim um problema social que acompanha a humanidade ao longo de sua trajetória histórica. Além disso, a autora pontua a definição de violência segundo a perspectiva da OMS.

Com relação à prevalência da violência autoprovocada no Brasil, Pinheiro (2020) destaca dados que demonstram que 26% dos casos de tentativa de suicídio ocorreram em adolescentes, enquanto 38,6% foram adultos entre 20 e 29 anos. Para os adolescentes, em específico, segundo Minayo, Avanci e Figueiredo (2017 *apud* Pinheiro, 2020), há uma diferença de gênero considerável quando se trata de tentativas de suicídio, de maneira que as meninas são três vezes mais internadas em atendimentos de saúde do que os meninos. No entanto, os adolescentes do sexo masculino utilizam objetos cortantes e armas de fogo com mais frequência. Observa-

se que indivíduos do sexo feminino estão mais propensos às tentativas de suicídio, por outro lado, os meninos apresentam desfechos mais trágicos e letais.

Quanto aos fatores de risco associados à violência autoprovocada em adolescentes, no caso das tentativas de suicídio, relacionam-se: sexo feminino; ausência dos pais; disfunção familiar; uso de drogas; tabaco; baixa autoestima; ideação suicida; tentativas prévias de suicídio; declaração de intenção suicida; problemas de saúde mental (transtornos do comportamento disruptivo; depressão maior; etc.); episódios anteriores de automutilação; confusão de identidade; violência doméstica e no ambiente escolar.

Já, para a automutilação, os principais fatores de risco foram: sexo feminino; problemas de saúde física; baixo status econômico; conflitos familiares; pais divorciados ou viúvos; histórico familiar de suicídio ou tentativa de suicídio; automutilação paterna; dificuldade de relações interpessoais; baixa autoestima; depressão; cansaço; sentimentos disfóricos, de frustração e de inutilidade; estresse; tabagismo; diferenças culturais; violência doméstica; e violência na escola.

Quanto à metodologia da pesquisa, foi do tipo descritiva e retrospectiva, cujos dados foram produzidos a partir das fichas de notificação/investigação de violência interpessoal/autoprovocada registradas no SINAN de Santa Catarina no período compreendido entre 2014 e 2018 para casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada (tentativa de suicídio ou automutilação) cometidos por adolescentes (10 a 19 anos) e adultos (20 a 59 anos).

Como resultado, Pinheiro (2020) observou que das 17.387 notificações de violência autoprovocada, 13.387 (77%) foram cometidas por adultos e 4.000 (23%) por adolescentes. Do total de notificações consideradas para a faixa etária compreendida entre 10 e 19 anos, 92,8% foram classificadas como tentativas de suicídio e 7,2% como automutilações (Pinheiro, 2020). Quanto aos adolescentes que tentaram suicídio, a maioria era do sexo feminino (73,4%), brancos (90%), solteiros (92,4%) e com ensino fundamental incompleto ou completo (80,8%). Além disso, foram maioria as notificações sem violência de repetição (54,2%), por envenenamento (64%), que ocorreram na residência (91,9%), sem suspeita de uso de álcool (91,2%). Já, quanto às automutilações, observou-se predominância das mesmas características. Outros pontos de destaque foram: a automutilação de repetição foi relatada em 83,3% dos casos; o objeto perfurocortante foi o principal método utilizado

(92,7%); a residência foi o local de maior ocorrência (91,9%); e a maioria sem suspeita de uso de álcool (90,5%).

A pesquisadora destaca que o ambiente escolar pode atuar como um fator protetivo à ocorrência de tentativas de suicídio e automutilações para o grupo de adolescentes em específico, uma vez que a partir de 2019 foi sancionada a Lei nº 13.819 (ou Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio), cujas determinações enfatizam que os estabelecimentos de ensino públicos e privados devem capacitar seus profissionais com relação ao processo de notificação de casos de violência autoprovocada (Brasil, 2019a). Pinheiro (2020) sublinha a importância da formação continuada direcionada aos profissionais da educação e saúde, que possibilite o preenchimento adequado das fichas de notificação, pois somente a partir de dados qualificados será possível a implementação de ações e políticas públicas de intervenção.

O estudo realizado por Pinheiro (2020) revela dados significativos sobre a violência autoprovocada entre adolescentes de Santa Catarina. Os fatores de risco associados às tentativas de suicídio e aos atos consumados, identificados por Pinheiro (2020), sublinham padrões comportamentais e circunstâncias que enfatizam a necessidade de abordagens que transcendam a visão medicalizante da violência autoprovocada. Ao invés disso, estas devem focar as raízes sociais e estruturais desses comportamentos, que são frequentemente exacerbados por desigualdades sistêmicas e falta de suporte social adequado.

Ao destacar o papel crucial do ambiente escolar na proteção e prevenção da violência autoprovocada e evidenciar a importância da formação continuada dos profissionais da educação, Pinheiro (2020) endossa a nossa perspectiva que enfatiza a necessidade de uma educação que promova um diálogo crítico sobre as condições sociais que produzem desigualdades, dificuldades de escolarização e todas as formas de violência. Esta abordagem alinha-se com os objetivos de nossa pesquisa, que visa compreender as dinâmicas que resultam na violência autoprovocada entre adolescentes.

O **quarto estudo** é uma dissertação defendida em 2021, intitulada “Violência autoprovocada entre adolescentes no Espírito Santo: uma análise dos casos notificados de 2011 a 2018”, de autoria de Mayara Alves Luis, do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa objetiva “identificar a frequência da lesão autoprovocada em adolescentes, notificados

no Espírito Santo no período de 2011 a 2018, e, sua associação com as características da vítima e da agressão” (Luis, 2021, p. 37). Sua abordagem metodológica consiste em um estudo epidemiológico de natureza analítica do tipo transversal, marcado pela observação direta de um grupo de indivíduos em um único momento, com delimitação do local e do tempo da investigação.

A partir dos dados pesquisados no SINAN, o estudo apresenta características da vítima, como idade, sexo, raça, presença de deficiência ou transtorno e zona de residência. No que diz respeito aos dados da ocorrência, destaca-se o local, a ocorrência anterior, meio da agressão e suspeita de uso de álcool. O estudo, pautado no entendimento sociológico dos fundamentos teóricos de Minayo (2006), discorre sobre violência, como um fenômeno sócio-histórico de causalidade múltipla e complexa, apresentando as dificuldades de consenso em sua definição, uma vez que varia conforme épocas, locais e circunstâncias. Considera a violência atemporal, integrando-se a experiência humana, afetando a todos em variados graus, independentemente de fatores socioeconômicos e culturais.

A partir da OMS (1996 *apud* Luis, 2021), a autora reconhece a violência como um dos principais problemas de saúde pública global e a caracteriza como o uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaçador, direcionado a si próprio (autoprovocada), a outra pessoa (interpessoal) ou a um grupo ou comunidade (coletiva). Nos resultados, constata-se que 33,2% das fichas preenchidas correspondem a violência autoprovocada. A maioria dos casos envolveu adolescentes do sexo feminino (79,8%), com idades entre 13 e 17 anos (69,9%), pertencentes à raça/cor não-branca (68,7%), apresentando deficiência/transtorno em 25,3%, residindo na zona urbana em 90,7%, local da ocorrência residência (88,4%), sendo 52,8% dos registros classificados como repetitivos.

Na análise dos dados, a discussão explora a possível influência de fatores sociais e culturais na disparidade de gênero, associando a maior incidência em meninas a problemas enfrentados no contexto em que estão inseridas. Além disso, ressalta a correlação entre distúrbios como depressão e ansiedade e maiores frequências de ideação suicida e tentativas de suicídio em mulheres.

No que diz respeito aos fatores associados, o estudo revela uma maior prevalência de violência autoprovocada em jovens do sexo masculino com idade entre 18 e 19 anos. A presença de deficiência ou transtorno também emerge como um fator contribuinte, sendo mais prevalente em casos de violência autoprovocada, alinhando-

se a Bahia *et al.* (2020 *apud* Luis, 2021) e ressaltando a importância da consideração de condições mentais na compreensão desse fenômeno.

O estudo aponta limitações, como o viés de seleção, sugerindo que somente os casos mais graves são notificados pelos serviços de saúde. A falta de discriminação entre tentativas de suicídio e lesões autoprovocadas sem intenção suicida, também é um fator limitante.

Luis (2021) destaca a presença significativa da violência autoprovocada entre adolescentes, evidenciando implicações para as vítimas, suas famílias, a comunidade e os serviços de saúde e educação. A prevenção deve considerar as diversidades econômicas e culturais, visando trabalhar as vulnerabilidades desses adolescentes, enfatizando a necessidade de estratégias colaborativas entre os setores de saúde e educação. Essas ações devem priorizar a disseminação de informações sobre saúde mental, bem-estar e acesso aos serviços de apoio.

Segundo Luis (2021) a identificação precoce de adolescentes vulneráveis e envolvidos em comportamentos de risco é apontada como medida crucial para evitar desfechos trágicos, ressaltando a importância da formação para profissionais que interagem diariamente com essa população, incluindo educadores. Para ela a notificação emerge como ferramenta estratégica para compreender o perfil epidemiológico e integrar os adolescentes em uma rede de cuidados abrangente e recomenda que essa iniciativa seja adotada pelos profissionais da saúde e da educação, fortalecendo a interação entre os dois setores.

A pesquisa realizada por Luis (2021) é valiosa ao explorar as características das vítimas de violência autoprovocada notificadas ao SINAN. Sua análise ressalta a necessidade de abordar as condições sociais que moldam essas ocorrências, especialmente as disparidades raciais e de gênero que são críticas para entender a violência autoprovocada. Luis (2021) associa a prevalência dessa violência entre as mulheres aos desafios específicos que elas enfrentam, refletindo sobre as opressões sistemáticas presentes nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Estes achados reforçam a importância de políticas e práticas educacionais que promovam um diálogo crítico sobre as desigualdades e capacitem os educadores a reconhecer e intervir efetivamente. A pesquisa de Luis (2021) contribui para ampliar nossa compreensão sobre a complexidade da violência autoprovocada, enfatizando a necessidade de abordagens que sejam sensíveis às realidades de gênero e raça/cor,

alinhando-se com os objetivos de nossa pesquisa ao buscar métodos para mitigar essas desigualdades no ambiente escolar.

O **quinto estudo** é uma dissertação intitulada “Adolescência e violência autoprovocada: novos desafios para a atuação docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, defendida em 2021 por Ana Paula Lemos Oliveira. Caracterizada como uma pesquisa aplicada, exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa. Teve como objetivo investigar como os docentes percebem seus limites e possibilidades de atuação frente aos comportamentos de violência autoprovocada entre alunos adolescentes.

O interesse de Oliveira (2021) pela pesquisa sobre violência autoprovocada originou-se de sua experiência profissional como educadora em instituições escolares públicas e particulares. Ao longo de sua trajetória, ela observou um aumento significativo de alunos manifestando sinais de automutilação e ideação suicida, o que levou a pesquisadora a buscar compreender e abordar esse fenômeno no contexto escolar. A autora aborda o fenômeno a partir de três dimensões. A dimensão sociológica é fundamentada nas reflexões das teorias de Émile Durkheim e Karl Marx. No âmbito psicológico, contou com a contribuição de Karina Okajima Fukumitsu, enquanto na dimensão filosófica incorporou as reflexões de Viktor Frankl. Ao explorar o espaço escolar e a profissão docente, a pesquisa examina os fundamentos de Michael Huberman, Maurice Tardif, Ivani Fazenda, Edgar Morin, José Carlos Libânio, Bernadete Angelina Gatti, Carlos Marcelo e Lee S. Shulman. A pesquisadora enfatiza a necessidade de uma abordagem em conjunto dessas dimensões, para uma compreensão mais completa da violência autoprovocada.

O estudo aborda a automutilação como fenômeno recorrente na adolescência, frequentemente associado a intensos sofrimentos emocionais e transtornos mentais. A análise revela que essa prática serve como expressão íntima e silenciosa do sofrimento psíquico, proporcionando alívio em momentos de tensão insuportável. A autora destaca a relação entre a automutilação, solidão, negação do sofrimento e a busca por uma forma de comunicar a dor que frequentemente não encontra espaço nas palavras.

Oliveira (2021) fornece uma abordagem abrangente sobre os fatores de risco associados ao comportamento suicida, integrando perspectivas sociais, psicológicas e familiares para a compreensão e prevenção desse fenômeno. O estudo destaca que os principais fatores de risco incluem tentativas prévias de suicídio e a presença de

transtornos mentais. Além disso, outros aspectos estão diretamente ligados aos índices de suicídio, como o uso de álcool e outras drogas, desesperança, desespero, busca de sentido existencial, falta de habilidade de resolução de problemas, isolamento social, ausência de amigos íntimos, acesso a meios letais e impulsividade, nível socioeconômico e cultural, padrão da família, lembranças negativas da infância, estilo de personalidade e transtornos psíquicos. Também são explorados problemas relacionados à depressão, crises de ansiedade, tristeza, nervosismo e isolamento. O estudo ressalta que estratégias e medidas de combate ao suicídio enfrentam desafios significativos devido à grave desigualdade social.

Oliveira (2021) aborda também aspectos sociais, cognitivos e escolares associados ao comportamento suicida, incluindo assédio, desilusões amorosas, consumo de álcool e outras drogas. Problemas familiares, ambiente tenso, rigidez, ausência de diálogo, separação e divórcio dos pais, além de abuso físico, sexual e emocional, são fatores impactantes, especialmente para crianças até 14 anos. Transtornos mentais, como TDAH e transtornos de personalidade, também são relacionados a casos de suicídio. Neste contexto, a pesquisa enfatiza a importância de fatores protetores, como relacionamentos familiares saudáveis, habilidades sociais positivas, autoconfiança, integração social e apoio de colegas, professores e adultos significativos.

Outro aspecto destacado na pesquisa, é a relação entre a adolescência e o espaço escolar, explorando como a escola pode desempenhar um papel crucial no suporte ao desenvolvimento emocional dos adolescentes, e aborda a importância de os educadores orientarem os alunos no controle de emoções e sentimentos. Oliveira (2021) identificou que a formação dos professores é ressaltada como crucial na prevenção e posvenção do fenômeno da violência autoprovocada. Assim, a pesquisa aponta para a urgência de reformulações no modelo de formação, visando garantir a dignidade e competência dos professores, tornando-os protagonistas na promoção de uma escola inclusiva e significativa, capaz de contribuir para a prevenção da violência autoprovocada, com compreensão, sensibilidade e ética.

A pesquisa foi desenvolvida em três municípios do sul do estado do Rio de Janeiro, abrangendo escolas de ensino fundamental II e médio, envolvendo docentes de uma instituição pública e de três escolas particulares da região. A amostra inicial compreendeu 150 professores de ambas as redes de ensino, dos quais 73

consentiram participar ativamente da pesquisa. Para coletar dados aplicou-se um questionário e uma entrevista semiestruturada.

No que diz respeito à rede de atuação dos participantes da pesquisa, 15% da população investigada trabalha exclusivamente no ensino público, enquanto 37% atuam apenas em escolas particulares e 48% estão presentes em ambas as redes. Adicionalmente, destaca-se que 63% dos entrevistados são mulheres. A pesquisa realizada revelou que 100% dos professores consideram relevante e incidente a violência autoprovocada entre adolescentes no ambiente escolar, no cenário brasileiro. Além disso, 93% desse público concorda que a escola tem um papel importante na prevenção do suicídio.

Diante do tema, os docentes demonstraram preocupação e insegurança, manifestando atitudes e percepções que reforçam mitos e tabus associados ao fenômeno. Além disso, observou-se uma lacuna quanto ao conhecimento e uma necessidade evidente de formação sobre essa temática. Os docentes expressam a expectativa de que a escola e, principalmente a família, tomem as providências necessárias e destacam não estarem preparados para agir corretamente diante de casos de violência autoprovocada por estudantes, embora tenham o desejo de ajudar.

Quando questionados sobre os fatores que estariam associados ao comportamento de violência autoprovocada, os professores destacaram como principais os aspectos sociais e familiares, além dos emocionais e biológicos. Quando questionados sobre formas de intervenção que a escola poderia ter frente ao fenômeno, diversas possibilidades foram citadas envolvendo práticas de identificação e acolhimento, atividades pedagógicas, parcerias e encaminhamentos. Sobre a legislação federal que institui políticas de prevenção à automutilação e suicídio, observou-se que 62% afirmaram ter total desconhecimento da Lei, enquanto 33% relataram possuir conhecimento parcial, e 5% demonstraram ter conhecimento total.

A pesquisa sublinha a urgência de repensar a estrutura escolar, transformando-a em um espaço propício para reflexões sobre a vida, dores humanas, emoções e saúde mental. A proposta é ampliar o olhar da instituição para o subjetivo, abrindo espaço para momentos de discussão, escuta e reflexão acerca desses temas sensíveis.

Os professores participantes do estudo afirmam que não se consideram responsáveis pela incidência do fenômeno da violência autoprovocada, identificando o ambiente familiar como um dos desencadeantes. Contudo, reconhecem que a

família pode desempenhar tanto um papel de risco quanto de proteção. O estudo ressalta que o indivíduo perde o propósito de viver ao se afastar de sua família, pois não encontra a proteção e o suporte que necessita. O estudo destaca a importância de acolher e orientar as famílias, incentivando-as a buscar ajuda, compreender o contexto dos adolescentes e lidar com um tema permeado por preconceito, vergonha e culpa. Propõe a escola como uma ponte para as redes de apoio.

O objetivo da pesquisa realizada por Oliveira (2021) vem ao encontro do nosso estudo, que também busca compreender as percepções dos professores frente aos estudantes com comportamentos de violência autoprovocada. Ouvir a equipe pedagógica da escola para perceber seus limites e dificuldades na atuação e a partir disso buscar possibilidades para transformar essa realidade, é primordial para a construção de uma abordagem participativa. Além disso, os fundamentos teóricos dialéticos adotados por Oliveira (2021) ressoam com a abordagem de nossa pesquisa, que enfatiza a necessidade de uma análise crítica e contextual das interações sociais e institucionais que influenciam tais comportamentos.

A pesquisa de Oliveira (2021) amplia nossa compreensão sobre a interação entre a adolescência e o ambiente escolar, evidenciando como a escola pode ser fundamental no apoio ao desenvolvimento integral dos adolescentes. Além disso, o estudo ressalta uma preocupação notável e uma insegurança entre os docentes, que muitas vezes perpetuam mitos e tabus associados à violência autoprovocada, destacando a urgência de se debater essa temática. Essa percepção alinha-se com nossa investigação, que também acredita na formação contínua dos educadores como um elemento crucial na prevenção e no manejo da violência autoprovocada.

Nesse sentido, Oliveira (2021) revela que há uma lacuna significativa no conhecimento dos educadores sobre a violência autoprovocada, apontando para a necessidade evidente de formação. Conforme destacou o estudo, a falta de preparo contribui para uma visão distorcida da responsabilidade dos docentes, que frequentemente veem o ambiente familiar como o principal influenciador desse fenômeno, sem reconhecer completamente seu próprio papel potencial como agentes de mudança. É imperativo que os professores compreendam a extensão de sua influência na identificação dos primeiros sinais de violência autoprovocada, integrando-se ativamente na rede de proteção.

Ademais, o desconhecimento sobre a legislação federal de prevenção à automutilação e ao suicídio entre a maioria dos docentes é preocupante e reitera a

relevância de nossos objetivos de pesquisa. A proposta de Oliveira (2021) de utilizar a escola como uma ponte para as redes de apoio endossa nossa proposta de um trabalho colaborativo. Isso ressalta a necessidade de implementar práticas pedagógicas que não apenas respondam às crises, mas que também previnam a ocorrência de tais eventos entre os estudantes.

Portanto, a abordagem de Oliveira (2021) reflete uma visão abrangente sobre os fatores de risco associados ao comportamento suicida, integrando perspectivas sociais e enfatizando que as estratégias de combate ao suicídio enfrentam desafios significativos devido à grave desigualdade social. O estudo também aborda aspectos sociais associados a essa violência, incluindo assédio, e lança luz sobre os problemas relatados pelos estudantes da escola pesquisada, como abuso físico, sexual e emocional, ressaltando a influência destes como fatores impactantes, especialmente para crianças até 14 anos. Essa análise se alinha profundamente com nossa perspectiva crítica e não medicalizante, desafiando a visão reducionista que frequentemente prevalece no tratamento da violência autoprovocada. Propomos, em vez disso, uma compreensão que considera as complexas interações entre estrutura e subjetividade na manifestação do ato autodestrutivo.

A **sexta pesquisa** é uma dissertação de mestrado intitulada “Lesões autoprovocadas em adolescentes do Rio de Janeiro: uma análise das fichas de notificação do período de 2011 a 2020”, defendida pela autora Marcelle da Silva Guimarães Andre, em 2022, pelo Programa de Pós-graduação em Saúde da Família, da Universidade Estácio de Sá. O objetivo geral do estudo foi estimar a taxa de incidência e analisar as principais características dos casos de lesões autoprovocadas em adolescentes notificados ao SINAN entre os anos de 2011 e 2020 no Rio de Janeiro. Evidenciamos uma abordagem biologicista da autora, ao detalhar as alterações físicas, psíquicas e hormonais da adolescência, bem como ao tratar das relações existentes entre a ocorrência de lesões autoprovocadas na adolescência e o diagnóstico de alguns tipos de transtornos mentais.

Com relação ao aporte legislativo, Andre (2022) menciona a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990); a portaria nº 1.968, de 2001, que exige a notificação da violência contra crianças e adolescentes em todas as instituições de saúde pública e conveniadas ao SUS (Brasil, 2001); o projeto de Lei nº 8833, de 2017, que foi recentemente transformado na Lei nº 13.968, de 26 de dezembro de 2019, com o intuito de “modificar o crime de incitação

ao suicídio e incluir as condutas de induzir ou instigar a automutilação, bem como a de prestar auxílio a quem a pratique” (Brasil, 2019b); e a Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019 (Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio) (Brasil, 2019a).

A metodologia de pesquisa foi pautada no desenvolvimento de um estudo ecológico, exploratório e descritivo a partir de dados secundários contidos nas Fichas de Notificação Individual da Violência Interpessoal/Autoprovocada extraídas do SINAN – RJ. Nesse sentido, foram incluídos na análise os casos de violência autoprovocada ocorridos entre 2011 e 2020 na faixa etária de 10 a 19 anos (adolescentes) de moradores do município do Rio de Janeiro.

Como resultado, Andre (2022) verificou que, no período entre 2011 e 2020, foram registrados 3.679 casos de lesões autoprovocadas em adolescentes da cidade do Rio de Janeiro, refletindo em uma taxa de incidência total de 37 notificações a cada 100.000 habitantes. Assim como em outras dissertações, o sexo feminino predominou, representando 80,7% dos registros de lesões autoprovocadas no período estudado. Outro ponto de destaque é que o número de ocorrências aumentou conforme a idade, de modo que a maioria dos casos permaneceu na fase mais tardia da adolescência (75%), ou seja, a partir dos 15 anos. No que diz respeito à autodeclaração de raça/cor, nota-se que a maioria dos casos figurou entre os adolescentes pardos (37,7%) e brancos (29,9%) ao longo de todos os anos avaliados (Andre, 2022).

Ainda sobre os resultados obtidos, dentre os casos que tiveram a escolaridade identificada, notou-se que a maioria possuía ensino médio incompleto (16,3%). Com relação ao meio de agressão, as três categorias mais prevalentes nas notificações foram, respectivamente: i) envenenamento (2.426 casos); ii) objetos perfurocortantes (960 casos); e enforcamento (79 casos). No que diz respeito à unidade de atendimento, a maioria das notificações foi proveniente de instituições públicas (92,7%) em ambientes hospitalares (78,1%). Dentre os casos que foram encaminhados pela equipe de saúde, a maioria (38,8%) foi para o conselho tutelar, no entanto, as informações com relação ao encaminhamento também foram amplamente ignoradas nas fichas de notificação (96,3%).

Por fim, a autora reforça entre os dados do perfil das vítimas de lesões autoprovocadas a fase de adolescência e residentes no município do Rio de Janeiro: meninas pardas ou brancas entre 16 e 18 anos de idade, com escolaridade

desconhecida, sem declaração de orientação sexual, deficiência ou transtorno autorrelatada, sem motivador predominante, e tendo como principal meio de agressão o envenenamento. Vale salientar ainda que uma parte considerável dos dados levantados nas fichas de notificação do SINAN – RJ estavam incompletos ou mal preenchidos, indicando a urgência de sensibilizar e capacitar os profissionais de saúde dessa região brasileira, visando uma coleta de informações mais qualificada e, conseqüentemente, um planejamento de ações de enfrentamento mais efetivo.

A pesquisa de Andre (2022), ao focar nos problemas de saúde mental e na depressão entre adolescentes como fatores predisponentes ao suicídio, exemplifica uma abordagem medicalizante que pode obscurecer as verdadeiras raízes sociais, políticas e econômicas desses problemas. Ao descrever o suicídio e a depressão como problemas primordialmente individuais e biológicos, o estudo contribui para um discurso que atribui a responsabilidade ao indivíduo, sem uma análise aprofundada das estruturas sociais que moldam essas condições.

Este enfoque não só restringe o entendimento do suicídio a fatores de risco individuais, como também perpetua a percepção de que as soluções são predominantemente clínicas. A pesquisa de Andre (2022) é reducionista, pois ignora que fatores como a desigualdade social, o acesso limitado a oportunidades e o suporte comunitário inadequado também desempenham papéis críticos na saúde mental dos jovens.

Ademais, ao sugerir que a Atenção Primária em Saúde (APS) funcione como a principal via de acesso para indivíduos com comportamentos autoviolentos, o estudo de Andre (2022) reforça a ideia de que a intervenção médica deve ser a primeira linha de resposta. Tal abordagem pode resultar na medicalização de questões que, de fato, exigem soluções sociais mais abrangentes. Embora a ênfase na APS e nas estratégias de prevenção focadas no monitoramento e na intervenção clínica, destacadas no Plano de Ação em Saúde Mental adotado pela OMS, seja importante, é crucial que estas sejam complementadas por políticas que enfrentem as causas sociais profundas da violência autoprovocada.

Nossa pesquisa, alinhada aos nossos fundamentos teóricos, desafia essa visão reducionista e medicalizante. Propomos uma abordagem que reconhece a complexidade das interações entre fatores individuais, sociais e estruturais. Ao invés de isoladamente tratar sintomas de saúde mental, é imperativo desenvolver uma

compreensão ampla que considere as condições socioeconômicas, culturais e políticas como determinantes fundamentais no comportamento suicida.

A pesquisa de Andre (2022) fornece dados valiosos sobre a prevalência e características do suicídio entre jovens, destacando padrões como a prevalência de tentativas entre adolescentes do sexo feminino e de etnia parda, com métodos como envenenamento, objetos perfurocortantes e enforcamento. Essas informações são essenciais para compreender as vulnerabilidades específicas desses grupos.

Contudo, é essencial abordar esses dados com uma perspectiva crítica, expandindo o foco para incluir análises das dinâmicas sociais que moldam a saúde mental. Evitar estratégias que se concentrem excessivamente em intervenções individualizadas e medicalizantes é crucial pois elas negligenciam as raízes do problema, como as desigualdades socioeconômicas e as deficiências estruturais que frequentemente catalisam esses comportamentos autodestrutivos.

A **sétima pesquisa** dessa revisão é a dissertação intitulada “Determinantes socioeconômicos da taxa de lesão autoprovocada não suicida nos estados brasileiros de 2010 a 2018: um estudo com dados em painel” que foi defendida pela autora Karol Delisia Ayres Rizzotto, em 2022, no Programa de Pós-graduação em Economia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O objetivo geral visou “verificar a influência de fatores socioeconômicos na taxa de lesão autoprovocada de acordo com o sexo nos 26 estados brasileiros entre os anos de 2010 e 2018” (Rizzotto, 2022, p. 12).

A presente pesquisa delimita-se no estudo da lesão autoprovocada não suicida entre adolescentes, especificamente, estudantes dos anos finais do ensino fundamental e aborda conceitos e as funções da lesão autoprovocada, correlacionando com o comportamento suicida. O estudo apresenta reflexões sobre a sociedade capitalista, o consumismo, a epidemia da saúde mental. Rizzotto (2022) destaca as teorias do suicídio, segundo diferentes vertentes sociológicas. Por um lado, Karl Marx compreende o suicídio como sendo resultado de motivações da vida particular e de relações pessoais, configurando-se principalmente em cenários opressivos (especialmente para as mulheres) derivados de uma sociedade patriarcal. Em contrapartida, Durkheim (2000) aborda o suicídio como sendo um fenômeno de origem social e diretamente relacionado ao meio em que se estabelece, assim, deve ser analisado pela perspectiva coletiva e não apenas individual ou psicológica.

A dissertação enfatiza a relação existente entre os atos de lesão autoprovocada e o comportamento suicida, de modo que, apesar de os indivíduos com comportamento autodestrutivo serem mais prevalentes e não terem a intenção de causarem o próprio óbito (ocasionando danos corporais menos severos), especialistas da área apontam que possuem maiores chances de apresentarem ideação suicida e episódios de tentativas de suicídio quando comparados aos indivíduos que não se autolesionam (Rizzotto, 2022). Assim, a ocorrência de casos anteriores de lesão autoprovocada parece estar mais associada às tentativas de suicídio do que outros fatores comumente divulgados, tais como: depressão; impulsividade; ansiedade e outros.

Rizzotto (2022) aborda a relação existente entre a sociedade capitalista, os hábitos de consumo e a progressão concomitante dos problemas de saúde mental. A princípio, destacam-se as mudanças trabalhistas e tecnológicas que ocorreram ao longo da história, de maneira que, a partir da segunda metade do século XX, houve uma reforma do sistema capitalista, na qual o trabalhador deixou de exercer uma única função, passando a executar várias demandas, a fim de aumentar a produtividade das grandes empresas. Conseqüentemente, foi se instalando um cenário de exploração e precariedade das condições laborais, uma vez que os interesses dos trabalhadores foram sendo deixados de lado em detrimento das necessidades do capital, com isso, a vida profissional para muitos foi se tornando sinônimo de infelicidade, insatisfação e desânimo, acarretando no adoecimento físico e mental progressivo da classe trabalhadora. Juntamente ao conceito capitalista de valorização do indivíduo com base na sua capacidade de produção laboral, surge também a sociedade do consumo, cujas características são pautadas na satisfação momentânea dos desejos humanos, os quais são instáveis e passageiros, de modo que sua população nunca encontra-se plenamente realizada e completa, pois, na maioria das vezes, seus valores estão pautados em um estilo de vida puramente materialista e, portanto, passível de tornar-se um fardo psicológico, culminando em mais problemas de saúde mental.

A pesquisa aponta determinantes socioeconômicos do suicídio, com o intuito de verificar se poderiam também ser válidos para uma compreensão mais profunda da lesão autoprovocada não suicida. Rizzotto (2022) estabelece 10 variáveis socioeconômicas que se relacionam com as taxas de suicídio segundo diversos pesquisadores da área. Dentre tais variáveis, cinco parecem estar negativamente relacionadas às taxas de suicídio, ou seja, quando em índices elevados, tendem a

reduzir os casos, sendo elas: Produto Interno Bruto (PIB) per capita; taxa de natalidade; crescimento econômico; densidade populacional; e taxa de casamento. As outras cinco variáveis, por sua vez, representam fatores que, quando elevados, tendem a contribuir para o aumento das taxas de suicídio (associação positiva), sendo elas: taxa de desemprego; taxa de divórcio; participação da mulher no mercado de trabalho; consumo de álcool; e índice de Gini.

Rizzotto (2022) parte de um entendimento análogo ao de Durkheim para o suicídio, compreendendo que a lesão autoprovocada não suicida é um comportamento induzido pelo universo social e econômico do indivíduo. Sendo assim, a autora selecionou nove variáveis de análise: i) taxa de lesão autoprovocada não suicida total; ii) taxa de lesão autoprovocada não suicida masculina; iii) taxa de lesão autoprovocada não suicida feminina; iv) PIB per capita (estadual); v) taxa de desemprego; vi) taxa de fecundidade; vii) taxa de divórcio; viii) participação da mulher no mercado de trabalho; e ix) índice de Gini (avalia os impactos da desigualdade econômica). Para que essas variáveis fossem mensuradas, foi necessário coletar os dados do SINAN, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Relação Anual de Informações Sociais, no período de 2010 a 2018 considerando os 26 estados brasileiros.

Com relação aos resultados obtidos, Rizzotto (2022) destaca que entre 2010 e 2018 as taxas de lesão autoprovocada não suicida tiveram um crescimento contínuo, de modo que os casos femininos superaram os masculinos ao longo de todo o período, corroborando com dados obtidos na Inglaterra, onde as notificações foram maiores para mulheres com idade entre 16 e 24 anos e o comportamento autodestrutivo foi motivado pelos índices de depressão, ansiedade, baixa renda e endividamento. Mesmo assim, a autora destaca que ainda não é possível atribuir uma maior propensão à lesão autoprovocada ao sexo feminino, uma vez que a maioria dos estudos possuem grupos amostrais predominantemente compostos por mulheres e essas apresentam-se mais dispostas a solicitar ajuda em serviços de saúde ou mesmo a falar sobre seus atos autoviolentos.

No que diz respeito aos determinantes socioeconômicos, as variáveis PIB estadual per capita e taxa de fecundidade foram altamente significativas no modelo de análise proposto por Rizzotto (2022). A análise do PIB per capita por estado demonstrou que essa variável é negativamente relacionada às taxas de lesão autoprovocada, ou seja, os estados com menor renda tendem a ter mais notificações,

assim como evidenciado para as taxas de suicídio por outros autores. Já a taxa de fecundidade foi positivamente relacionada às taxas de lesão autoprovocada, demonstrando que o comportamento autodestrutivo se manifesta de maneira mais intensa nos locais onde há taxas de fecundidade mais elevadas, principalmente para as mulheres, o que pode estar relacionado à depressão pós-parto e aos desafios do primeiro ano de vida do bebê.

Ao final, Rizzotto (2022) destaca que a maioria dos determinantes socioeconômicos estabelecidos para o suicídio também parece impactar nas taxas de lesão autoprovocada, independentemente do gênero. Além disso, uma vez que parte considerável da literatura nacional e internacional aponta o início do comportamento autodestrutivo na adolescência, torna-se necessária e urgente a reflexão sobre políticas públicas que permitam a conscientização dos jovens, bem como de pais, familiares e todos os adultos envolvidos no convívio com essa faixa etária, o que claramente inclui os profissionais da educação.

Os resultados da pesquisa conduzida por Rizzotto (2022) indicam que variáveis econômicas, como o PIB estadual per capita e a taxa de fecundidade, estão correlacionadas com a violência autoprovocada. Embora esses fatores quantificáveis ofereçam dados importantes, é crucial entender que eles são parte de estruturas sociais e econômicas mais amplas que moldam as condições de vida. Essa abordagem reforça a necessidade de examinar como as desigualdades econômicas se entrelaçam com outros aspectos sociais e culturais para influenciar a saúde mental e o bem-estar dos indivíduos.

A dissertação de Rizzotto (2022) fornece uma base para compreender certos padrões da violência autoprovocada e também aponta para a importância de abordagens que transcendam a análise puramente econômica para incluir uma avaliação crítica das complexas interações entre fatores econômicos, sociais e políticos que perpetuam a violência.

A **oitava pesquisa** analisada intitulada “Notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar”, de autoria de Conceição de Maria Castro de Aragão, aborda o tema da violência autoprovocada por estudantes no contexto educacional. O estudo foi defendido em 2021, no Programa de Pós-graduação em Saúde e Comunidade da Universidade Federal do Piauí e teve como objetivo geral “analisar as notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar” (Aragão, 2021, p. 15).

A pesquisa apresentou uma abordagem quantitativa, sendo um estudo transversal analítico, que incluiu uma análise de série temporal. Baseia-se nas notificações registradas no SINAN referentes à violência autoprovocada em adolescentes de 10 a 19 anos, ocorridas no ambiente escolar no Brasil, entre os anos de 2011 a 2018. A pesquisa analisa dados relacionados às características identificadas nos registros oficiais, como sexo, idade, raça/cor, região do país, zona de residência, turno da ocorrência, se há registro anterior, presença de deficiência ou transtorno, ingestão de bebida alcoólica e meio utilizado, além de informações associadas ao ato.

A revisão de literatura aborda as perspectivas oficialmente divulgadas pela OMS (2009, 2014, 2016 *apud* Aragão, 2021) que destaca como crucial, alcançar um consenso nas terminologias, pois possibilitaria uma comparação global dos resultados sobre a tendência desse comportamento em grupos de risco e otimizaria os programas de prevenção. Um termo que seja facilmente traduzido em diferentes culturas e países, sem gerar ambiguidade em relação à conduta, especialmente quando comparada à intenção suicida (Leo, 2006 *apud* Aragão, 2021).

A pesquisa apresenta as características da violência autoprovocada conforme publicação da 5ª edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), e apresenta definições da CID-10 segundo a OMS (2009 *apud* Aragão, 2021). O texto enfatiza que, de maneira geral, a escola é o ambiente no qual os comportamentos de violência autoprovocada se tornam evidentes e são percebidos (Aragão, 2021).

A autora destaca os sistemas do Ministério da Saúde, VIVA e SINAN e cita os amparos legais que orientam o tratamento, a notificação e a prevenção da violência autoprovocada. As normativas mencionadas incluem: Portaria nº 1.876/2006 com as Diretrizes Nacionais para a Prevenção do Suicídio; Portarias nº 104/2011 e nº 1.271/2014 que estabelecem a notificação compulsória de violências; e Lei 13.819/2019 que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio.

As legislações citadas, preveem que os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada devem ser compulsoriamente notificados pelos estabelecimentos de saúde públicos e privados e instituições de ensino públicas e privadas devem realizar a notificação ao conselho tutelar. Também é previsto treinamento específico aos profissionais da educação, para que possam efetuar a

notificação, ressaltando a importância do sigilo profissional em tais situações (Brasil, 2019a).

O estudo destaca a importância de compreender como as características específicas do ambiente escolar impactam esse comportamento, evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada; a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com as questões emocionais e psicológicas dos alunos, e ressalta a necessidade de programas de capacitação para os educadores e a iniciativa de algumas escolas em desenvolver projetos de prevenção para lidar com o problema, motivadas pelo aumento do número desse fenômeno, reforçando a importância de estratégias integradas de abordagem e prevenção.

Os resultados da dissertação de Aragão (2021) são apresentados em dois manuscritos, cujos títulos são: i) “Caracterização e fatores associados à lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar” e ii) “Tendência temporal das notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar”. O primeiro teve como objetivo descrever as características e identificar fatores associados à lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar. Trata-se de um estudo transversal analítico com dados de lesões autoprovocadas registradas no SINAN entre 2011 e 2018, no Brasil.

Foram notificados um total de 1.989 casos de violência autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar no Brasil. Os resultados revelam que a maioria das vítimas era do sexo feminino, representando 77,1% dos casos, predominantemente na faixa etária de 10 a 14 anos, abrangendo 57,3% do total. O perfil demográfico das vítimas indica que a cor de pele branca estava associada a 54,9% dos casos, enquanto 88,7% residiam em áreas urbanas. A regionalização dos registros demonstra uma concentração significativa na região Sudeste, contribuindo com 46,7% das notificações.

Aragão (2021) destaca que cerca de dois a cada 10 registros referem-se a adolescentes com algum tipo de deficiência ou transtorno, totalizando 22,2% dos casos. O estudo aponta que a maior incidência desses eventos se concentra no período diurno, representando 91,1% das notificações. A ingestão de bebida alcoólica apresenta-se em 7,6% dos casos. Quanto aos meios mais utilizados, destacam-se o objeto perfurocortante, responsável por 40,4% das ocorrências, e o envenenamento/intoxicação com 37,7%. Os registros ocorridos na escola são quase quatro vezes maiores na faixa etária de 10 a 14 anos em comparação aos mais velhos.

A pesquisa indica uma expressiva incidência de casos de violência autoprovocada no ambiente escolar, apesar da subnotificação e da escassez de estudos epidemiológicos sobre esse fenômeno no contexto educacional. Segundo Aragão (2021), esses achados oferecem subsídios cruciais para que pais, professores e gestores escolares compreendam os fatores associados a esse comportamento, incentivando a busca por ajuda profissional especializada para esses adolescentes. A formação e instrução dos profissionais da educação, aliadas ao suporte de especialistas capacitados, são apontadas como cruciais para o sucesso na intervenção com esses alunos. Ressalta, ainda, a urgência de mais estudos sobre notificações dessa categoria de violência no ambiente escolar.

O segundo manuscrito, objetivou “analisar a tendência de notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar” (Aragão, 2021, p. 57). Trata-se de estudo transversal analítico de série temporal, com abordagem quantitativa, que analisa dados do SINAN sobre as notificações de lesão autoprovocada em adolescentes (10 a 19 anos), ocorridas em ambiente escolar de todo território brasileiro, no período de 2011 a 2018. Predominantemente, as vítimas são do sexo feminino (77,1%), com idades entre 10 e 14 anos (57,3%), de cor de pele branca (54,9%), e residentes em áreas urbanas (88,7%). Na análise do número e a taxa de notificação por cem mil habitantes, a pesquisa apresenta um aumento com maior taxa de variação a partir de 2016.

Na análise da tendência da taxa de notificação de violência autoprovocada em adolescentes na escola, segundo gênero e faixa etária, percebe-se um aumento para ambos os sexos e observa-se crescente nos registros segundo faixa etária, com prevalência no grupo de 10 a 14 anos de idade. Observou-se um aumento na taxa de notificação de violência autoprovocada por adolescentes nas escolas brasileiras, com variações entre os estados e regiões no período em estudo.

Aragão (2021) ressalta que a articulação entre saúde, educação e assistência social é imperativa para fortalecer as ações de prevenção à violência autoprovocada e ao suicídio. Para ela, a escola desempenha um papel essencial na identificação, notificação e manejo dos casos, possibilitando encaminhamentos e articulação com a rede municipal de suporte aos alunos e suas famílias. Em suma, esse estudo destaca a relevância da temática como um problema de saúde pública, proporcionando uma compreensão mais abrangente dos casos de violência autoprovocada em adolescentes na escola, sendo isso fundamental para a formulação de estratégias de

intervenção que visem à divulgação dos riscos, à criação de programas de prevenção e ao impacto relacionado ao comportamento suicida dentro e fora das instituições escolares.

A pesquisa de Aragão (2021) nos oferece uma análise substancial sobre a violência autoprovocada em adolescentes no contexto escolar, demonstrando como esse ambiente é crucial para identificar e intervir em comportamentos autodestrutivos. Seus dados revelam características do perfil dos estudantes importantes para nosso estudo e sublinha a importância de abordagens que considerem as questões de gênero além das causas biológicas, enfocando os fatores sociais e culturais subjacentes.

Ao destacar a falta de preparo dos profissionais da educação, Aragão (2021) nos leva a refletir sobre as condições estruturais e os problemas que os educadores enfrentam no dia a dia de uma escola. Seu estudo enfatiza a necessidade de formação contínua que os habilite a reconhecer e abordar os mecanismos de opressão que influenciam o comportamento autodestrutivo, aumentando sua capacidade de intervenção antes que tais comportamentos se manifestem.

De forma preocupante, Aragão (2021) aponta que um número significativo de casos de violência autoprovocada envolve adolescentes com deficiências ou transtornos, o que levanta questões sobre a tendência à medicalização dessas ocorrências. A pesquisa sugere a necessidade de revisar as abordagens da sociedade e dos sistemas de saúde que frequentemente respondem de maneira simplista, sem considerar os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais complexos que são igualmente cruciais.

A **nona pesquisa** dessa revisão é a dissertação intitulada “A possível relação da violência estrutural e a violência autoinfligida: estudo teórico sobre as questões de fundo das automutilações em adolescentes”, defendida por Viviane Gouvêa dos Santos, em 2021, pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, da Universidade Federal Fluminense. O objetivo geral foi “realizar um levantamento dos dados do Anuário de Segurança Pública Brasileiro (2020) para propor um arcabouço teórico-empírico-científico inicial sobre a relação entre a violência estrutural e a violência autoinfligida” (Santos, 2021, p. 15).

Santos (2021, p. 13) traz um questionamento: “por que estudar a interface entre violência estrutural e a autoagressão?”. A resposta é a própria justificativa do trabalho da autora, a qual apoia-se tanto na sua experiência profissional como psicóloga, como

também nos estudos de Camila Alves Bahia, Neury José Botega, Mariana Bteshe e outros autores. Nesse contexto, destaca-se dois pontos diretamente relacionados ao porquê da sua pesquisa: i) a quantidade reduzida de literatura publicada sobre o tema; e ii) a possibilidade de prevenção da lesão autoprovocada (em especial, com relação ao grupo de adolescentes), uma vez que entende a temática como um problema de saúde pública (e, portanto, coletiva) passível de ser acolhido e prevenido em locais estratégicos, como a rede pública de saúde e/ou a escola. Além disso, a pesquisadora destaca que ter esse olhar sensível para com os adolescentes e com o contexto social em que vivem também permite a implementação de intervenções não medicalizantes.

Nesse contexto, Santos (2021) destaca a objetificação do sofrimento mental devido à invisibilidade de gênero, o que resulta na centralização do cuidado nos diagnósticos e na medicalização, negligenciando as questões sociais. Nesse contexto, o estudo busca uma abordagem que não individualize o sofrimento, mas sim o contextualize dentro de uma discussão mais ampla. Para a pesquisadora, é fundamental expor as estruturas que moldam nosso modo de viver e estar no mundo. Portanto, profissionais da saúde e educação que lidam com adolescentes e jovens devem situar suas práticas e cuidados em uma compreensão que considere as dimensões de raça e gênero.

No que diz respeito ao referencial teórico, Santos (2021) aprofunda-se nos conceitos de violência estruturada e aborda a violência intrafamiliar, sexual e de gênero como relevantes dentro do cenário adolescente. Outros pontos de destaque são: as questões relativas à raça; a conexão existente entre a violência autoinfligida, as tentativas de suicídio e o suicídio; os fatores de risco e proteção como determinantes sociais para a ocorrência de violência autoprovocada; e, por fim, as políticas públicas e ações preventivas no cenário brasileiro. De acordo com a pesquisadora, a violência estrutural pode ser caracterizada como “diferentes formas de desigualdades sociais, culturais e de gênero, que produzem miséria, exploração e toda forma de repressão” (Minayo, 2013 *apud* Santos, 2021, p. 19). Em especial, para compreender o contexto das crianças e adolescentes que praticam atos de violência autoprovocada, torna-se relevante a discussão sobre os principais tipos de violências praticadas contra esse público, sendo elas: violência intrafamiliar e violência sexual.

A violência intrafamiliar é aquela que ocorre no próprio lar como resultado de conflitos familiares, cujos impactos afetam a comunicação e as relações interpessoais,

abrangendo os mais variados cenários de abusos, intolerâncias e dominação (Minayo, 2013 *apud* Santos, 2021).

Nesse contexto, o estudo destaca a dominação masculina como um fator histórico que, não raramente, culmina na presença constante de homens como agressores de suas companheiras e/ou filhos, tornando a violência intrafamiliar e, mais especificamente, a matriz patriarcal um marcador social importante para a compreensão da automutilação. A violência sexual, por sua vez, possui estreita conexão com a violência de gênero, a qual se manifesta por meio de opressão e atos brutais no relacionamento entre homens e mulheres, sendo construída e reproduzida diariamente na sociedade, principalmente contra adolescentes e jovens do sexo feminino. Sob tal perspectiva, a pesquisadora menciona novamente a socióloga Minayo (2013 *apud* Santos, 2021) ao destacar que a violência de gênero praticada contra meninas e mulheres geralmente inclui também atos de violência e abuso sexual.

Além dos principais tipos de violência atrelados aos casos de lesão autoprovocada, a autora, baseando-se principalmente nos conceitos de Bell Hooks (2018) e Kilomba (2019 *apud* Santos, 2021), aponta a raça e o racismo como dimensões importantes e indissociáveis das questões de gênero, uma vez que constituem-se na sociedade atual como formas de opressão, sofrimento e de estabelecimento de relações traumatizantes. Assim, a partir do momento em que as pessoas pretas não têm suas necessidades individuais, políticas e sociais atendidas da mesma maneira que as pessoas não pretas, estabelecem-se cenários diversos de desigualdades e injustiças sociais que repercutem em situações de violência estrutural (Santos, 2021).

Com relação à metodologia, a autora realizou uma pesquisa exploratória mediante a utilização de dados secundários do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os quais foram publicados em 2020 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. A partir das informações levantadas, Santos (2021) elaborou um perfil epidemiológico da violência doméstica, sexual e suicídio no Brasil no período entre 2018 e 2019 e relacionou-o com a própria experiência profissional durante sua atuação na área da saúde, a fim de confrontar os dados do anuário com a literatura e o cotidiano da pesquisadora. Nesse contexto, foram quantificados os níveis de ocorrência das seguintes variáveis: lesão corporal por violência doméstica; estupro e

tentativa de estupro de vulnerável; feminicídio; assédio e importunação sexual; e suicídio.

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que tanto a violência doméstica quanto a violência sexual e o suicídio aumentaram no Brasil entre 2018 e 2019. Apesar disso, cabe ressaltar que a autora menciona a ausência de um indicador claro para a violência autoinfligida no Anuário apurado. A partir da pesquisa realizada, Santos (2021) verificou que, nos casos de lesão corporal dolosa, ou seja, violência doméstica, todas as vítimas eram do sexo feminino, de modo que a maior taxa de variação entre 2018 e 2019 ocorreu para o estado do Amapá, com 84% de aumento das ocorrências de um ano para o outro. Nesse contexto, a pesquisadora faz menção às falas das adolescentes atendidas após praticarem atos de lesão autoprovocada durante sua experiência profissional, as quais relatam relações familiares conflituosas e casos de violência vivenciados por suas mães.

Santos (2021) salienta que a violência estrutural relacionada ao gênero e à raça provavelmente está relacionada aos casos de automutilação entre as adolescentes, uma vez que muitas vivenciam o sofrimento emocional e as agressões direcionadas às suas mães, o que pode expor tais meninas a fatores de risco como baixa autoestima, tristeza, depressão, sentimento de impotência e/ou culpa frente às ameaças do agressor; isolamento e, inclusive, tentativas de suicídio.

Por fim, Santos (2021) conclui que a relação entre a violência estrutural e a violência autoprovocada permite a reflexão do tema para além da perspectiva patológica e médica atrelada aos transtornos mentais, oportunizando um olhar mais abrangente e coletivo sobre as origens da problemática. Nesse cenário, é preciso compreender que as vulnerabilidades e disparidades sociais, bem como as condições de pobreza e exclusão socioeconômica podem representar fatores de risco para a violência estrutural (em especial, para a violência doméstica, intrafamiliar e sexual) e, de modo similar, para a ocorrência do comportamento autodestrutivo.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2021), investiga as interconexões entre as condições sociais adversas e a manifestação de comportamentos autodestrutivos em adolescentes. O estudo explora teoricamente como a violência estrutural pode influenciar a incidência de violência autoinfligida, propondo uma análise das causas profundas das automutilações. Esta abordagem complementa diretamente os objetivos de nossa pesquisa, que também busca desvendar as raízes sociais e estruturais da violência autoprovocada.

Santos (2021) realça a necessidade de reconhecer as estruturas que moldam nossas vidas, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que integrem as questões de raça e gênero, refletindo os desafios enfrentados pelos adolescentes na escola pesquisada. O estudo destaca a tendência de objetificação do sofrimento mental e a prevalência de abordagens medicalizantes, propondo alternativas que considerem o contexto mais amplo de fatores sociais e culturais que afetam os jovens.

O estudo fortalece nossa análise ao desafiar as visões reducionistas e ao enfatizar as dimensões sociais e estruturais da violência autoprovocada. Ao investigar as manifestações de violência estrutural, como a violência intrafamiliar, sexual e de gênero, Santos (2021) enriquece a nossa compreensão dos desafios enfrentados pelos adolescentes da escola pesquisada e ressalta a importância de abordagens educativas sensíveis e transformadoras que promovam um entendimento mais profundo e crítico desse fenômeno.

A pesquisa de Santos (2021) oferece uma contribuição significativa ao iluminar a relação intrínseca entre a violência estrutural e os comportamentos de violência autoinfligida entre adolescentes, com uma análise robusta que destaca as persistentes questões de raça e gênero. Os resultados do estudo, ao evidenciar como essas dimensões são replicadas continuamente em manifestações de autoviolência, lançam luz sobre padrões sociais emergentes que demandam uma atenção crítica. Santos (2021) não apenas reitera a prevalência desses fatores em contextos de violência, mas também desafia as abordagens convencionais que tendem a individualizar tais comportamentos, destacando a necessidade de respostas que considerem as opressões sistêmicas subjacentes.

Esta pesquisa ressalta a importância de abordagens educativas e sociais que sejam capazes de confrontar as estruturas de poder desiguais e que promovam uma compreensão mais profunda dos fatores estruturais que perpetuam a violência e a autoviolência. Portanto, o estudo de Santos (2021) não apenas enriquece a literatura acadêmica, mas também reforça a urgência de continuar explorando e desafiando as normas sociais que mantêm padrões de violência e opressão, enfatizando a relevância de estudos que abordem a violência autoprovocada de maneira contextualizada e fundamentada nas realidades sociais e culturais.

A **décima pesquisa** analisada é a dissertação intitulada “Educandos em violência autoinfligida: atuação da política pública educacional do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem na Diretoria Regional de Educação de São

Mateus – São Paulo (2014 a 2020)”, desenvolvida por Graziela da Silva Dias e defendida em 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde da Infância e Adolescência da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo.

Os objetivos do estudo visam analisar, sob a perspectiva crítica, a política pública desenvolvida pelo Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para a Aprendizagem (NAAPA) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na Diretoria Regional de Educação de São Mateus; e averiguar se, no período de 2014 a 2020, o programa concedeu suporte e formação às suas equipes docentes e gestoras a fim de aprimorar o apoio e acompanhamento requeridos por educandos, especificamente, em situação de violência autoinfligida.

Segundo G. Dias (2022), dentre as atribuições do NAAPA, está previsto acompanhar os casos de educandos em situações de vulnerabilidade social e/ou risco de morte, que incluem diversos cenários como violência, abandono, aliciamento ao crime, uso abusivo de substâncias psicoativas, entre outros, que configuram violações de direitos e ferem o ECA. Além disso, também atua no acolhimento de alunos que apresentam comportamentos passíveis de serem classificados como violência autoinfligida, conforme estabelecem as instruções normativas da Secretaria Municipal de Educação do estado de São Paulo.

A pesquisa alicerça-se nos fundamentos teóricos de Minayo (2006 *apud* Dias, G., 2022) ao discutir os conceitos da violência autoinfligida dentro de sua realidade histórica, evidenciando as dificuldades de sua legitimação tanto socialmente quanto nas instâncias que orientam a intervenção. O estudo ressalta a necessidade de investir no conhecimento específico e empírico dos problemas, considerando diversos aspectos como tempo, espaço, grupos afetados, gravidade e representação, para uma compreensão abrangente e uma ação eficaz. Para a autora, a violência é um fenômeno humano-histórico de natureza multifacetada resultante de uma complexa interação de fatores individuais, sociais, culturais e ambientais.

Minayo (2006 *apud* Dias, G., 2022) também destaca a importância de abordagens inter e transdisciplinares, que combinem uma visão quantitativa e qualitativa do fenômeno. Reconhecer que as pessoas envolvidas na violência fazem parte de uma realidade histórica e cultural específica, com motivações subjetivas, é essencial para uma compreensão profunda e para a formulação de programas de intervenção. Assim, é fundamental não apenas quantificar os casos, mas também

compreender seus significados para uma abordagem completa e contextualizada da violência autoinfligida.

Partindo desses pressupostos teóricos, a presente pesquisa investigou estudantes com comportamento de violência autoinfligida, concentrando-se na atuação do NAAPA. O propósito foi qualificar o apoio e acompanhamento oferecido às equipes docentes e gestoras das escolas municipais em relação ao processo de ensino e aprendizagem desse grupo de educandos. Por fim, buscou-se compreender quais condutas foram adotadas em relação aos casos encaminhados pelas unidades escolares.

A dissertação de G. Dias (2022) adotou a metodologia qualitativa com abordagem documental. Foram considerados documentos oficiais fornecidos pelo NAAPA da regional de São Mateus, desde a implantação do programa em 2014 até o ano de 2020, a fim de analisar a proposta do programa e a efetivação da política pública NAAPA, interseccionando com as diretrizes relacionadas ao apoio e acompanhamento de educandos com comportamento de violência autoinfligida. Após a análise, constatou-se que apenas um documento foi encontrado com essa intersecção, o artigo de Schillingb (2016 *apud* Dias, G., 2022) intitulado “Violências nas escolas: o que é possível falar, o que é possível fazer”, pertencente ao "Caderno de Debates do NAAPA: Questões do cotidiano Escolar" (São Paulo, 2016b *apud* Dias, G., 2022).

Partindo das análises iniciais dos documentos, G. Dias (2022) organiza o estudo em três eixos de análise: “Formação e apoio às equipes docentes e gestoras”, “Atendimento aos educandos em violência autoinfligida” e “Violências”. Segundo G. Dias (2022), é possível inferir que a violência autoinfligida ainda é um tema permeado por tabus, muitas vezes não reconhecido como uma forma de violência, conforme constatado nos documentos por ela analisados. A autora ressalta que tal falta de reconhecimento pode ser um obstáculo para a implementação de medidas preventivas e de atendimento. Portanto, compreender e estudar esse fenômeno é crucial para a formulação de políticas públicas de intervenção e prevenção.

A pesquisa revela que o trabalho do NAAPA quanto a violência autoinfligida, estava em estágio inicial, evidenciado pela escassez de casos encaminhados sobre esse tipo de violência. G. Dias (2022) aponta para a necessidade premente de capacitação das equipes gestoras e docentes das escolas no tocante a esse tema. A pesquisa destaca avanços recentes, como o reconhecimento da violência como uma

preocupação de saúde pública pela OMS. No entanto, ainda há lacunas a serem preenchidas no que diz respeito à violência autoinfligida. Conforme afirma G. Dias (2022), os estudos sobre o assunto ainda são predominantemente concentrados na área da saúde, havendo uma carência de abordagens interdisciplinares que envolvam a educação, embora o ECA reconheça a importância da educação na prevenção e enfrentamento de todas as formas de violência.

O presente estudo destaca que a legislação referente à violência autoinfligida é ainda incipiente, refletindo a recente atenção dada a esse problema. No entanto, é evidente a necessidade de que o ECA e outras legislações abordem de forma mais direta essa forma de violência, a fim de promover sua prevenção, enfrentamento e atendimento adequados.

G. Dias (2022) ressalta a importância do NAAPA como uma política inovadora, essencial para o apoio às escolas municipais do estado de São Paulo, e sua potencialidade como referência para outras redes de ensino. Reconhece como relevante a política pública educacional do NAAPA e seus avanços na efetivação de direitos e na articulação com a rede de proteção às crianças e adolescentes. A autora considera imperativo reconhecer a necessidade contínua de estudos e aprimoramentos para enfrentar os desafios relacionados à violência autoinfligida no contexto escolar.

A pesquisa de G. Dias (2022) avalia a eficácia do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) no fornecimento de suporte e formação a equipes docentes e gestoras, além de auxílio aos estudantes envolvidos em situações de violência autoinfligida. Este estudo ilustra como as estruturas educacionais podem ser mobilizadas efetivamente para responder às necessidades complexas desses alunos. A análise desta iniciativa é de grande relevância, pois sublinha a importância de recursos institucionais dedicados à intervenção e prevenção da violência, e ressalta a necessidade de formação continuada que habilite educadores a identificar e intervir adequadamente em casos de violência autoprovocada evidenciando que as intervenções estruturadas no sistema educacional são essenciais para dar suporte tanto os estudantes vulneráveis quanto os educadores.

O NAAPA, conforme descrito por G. Dias (2022), desempenha um papel crucial no atendimento e acolhimento aos educandos em situações de violência autoinfligida e vulnerabilidade social. Suas atribuições refletem um entendimento profundo dos

desafios multidimensionais que afetam os educandos, evidenciando uma preocupação que reconhece a violência autoprovocada a partir de um contexto social, econômico e cultural. Este enfoque do NAAPA enriquece nosso estudo significativamente, promovendo práticas educativas que abordem as complexidades inerentes à violência autoprovocada e reforçando a importância de estratégias educacionais transformadoras.

Por fim, consideramos que os dez estudos revisados em nossa dissertação oferecem um panorama abrangente e profundo sobre a violência autoprovocada entre adolescentes, evidenciando as múltiplas dimensões deste fenômeno complexo e suas implicações no contexto escolar. Os achados nestes estudos fornecem indicadores de magnitude sobre os fatores de risco, distinção de grupos mais vulneráveis e tendências observadas. Cada pesquisa contribui de maneira significativa para a construção de uma compreensão ampla das dinâmicas sociais, econômicas e culturais que moldam esses comportamentos autodestrutivos. A integração desses trabalhos acadêmicos em nossa pesquisa não apenas fortalece o embasamento teórico necessário para abordar a violência autoprovocada de maneira crítica, mas também destaca a importância da multidisciplinaridade no tratamento de questões tão sensíveis. Ao explorar variados aspectos, a revisão de literatura revela como diferentes abordagens podem esclarecer os diversos contextos nos quais a violência autoprovocada se manifesta. Através desta revisão, nossa dissertação se posiciona como um importante instrumento de mudança, capaz de influenciar positivamente as estratégias de prevenção e intervenção neste campo crítico. Nesse sentido, Patto (2022b, p. 35) contribui ao afirmar que

(...) é imprescindível uma proposta formativa centrada na reflexão sobre a realidade social em que vivem e sobre a relação dela com uma política educacional que vitima professores e alunos. Só assim haverá nas escolas ambiente propício à discussão e à resolução coletiva dos conflitos. Só assim a escola poderá deixar de ser lugar de sofrimento generalizado para ser espaço de ação de pessoas desejosas de uma convivência escolar que caminhe na contramão dos interesses e da violência dos que dominam, marca registrada da sociedade brasileira.

7 DA HISTÓRIA AO CONTEXTO DA PESQUISA: REVELANDO UM RETRATO DA REALIDADE

Este capítulo oferece um panorama que articula o passado ao presente, iluminando tanto as transformações urbanas quanto as permanências que definem a identidade local. Enfatizamos o desleixo histórico com as raízes e o desenvolvimento de Guarapari e, seguindo esta trajetória, apresentamos dados atuais do município, incluindo detalhes sobre o bairro e a escola, ponto de encontro da nossa pesquisa, onde buscamos um retrato que revela, a partir de nossa lente, a realidade da violência autoprovocada entre os estudantes da escola pesquisada.

Iniciamos com a análise da dissertação de Lucas Francisco Neto, que investigou a história de Guarapari em seu estudo intitulado “Uma nova Bahia” e destacou uma lacuna sobre a cidade, evidenciando que na “história de Guarapari, não se encontra literatura ampla sobre seus diversos períodos” (Francisco Neto, 2020, p. 25), o que evidencia a escassez de registros abrangentes e impede a preservação de sua herança cultural. A falta de literatura marca o descaso com a história da cidade e desafia não apenas acadêmicos, mas também moradores e decisores políticos na valorização e compreensão do passado da cidade. Seguiremos com a apresentação da história, o contexto e o retrato da realidade pesquisada, visando enriquecer a compreensão do contexto educacional e social atual.

7.1 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 e carrega 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). Estes 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 Anchieta¹, conhecido por sua dedicação à evangelização e pela fundação da "Antiga Matriz ou Igreja Velha" em 1585 (Figura 2).

Figura 2 – Antiga Matriz: um raro marco religioso material e cultural ainda presente no tecido urbano de Guarapari



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

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 em um choque direto com as práticas e crenças indígenas preexistentes. O trabalho missionário foi, portanto, um processo complexo de diálogo e disputa, onde os jesuítas tentavam estabelecer uma nova ordem, ao mesmo tempo que enfrentavam resistência dos povos originários. Segundo Francisco Neto (2020), os povos indígenas foram gradativamente deslocados ou assimilados pela nova cultura e modo de vida europeu que se instalava na cidade no século XVI.

¹ Nascido em 19 de março de 1534 em San Cristobal de Laguna, Tenerife, Espanha, ele começou seus estudos em Coimbra em 1548, aos 14 anos. Aos 17 anos, em 1º de maio de 1551, juntou-se à recém-criada Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loiola. Em 1553, aos 19 anos, partiu para o Brasil como parte da terceira expedição de missionários jesuítas liderada pelo Padre Luiz de Grã. Chegaram à Bahia em 13 de julho daquele ano e, em outubro de 1553, ele chegou pela primeira vez ao solo do Espírito Santo (Francisco Neto, 2020).

Francisco Neto (2020) registra que ao longo dos séculos, Guarapari também testemunhou a chegada de imigrantes europeus, notadamente italianos e alemães no século XIX. Estes 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 é evidente no desenvolvimento urbano que caracterizaram 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 indígenas locais, perpetuando um legado de violência e supressão que ainda hoje dominam o cenário urbano de Guarapari.

Observa-se que, atualmente, em Guarapari, há uma notável falta de indícios materiais ou imateriais que remetam à presença originária dos povos indígenas e aos registros das primeiras interações e estabelecimentos dos colonizadores europeus. A cidade não possui museus, espaços culturais, nem representações étnicas que possam narrar ou ilustrar a sua origem. Esta ausência de registros históricos e de conservação cultural reflete uma significativa perda, evidenciando o descaso das autoridades competentes ao longo dos séculos, o que resulta em um apagamento da memória coletiva que abrange as contribuições e existências dessas comunidades nas fundações de Guarapari.

A exemplo desse descaso, a cidade possui uma “Casa da Cultura” (Figura 3) 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. Esta lacuna na documentação e na preservação cultural impede uma compreensão mais profunda das dinâmicas históricas que moldaram a região desde tempos remotos.

Figura 3 – Casa da Cultura de Guarapari: em estado de deterioração e abandono



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Este descuido histórico em Guarapari, reflete-se na ausência prolongada de serviços hospitalares adequados. Ao longo de sua história não manteve um hospital público, e até os dias atuais, não possui um estabelecimento privado com atendimento 24 horas. Essa realidade impõe desafios significativos para os habitantes, enfrentando uma lacuna na infraestrutura hospitalar necessária para atender às demandas básicas da população. Isso revela uma falha crítica no planejamento urbano e na gestão pública ao longo de toda sua existência por parte dos governantes e planejadores urbanos que não acompanharam o crescimento populacional com investimentos proporcionais em infraestrutura básica necessária.

Na sequência da análise sobre a infraestrutura de Guarapari, chama a atenção um convite distribuído em vias públicas e amplamente divulgado nas redes sociais dos servidores públicos municipais, anunciando a inauguração do Hospital Geral Dr. Luiz Buaiz no dia 16 de agosto de 2024. Este evento é emblemático do descaso histórico com os serviços essenciais, como evidenciado pela propaganda governamental que exalta a construção do hospital como “A obra que marca o presente e o futuro de Guarapari”. Essa afirmação, por si só, reforça a negligência com o passado da cidade e sugere uma perspectiva onde o histórico de omissão em fornecer cuidados médicos adequados é camuflado por uma narrativa de progresso

recente. A promoção desse evento ignora as décadas de deficiências em serviços médicos que afetaram a população local, e ao enfatizar apenas o presente e o futuro, omite as falhas governamentais de décadas.

A história da denominação de “cidade saúde” remonta à segunda metade do século XX, quando as areias monazíticas de Guarapari foram cientificamente reconhecidas. Segundo Francisco Neto (2020), foi o médico Dr. Silva Melo quem primeiro destacou os benefícios dessas areias, notáveis por seu conteúdo naturalmente radioativo. “Foi um importante cientista, pesquisador e divulgador das propriedades terapêuticas das areias de Guarapari” (Francisco Neto, 2020, p. 37). A cidade, desde então, detinha um potencial significativo para oferecer excelentes condições de vida, aproveitando os recursos naturais únicos, prometendo não apenas cura, mas também um estilo de vida saudável e sustentável para seus habitantes.

Segundo Francisco Neto (2020), Dr. Silva Melo defendia que a exposição a pequenas doses de 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. Através de suas pesquisas e publicações, argumentou vigorosamente que as areias de Guarapari ofereciam não apenas um alívio temporário, mas uma melhoria significativa na qualidade de vida dos pacientes, o que impulsionou a fama da cidade como um destino de saúde.

Isso levou à construção de infraestruturas para acomodar os visitantes em busca de cura, 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 ultrapassou os limites da sustentabilidade e da ética médica. Empreendedores locais e investidores externos não tardaram a capitalizar sobre as supostas propriedades curativas das areias, ignorando as implicações ambientais e sociais de sua extração e uso desenfreado.

O Cassino Radium Hotel é um exemplo emblemático dessa era de exploração comercial. Construído com a promessa de oferecer tratamentos de saúde baseados na radiação natural das areias, o hotel logo se tornou um símbolo de luxo e exclusividade, acessível apenas a uma elite econômica. Francisco Neto (2020) critica essa comercialização da saúde, que, sob o verniz de benefícios terapêuticos, ocultava uma realidade de acessibilidade limitada e de elitização do bem-estar. Além disso, o destino atual do antigo Cassino Radium Hotel (Figura 4), localizado no coração

turístico de Guarapari, com vistas para a famosa Praia da Areia Preta — assim nomeada pelas suas areias monazíticas — serve como um sombrio lembrete do descaso cultural e da negligência da gestão pública ao longo das décadas.

Figura 4 – Antigo Cassino Radium Hotel, em estado de abandono e desuso



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Posicionado estrategicamente no centro da cidade, esse edifício fechado há anos não possui qualquer funcionalidade atribuída à sua estrutura física, deteriorando-se diante dos olhos de residentes e visitantes. Este abandono não só representa uma falha em preservar um patrimônio histórico que foi crucial na definição da identidade de “cidade saúde”, como também reflete a falta de visão e compromisso das autoridades em reutilizar ou revitalizar espaços que fazem parte da memória coletiva da cidade.

Paralelamente, o aumento do turismo exacerbou a pressão sobre Guarapari, transformando-a de uma tranquila vila de pescadores em um centro turístico em constante expansão. Este 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 IBGE (2022), 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.

Segundo o IBGE (2022), o salário médio mensal dos trabalhadores formais em Guarapari era de apenas 1,8 salários mínimos, valor insuficiente para atender às demandas de custo de vida da região. Apenas 24,18% da população estava ocupada em 2022, um índice que suscita dúvidas sobre a eficácia das políticas de emprego local. Em 2010, foi registrado que uma parcela significativa da população vivia com renda per capita mensal de até meio salário mínimo, expondo uma realidade persistente de disparidade econômica e exclusão social ao longo da década (IBGE, 2022).

Em 2021, o PIB per capita de Guarapari foi de R\$ 19.746,25, posicionando-o no 51º lugar entre os municípios do Espírito Santo. Notavelmente, em 2023, 59,34% das receitas da cidade provieram de fontes externas, uma das maiores taxas de dependência do estado, colocando-a em 74º lugar entre os 78 municípios capixabas. Isso significa que mais da metade do orçamento veio de recursos não gerados

internamente na cidade, como fundos federais ou estaduais. Isso indica uma alta dependência de financiamento externo para manter suas operações (IBGE, 2022).

De acordo com os painéis de estatísticas 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. Deste 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 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) desta totalidade pertenciam ao público-alvo da educação especial (Brasil, 2024).

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 (Brasil, 2024).

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 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 (Brasil, 2024). Esta 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% destes 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 (Brasil, 2024).

As taxas de aprovação, reprovação e abandono nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na rede municipal de Guarapari, referentes ao ano de 2022

(Brasil, 2024), são apresentadas nas Tabelas 1 e 2. Estas tabelas também descrevem o perfil demográfico dos estudantes, abordando categorizações por sexo e raça/cor.

Tabela 1 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por sexo e raça/cor dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Guarapari em 2022

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Raça/cor Preta e Parda	Raça/cor Branca
Aprovação	95,0%	96,4%	94,7%	97,3%
Reprovação	3,4%	4,8%	5,5%	2,7%
Abandono	0,2%	0,2%	0,0%	0,2%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 2 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por sexo e raça/cor dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Guarapari em 2022

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Raça/cor Preta e Parda	Raça/cor Branca
Aprovação	88,9%	84,4%	85,1%	90,8%
Reprovação	9,5%	13,9%	13,3%	8,2%
Abandono	1,6%	1,7%	1,6%	0,9%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nos anos iniciais, a taxa de aprovação é elevada para todos os grupos, com destaque para os alunos brancos, que alcançam 97,3% de aprovação. A reprovação, embora baixa, é maior entre os estudantes do sexo masculino e alunos pretos e pardos, indicando um desafio persistente que necessita de atenção. Nos anos finais, as disparidades são mais pronunciadas. Alunos brancos mantêm altas taxas de aprovação (90,8%), enquanto alunos pretos e pardos têm uma aprovação menor (85,1%), e os estudantes do sexo masculino mostram a maior taxa de reprovação (13,9%).

Este padrão revela a persistência de desigualdades educacionais, possivelmente moldadas por uma gama de fatores socioeconômicos e contextos institucionais. As disparidades observadas sugerem a influência de questões estruturais sobre o desempenho dos estudantes, exigindo uma investigação mais detalhada das condições socioeconômicas dos alunos, bem como a implementação de suportes educacionais e intervenções focadas. É fundamental garantir que todos

os estudantes tenham acesso equitativo a oportunidades de aprendizado e sucesso escolar, independentemente de sua cor ou gênero.

Guarapari é um dos municípios do Espírito Santo que possui seu próprio sistema de ensino, o que confere à cidade autonomia para organizar e gerir suas escolas municipais, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação. Além disso, o município conta com o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, ambos com sedes próprias mantidas pela administração pública municipal. A existência desses órgãos assegura que as políticas educacionais locais sejam implementadas de forma efetiva e transparente, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade educacional oferecida aos estudantes do município.

A partir dessas reflexões sobre o contexto municipal, a seguir, voltamos nossa atenção para o bairro onde se localiza a escola pesquisada. Para preservar o sigilo nas informações relacionadas à unidade de ensino do nosso estudo, optamos por não divulgar o nome real ou endereço específico da instituição. Assim, referimo-nos a ela como “Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Girassol”, simbolizando a busca constante por luz e vida, e contrapondo ao tema central da pesquisa, que é a violência autoprovocada. O bairro será chamado de “Morada do Cacau”, nome cuja escolha será explicada a seguir. Essa abordagem assegura a confidencialidade e protege a identidade dos envolvidos, permitindo uma discussão focada nos aspectos educacionais e comunitários sem comprometer a privacidade ou a segurança dos estudantes e da equipe pedagógica.

7.2 ENTRE A MARÉ E O MORRO: A FORMAÇÃO DO BAIRRO

A história do bairro Morada do Cacau 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. Este 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 buscar novas oportunidades. Inicialmente se estabelecendo 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 a 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 monazíticas 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

Além disso, a importância estratégica do Bairro Aeroporto como um centro de atividades relacionadas ao turismo, impulsionado pelo Cassino Radium Hotel e pela proximidade ao aeroporto local, teve implicações políticas significativas. As autoridades locais, visando desenvolver e melhorar a infraestrutura para sustentar as atividades turísticas, agiram em detrimento das necessidades da população local, resultando em políticas que privilegiavam o desenvolvimento turístico desconsiderando o bem-estar comunitário (Francisco Neto, 2020).

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 a nossa pesquisa, identificamos 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.

Além disso, destacamos que o Bairro Morada do Cacau é bem servido por algumas infraestruturas comunitárias essenciais, dispondo de uma associação de moradores ativa, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA 24h) com farmácia municipal e uma Unidade de Saúde Básica que oferece atendimento médico clínico, odontológico e de enfermagem. No âmbito educacional, além da EMEF Girassol, o bairro conta com outra escola municipal de ensino fundamental e uma escola municipal de educação infantil com creche. No entanto, o bairro 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.

7.3 CONSTRUINDO O CENÁRIO DA ESCOLA PESQUISADA

A chegada à EMEF Girassol para a entrega do TCLE marcou o início de uma fase de colaboração e acolhimento. Desde o primeiro contato, a diretora da EMEF Girassol expressou um profundo orgulho e entusiasmo por ter a escola escolhida como campo de pesquisa, reconhecendo a importância do estudo para as práticas pedagógicas da instituição.

A diretora não apenas aceitou prontamente a realização do estudo, mas também agiu de maneira proativa ao assinar o TCLE e disponibilizar todos os documentos necessários. Além disso, mobilizou toda a equipe administrativa, instruindo-os a prestar total apoio e disponibilizar todos os recursos necessários para facilitar o desenvolvimento da pesquisa. Essa atitude refletiu um compromisso institucional com a melhoria contínua das práticas educativas e uma valorização da pesquisa acadêmica como ferramenta de desenvolvimento escolar.

A atitude receptiva da direção da escola se reflete na aceitação da equipe docente. Da mesma forma, a Secretária de Educação e a Gerente de Educação da SEMED de Guarapari receberam bem a pesquisa, reconhecendo a importância do tema para o município e buscando dar visibilidade ao estudo através de sua inclusão em seminários e eventos educacionais promovidos, trazendo aos gestores e pedagogos da rede de ensino o debate sobre a violência autoprovocada no contexto escolar. Da mesma forma, a Secretaria Municipal da Saúde de Guarapari demonstrou um apoio semelhante, fornecendo documentos e dados estatísticos relevantes sobre o fenômeno estudado, o que evidencia uma sinergia entre os setores na aceitação de pesquisas acadêmicas e no tratamento de questões de impacto comunitário.

Essa postura aberta e colaborativa da direção e da equipe da EMEF Girassol não apenas facilitou o acesso a informações cruciais para o estudo, mas também estabeleceu um ambiente de confiança e suporte, essencial para a realização de uma pesquisa e produção do conhecimento. Este cenário permitiu uma imersão mais profunda nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola, destacando o papel fundamental da gestão escolar na facilitação de projetos de pesquisa que buscam entender e melhorar o cenário educacional.

A EMEF Girassol localiza-se na parte alta do Bairro Morada do Cacau, acessível facilmente por uma via principal asfaltada. Posicionada em uma zona residencial, a escola encontra-se na divisa entre áreas com casas de bom padrão construtivo e regiões com habitações de padrão inferior. A instituição oferece ensino fundamental e EJA, situando-se em um setor periférico da cidade. Essencial no atendimento das demandas educacionais e sociais da localidade, a escola é circundada por sete outros bairros periféricos. Tal configuração reflete a diversidade da população estudantil e a coloca frente a desafios significativos, abordando as complexidades socioeconômicas das áreas pobres de Guarapari. A localização e a função da EMEF Girassol são determinantes para compreender as dinâmicas educacionais e sociais que influenciam o cotidiano escolar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Girassol, a escola teve seu Ato de Criação assinado em 1999, com sua aprovação administrativa municipal consolidada em 2011. Uma reforma e ampliação significativas foram realizadas em 2016, resultando na melhoria e aumento dos espaços pedagógicos, o que possibilitou o atendimento a um maior número de alunos.

A infraestrutura da escola disponibiliza todos os recursos, com todos os ambientes adaptados para acessibilidade, visando a inclusão de pessoas com deficiência. A entrada dos alunos é feita pelo portão principal, que também serve como acesso social. Adjacente a este, há um portão mais amplo, utilizado tanto para saída de emergência quanto para descarga de veículos de grande porte. Entre esses acessos, uma parede de vidros translúcidos proporciona uma visibilidade ampla do interior da instituição, que inclui um extenso pátio descoberto e áreas como a quadra de esportes coberta, o auditório e a cantina.

À direita da entrada principal, localiza-se uma área verde adjacente ao bloco administrativo, que abriga a secretaria escolar, a sala da direção, o setor de orientação educacional e banheiros para funcionários, incluindo o banheiro feminino dos estudantes. À esquerda, situa-se o bloco da alimentação escolar, que contém uma cozinha industrial, o refeitório dos estudantes, uma despensa com refrigeração para os alimentos estocados, além de instalações para a equipe de serviços gerais, como a copa, depósito de materiais esportivos, almoxarifado educacional e banheiros masculinos dos estudantes.

Um setor lateral de dois pavimentos, acessível por rampa, abriga no térreo a biblioteca, sala de recursos multifuncionais e setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da supervisão de ensino e depósito de serviços gerais, além de 15 salas de aula. Essas salas são padronizadas quanto à estrutura física e ao tamanho, equipadas para acomodar confortavelmente até 35 alunos. Cada sala dispõe de iluminação natural, amplas janelas baixas e sem grades, quadro branco, armários para professores, ventiladores de teto e/ou parede, e carteira estudantil adequada.

No pavimento superior deste setor, encontram-se o laboratório de informática com acesso à *internet*, o laboratório de ciências e a sala dos professores, equipada com computadores, escaninhos individuais, copa e geladeira. Contudo, uma alteração significativa foi a conversão da sala de música, previamente dedicada à arte e expressão cultural, em uma sala de aula convencional. Essa mudança reflete uma crítica importante à gestão municipal do espaço físico escolar: à medida que a demanda por matrículas cresce, a infraestrutura existente é realocada em vez de ser expandida. Esta prática indica a necessidade de um investimento maior na ampliação ou na construção de novas escolas para suportar o aumento do número de estudantes sem comprometer espaços essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos.

Contudo, como aspecto positivo, destaca-se que, em 2024, todos os servidores do magistério da rede municipal de ensino de Guarapari foram contemplados com notebooks.

Apesar da infraestrutura descrita da EMEF Girassol destacar-se por sua abrangência e adequação, algumas lacunas significativas são evidentes, refletindo limitações que podem afetar a qualidade da educação oferecida. As salas de aula não possuem equipamentos de projeção de imagens, assim como recursos interativos e tecnológicos. Adicionalmente, a ausência de espaços disponíveis limita a oferta de serviços de reforço escolar no contraturno, restringindo oportunidades adicionais de aprendizado para os alunos.

A experiência no cotidiano da EMEF Girassol revelou aspectos da infraestrutura que, apesar de funcionais, apresentam margens para aprimoramentos significativos e pequenos investimentos que poderiam elevar significativamente a qualidade do ambiente escolar. Por exemplo, a implementação de bancos e mesas no pátio enriqueceria consideravelmente o conforto dos alunos durante os intervalos, proporcionando também áreas cobertas para proteção contra o sol direto, essenciais em climas mais quentes.

Embora a escola ofereça uma mesa de totó para entretenimento, a variedade de opções recreativas é limitada. A expansão deste tipo de infraestrutura de lazer poderia incluir outras atividades lúdicas, incentivando a interação social e física entre os alunos de maneira mais diversificada. Ademais, o sistema de monitoramento por câmeras, presente em certos espaços, sugere a necessidade de uma cobertura mais ampla para garantir a segurança em todas as áreas do ambiente escolar.

Outros pontos críticos incluem a necessidade de substituição de alguns ventiladores e a instalação de aparelhos de ar condicionado em salas que recebem intensa incidência solar durante a tarde, garantindo assim um ambiente mais propício ao aprendizado. A ausência de um espaço de trabalho dedicado para as coordenadoras também é uma questão notável, indicando a necessidade de uma sala ou quiosque que possa servir como seu local de operações.

A capacidade do refeitório atual não atende adequadamente ao volume de estudantes, apontando para a necessidade de sua expansão. Os desafios logísticos também se estendem aos banheiros dos estudantes, que são insuficientemente numerosos e mal distribuídos, exigindo que os alunos se desloquem por áreas descobertas durante períodos chuvosos.

Por fim, a falta de um portão de acesso adicional no outro lado da escola representa uma limitação em termos de segurança e logística, especialmente considerando a necessidade de uma rota de fuga estratégica ou facilitação do fluxo de alunos que utilizam transporte público ou veículos particulares.

Adicionalmente, é notável a presença de um elevado número de profissionais em regime de designação temporária, o que reflete aspectos importantes da gestão de recursos humanos na instituição e no município. Ao analisar a distribuição de pessoal na EMEF Girassol, apresentada na Tabela 3, observa-se essa realidade. O elevado número de cargos temporários pode indicar dificuldades em manter uma equipe estável, e isto impacta negativamente na continuidade das práticas educativas na escola. Essa instabilidade é agravada pela falta de investimento nas políticas públicas educacionais, que tardam em promover concursos públicos para a contratação de profissionais efetivos, comprometendo a qualidade do ensino e perpetuando um ciclo de precariedade na formação dos estudantes.

Tabela 3 – Distribuição dos profissionais por turno na EMEF Girassol

PROFISSIONAL	FLEXÍVEL	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO	
		EFETIVO	CONTRATADO	EFETIVO	CONTRATADO	EFETIVO	CONTRATADO
Diretor (EFET.)	01	--	--	--	--	--	--
Diretor adjunto (EFET.)	01	--	--	--	--	--	--
TAC (EFET.)	01	--	--	--	--	--	--
Secretário (CONT.)	01	--	--	--	--	--	--
Pedagogo	--	01	02	01	02	01	--
Coordenador	--	01	02	01	02	--	01
Professor	--	08	14	11	10	05	18
Professor AEE	--	--	02	--	02	01	--
Professor DV	--	--	01	--	--	--	--
Professor DA	--	--	--	--	01	--	--
Atendente Biblioteca	--	01	--	01	--	01	--
Monitor Tecnologia	--	--	01	--	01	--	01
Assistente de sala	--	--	06	--	06	--	--
Cuidador	--	01	08	01	09	--	01
ASG	--	05	00	06	05	01	05
Cozinheiro	--	02	01	02	01	--	02
Vigia	--	02 contratados				01	01

Fonte: Dados obtidos no PPP da EMEP pesquisada (2024).

Esta 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.²

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 Espírito Santo³, situado no município de Guarapari. A análise desses dados revela que o Bairro Morada do Cacao registrou altas ocorrências de julho de 2023 a junho de 2024 em categorias 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. Importante destacar que, nas estatísticas onde o Bairro Morada do Cacao não figura, os bairros vizinhos, onde residem muitos dos alunos, são frequentemente mencionados, ampliando a percepção da área afetada e intensificando a compreensão do contexto violento em que a comunidade escolar está inserida.

Estas informações são cruciais, pois fornecem evidências robustas sobre o contexto social desafiador da escola. Ademais, esses dados ajudam a elucidar comportamentos observados entre os discentes, refletindo as intersecções entre o ambiente social e o comportamento estudantil. Ao contrário de uma abordagem que medicaliza comportamentos, atribuindo causas individuais a problemas sociais, esses

² Dados obtidos no PPP da EMEP pesquisada (2024).

³ Dados cedidos por e-mail pelo 10º batalhão da PM de Guarapari-ES (2024).

dados evidenciam a necessidade de entender as questões de comportamento em um contexto mais amplo e complexo, conforme discutido por Collares e Moysés (1994).

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 determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo (Collares; Moysés, 1994, p. 25).

A escola possui um total de 948 alunos matriculados em três turnos de ensino, sendo que 326 (34%) destes alunos estão inseridos no Programa Bolsa família do Governo Federal. Isso sugere que essas famílias devam 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, onde a renda familiar muitas vezes é insuficiente para atender às necessidades básicas. Essa realidade socioeconômica reflete-se diretamente no ambiente escolar.

O alunado de nossa escola é bastante carente no aspecto social e questões financeiras, devido a muitos trabalhadores informais e outros de baixa remuneração, bem como no que se refere aos processos de organização familiar, com frequente ausência parental.⁴

Esta 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 Tabela 4, apresentamos o quantitativo de alunos da escola.

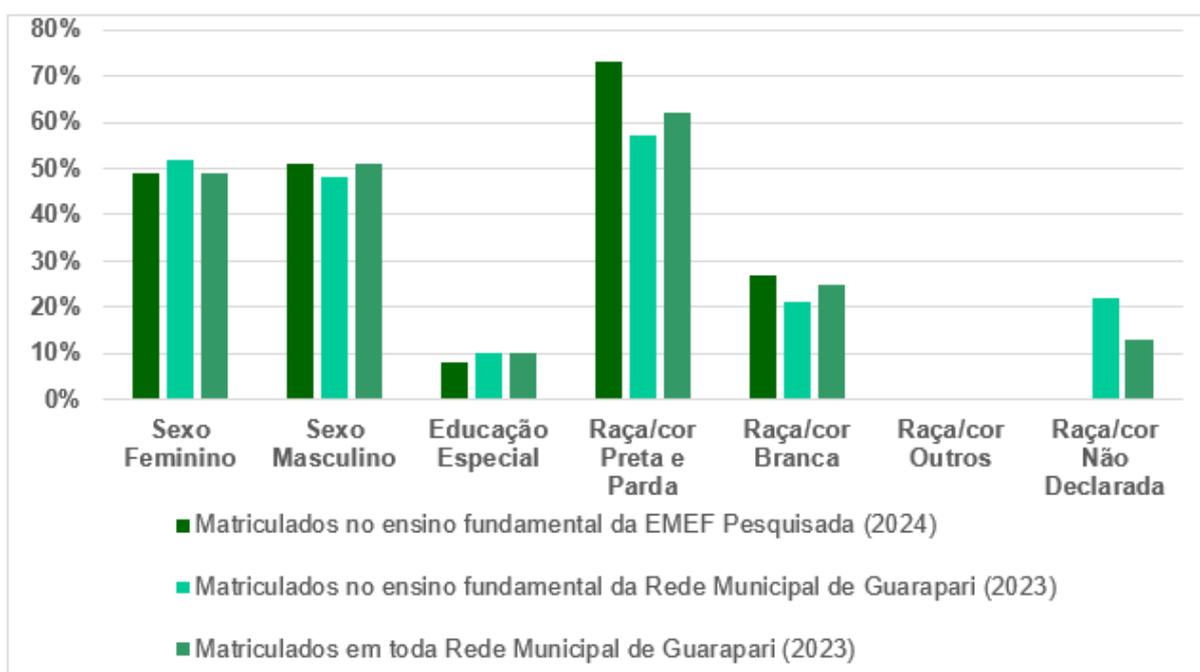
⁴ Dados obtidos no PPP da EMEP pesquisada (2024).

Tabela 4 – Número de alunos da EMEF Girassol

Turno	Ensino Fundamental									Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Matutino	...	...	...	...	...	35	103	154	127	419
Vespertino	50	25	53	59	60	118	68	...	...	433
Turno	Educação de Jovens e Adultos (EJA)								Total	
		1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa	6ª etapa	7ª etapa		8ª etapa
Noturno		2	2	4	7	9	16	23	33	96
Total de alunos da EMEF Pesquisada: 948										

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos o perfil dos estudantes do ensino fundamental da EMEF Girassol no Gráfico 1, sendo este o segmento delimitado em nosso estudo, observamos 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 possibilite um ambiente inclusivo.

Gráfico 1 – Comparativo de matrículas por sexo, raça/cor e educação especial da EMEF Girassol com Rede Municipal de Guarapari (2023-2024)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ainda na análise da EMEF Girassol, 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 podemos observar 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 destes grupos.

Na vertente da educação especial, a EMEF Girassol apresenta uma proporção ligeiramente menor em comparação com a média da rede municipal, sugerindo possíveis 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. Este 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.

A ausência de alunos com raça/cor não declarada no ano de 2024 evidencia o compromisso da SEMED em assegurar a completa identificação racial ou étnica dos estudantes, tornando esse dado de preenchimento obrigatório no ato da matrícula a partir deste ano. O aprimoramento desse processo reflete em uma política de registro escolar que promove a identificação precisa do perfil dos usuários do sistema de ensino. Este cenário contribui para a compreensão das dinâmicas educacionais e sociais que moldam o cotidiano escolar.

Essa análise quantitativa posiciona a EMEF Girassol dentro de um cenário onde 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.

Concluimos esse capítulo revelando a influência marcante da história local na configuração social e educacional atual da escola. Notavelmente, 54 alunos da EMEF Girassol, são nascidos na Bahia, refletindo a dinâmica migratória que tem caracterizado Guarapari há décadas. Esta estatística ressalta a relevância do entendimento histórico na análise das questões urbanas contemporâneas, como apontado por 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 criticar as políticas públicas vigentes que frequentemente marginalizam comunidades migrantes e de baixa renda, podemos reforçar preconceitos e estereótipos negativos que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Francisco Neto (2020, p. 114) conclui:

[...] o etiquetamento dos moradores do bairro, para justificar uma política que oprime e exclui cada vez mais os pobres, apresentando-os como se fossem os culpados pela pobreza e os causadores das violências, quando na verdade são vítimas de ambos os fatores inerentes ao sistema capitalista vigente.

Concluimos destacando que os dados estatísticos fornecidos pela Polícia Militar sobre a violência no Bairro Morada do Cacau, refletem diretamente na realidade escolar da EMEF Girassol. A prevalência de incidentes violentos no bairro não apenas ilustra o contexto desafiador em que os alunos vivem, mas também podem influenciar comportamentos dentro do ambiente escolar incidindo no índice de registros de violência na escola. E é este panorama que queremos destacar pois serve como um termômetro da comunidade, comprovando que os comportamentos dos estudantes são respostas a um contexto social marcado pela violência e opressão. Tal realidade reforça a necessidade de abordagens educacionais que considerem essas dinâmicas externas.

Este capítulo trouxe uma perspectiva crítica sobre a transformação de Guarapari de uma pacata cidade rural em um centro urbano enfrentando desafios significativos de desenvolvimento humano e social. Portanto, esta compreensão

histórica é fundamental para entender o presente, mas também para planejar futuras intervenções que atendam às necessidades de uma população diversificada.

7.4 ANÁLISE DOS DADOS: REVELANDO UM RETRATO DA VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA ENTRE ESTUDANTES

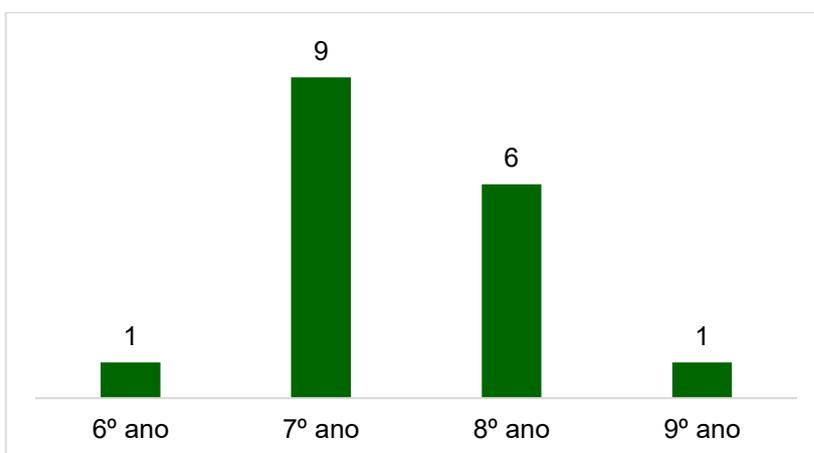
Nesta seção, delinearemos o perfil dos estudantes matriculados no ano de 2022 com comportamento de violência autoprovocada. O uso do termo "retrato", aqui, vai além de uma simples descrição estatística, representando uma busca de capturar a complexidade desse fenômeno. Assim, nosso foco está em revelar as múltiplas camadas que compõem essa realidade, considerando os contextos sociais, econômicos e políticos que permeiam a vida desses discentes. Buscamos compreender os fatores que contribuem para a manifestação de comportamentos autodestrutivos entre os alunos, oferecendo uma visão crítica e abrangente sobre o problema.

Conforme detalhado na metodologia (Capítulo 5), a análise de dados do levantamento documental realizado na escola pesquisada aconteceu em duas etapas: análise descritiva e análise de conteúdo. A etapa descritiva permitiu a comparação desses dados com informações obtidas na pesquisa bibliográfica realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, enquanto a análise de conteúdo possibilitou aprofundar o entendimento dos significados e contextos a partir dos dados obtidos nos documentos analisados.

7.4.1 Análise descritiva

De posse dos documentos fornecidos pela EMEF Girassol, identificamos, na análise descritiva das ocorrências de violência autoprovocada, 17 estudantes, todos do turno matutino. Conforme apresentado no Gráfico 2, houve uma maior concentração de casos entre os alunos do 7º ano, com nove ocorrências, seguidos por seis estudantes do 8º ano. Nos 6º e 9º anos, foram observados apenas um caso em cada turma.

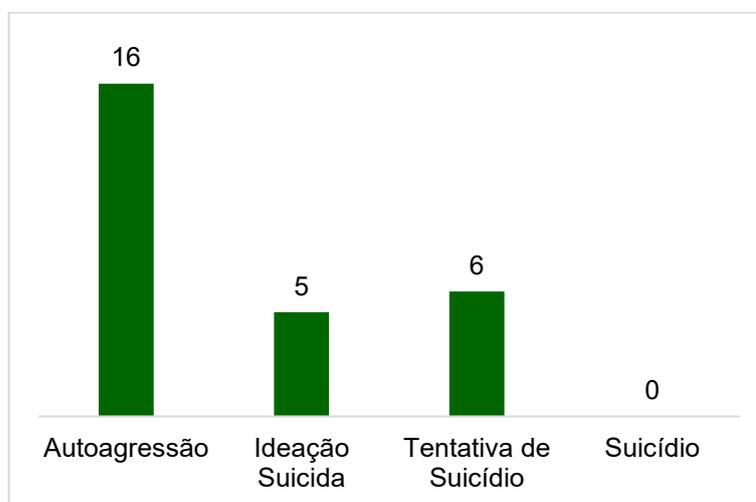
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada por ano escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em termos de frequência, a escola registrou 27 ocorrências de violência autoprovocada envolvendo os 17 estudantes, sendo que 11 reincidiram nos atos ao longo do ano, confirmando a presença de reincidência nos casos, também observada por Aragão (2021) e Luis (2021). Sobre a tipologia dos casos registrados, observa-se no Gráfico 3 que 16 estudantes praticaram autoagressão, representando a maior parte dos casos. Além disso, houve cinco registros de ideação suicida e seis de tentativas de suicídio entre os discentes da EMEF Girassol. Não houve ocorrência de casos de suicídio consumado nesta escola em 2022.

Gráfico 3 – Tipologia dos casos registrados de violência autoprovocada



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No que tange aos meios utilizados na autoagressão, a predominância foi do uso de objetos perfurocortantes, com 14 dos 16 estudantes utilizando esse método. Em outros dois casos, o meio não foi informado nos registros. Nas ocorrências de tentativas de suicídio, quatro foram por envenenamento/intoxicação, uma por afogamento, e uma por enforcamento. Ao comparar com estudos anteriores, observamos uma consonância com os achados de Alvim (2020), André (2022), Aragão (2021), Bahia (2019), Luis (2021), Oliveira (2021) e Pinheiro (2020), que também apontaram o uso de objetos perfurocortantes e/ou envenenamento/intoxicação em seus estudos como principais meios utilizados. Embora o método de enforcamento registrado na escola seja pontual, ele, assim como o afogamento, está em concordância com os estudos de Andre (2022) e Bahia (2019), que indicam essa prática em casos de tentativas de suicídio.

A análise comparativa mostra que os meios de violência autoprovocada observados na EMEF Girassol refletem padrões semelhantes aos identificados em pesquisas nacionais e regionais, reforçando a validade dos achados, mesmo em uma amostra quantitativamente pequena. Embora os dados da escola, por sua dimensão limitada, não tenham valor estatístico expressivo, eles revelam uma realidade comum e recorrente entre adolescentes em contextos educacionais do Brasil.

Dos 27 registros de violência autoprovocada na EMEF Girassol, nove ocorreram dentro da escola, enquanto 13 ocorreram fora, sendo a residência o local mais frequente. Além disso, em cinco registros, o local da ocorrência não foi informado. Ao comparar esses dados com a revisão de literatura, observamos que pesquisas como as de Alvim (2020), Bahia (2019), Luis (2021), Oliveira (2021), Pinheiro (2020) e Rizzotto (2022) também identificaram a residência como um dos principais locais de ocorrência da violência autoprovocada. A predominância da residência como local de ocorrência nos dados da EMEF Girassol corrobora com o que foi identificado em estudos nacionais, reforçando a necessidade de analisarmos as condições apresentadas em seus ambientes domésticos no enfrentamento deste agravo. Muitas vezes, o ambiente familiar pode ser um espaço de violência, abandono e negligência.

As 27 ocorrências de violência autoprovocada registradas pela escola foram denunciadas, em cumprimento ao protocolo municipal e à Lei Federal nº 13.819/2019 (Brasil, 2019), que determina que, em casos de violência envolvendo criança ou adolescente, o Conselho Tutelar deve ser notificado. No entanto, essa mesma lei

estabelece a obrigatoriedade de notificação de casos de violência autoprovocada em serviços de saúde e instituições educacionais. Nesse aspecto, a escola descumpriu essa determinação, pois nenhum desses casos foi informado ao SINAN, uma vez que a FNI não foi preenchida.

A literatura aponta a subnotificação como um obstáculo significativo para a real compreensão da prevalência da violência autoprovocada. Pesquisas como as de Alvim (2020), Andre (2022), Aragão (2021), Bahia (2019), Luis (2021) e Pinheiro (2020) indicam que a subnotificação compromete a qualidade das estatísticas e das políticas públicas voltadas para o enfrentamento desse fenômeno. Essas pesquisas mostram que a ausência de registros completos no SINAN limita a visibilidade do problema. Assim, os dados da EMEF Girassol se alinham a um cenário mais amplo, no qual a subnotificação persiste como um desafio nacional.

A literatura deste estudo ressalta majoritariamente a formação dos profissionais como a principal intervenção à subnotificação, especialmente nas áreas da educação e da saúde (Alvim, 2020; Andre, 2022; Aragão, 2021; Bahia, 2019; Dias, 2022; Oliveira, 2021, Pinheiro, 2020; Rizzotto, 2022; Santos, 2021). Enquanto algumas pesquisas sugerem treinamento, outras apontam capacitação ou conscientização, mas, em comum, todas enfatizam a responsabilidade da escola em notificar, com vistas a melhorar as estatísticas por meio de uma abordagem meramente técnica e reducionista, centrada no correto preenchimento da FNI, como previsto nas legislações.

No entanto, para Minayo (2010), uma análise completa dos fenômenos sociais – como a violência autoprovocada – deve ir além de um panorama técnico. A autora defende que é imprescindível articular os dados quantitativos, que revelam a dimensão do problema, com uma análise qualitativa crítica, que permita um conhecimento mais profundo das vivências e contextos sociais que afetam os jovens. A mera aplicação de métodos técnicos e quantitativos, sem essa complementação qualitativa, pode contribuir para a invisibilização de fatores cruciais, como a influência das desigualdades sociais, econômicas e culturais na manifestação da violência. Em contrapartida a essa visão reducionista de formação, o nosso produto educacional se alinha a perspectiva da autora pois entendemos que o caderno orientador contribui, tanto para ampliar a compreensão dos educadores sobre a violência autoprovocada, quanto para subsidiar a escola com ferramentas para trabalhar com as dificuldades que enfrenta na identificação, denúncia e notificação dos casos.

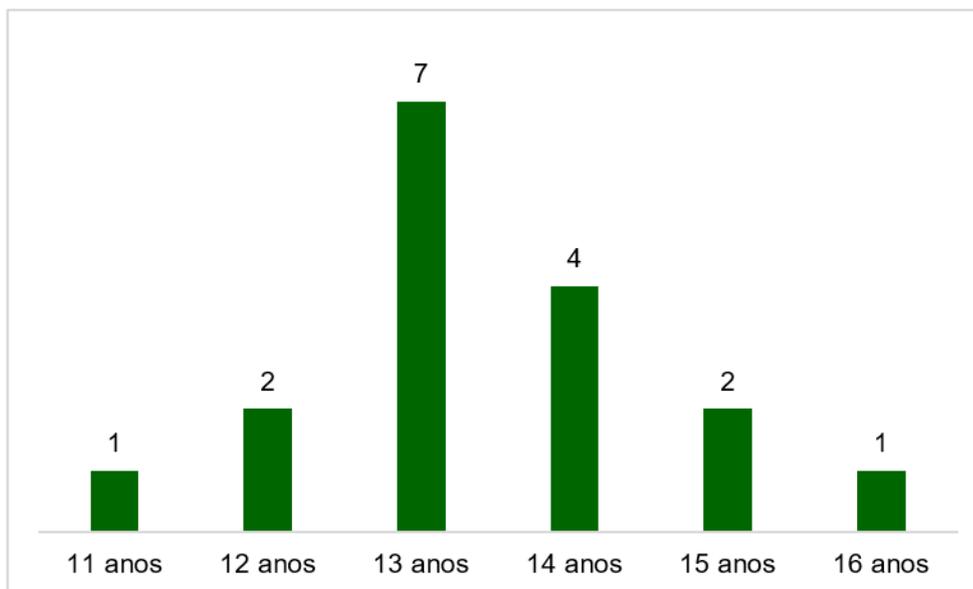
Dentre os estudos analisados, alguns abordam a violência autoprovocada como um fenômeno multifacetado (Alvim, 2020; Aragão, 2021; Bahia, 2019; Dias, 2022; Oliveira, 2021; Santos, 2021). Contudo, essas abordagens raramente propõem a formação de educadores e agentes de saúde como uma oportunidade de desenvolver um senso crítico sobre os fatores sociais que permeiam o problema. Nesse sentido, Minayo (2010) reforça que uma análise adequada deve reconhecer a interdependência entre o pensamento e sua base material, assim como a relação indissociável entre o mundo natural e o social. Isso revela a importância de uma formação que transcenda a técnica e se baseie numa visão crítica, capaz de compreender as múltiplas dimensões do fenômeno e sua interação com as estruturas sociais.

Faria (2023) destaca a importância da teoria crítica na investigação acadêmica, argumentando que o conhecimento não deve se restringir a descrições ou à reprodução de modelos teóricos preexistentes. A pesquisa, segundo o autor, precisa ser um processo contínuo e crítico, capaz de revelar as múltiplas determinações da realidade social, evitando que análises superficiais perpetuem a situação estabelecida. Adorno (2006), por sua vez, reforça que a educação deve ser um processo emancipatório, não apenas técnico ou formal. Ele argumenta que a formação crítica permite aos indivíduos romper com as formas de dominação social e econômica, promovendo uma consciência reflexiva e autônoma. Para o autor, a verdadeira educação é aquela que capacita as pessoas a resistirem à alienação e à coisificação características da sociedade contemporânea. Dessa forma, ao abordar a subnotificação e a formação dos profissionais, é essencial que esses desenvolvam um senso crítico, compreendendo os fatores sociais que permeiam a violência autoprovocada, indo além de uma abordagem meramente instrumental e reducionista.

Na análise do perfil dos 17 estudantes com comportamento de violência autoprovocada identificados na EMEF Girassol, constatamos que a faixa etária varia entre 11 e 16 anos, sendo sete estudantes com 13 anos e quatro com 14 anos, totalizando 11 casos. Na comparação com a literatura revisada, observamos que esses dados são consistentes com o que foi identificado por Aragão (2021), Luis (2021) e Pinheiro (2020), que também apontam para essa faixa etária como mais vulnerável. Foram registrados ainda dois discentes com 12 anos, dois com 15 anos, além de um estudante com 11 anos e um com 16 anos (Gráfico 4). Esses dados dialogam com as pesquisas de Andre (2022) e Bahia (2019), que, embora tenham

investigado faixas etárias um pouco mais amplas, confirmam que a adolescência inicial e intermediária requer maior atenção.

Gráfico 4 – Faixa etária dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada

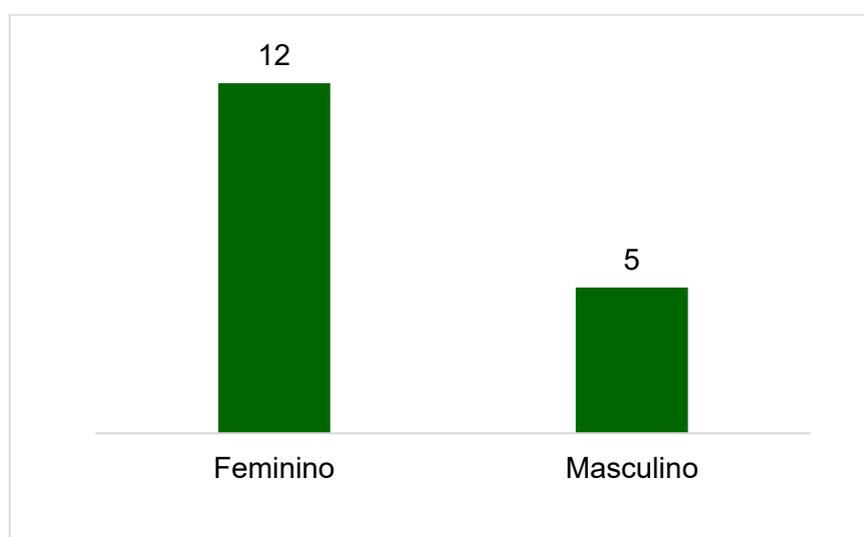


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seguir, os dados obtidos também desvelam predominância do sexo feminino, com 12 casos, em contraposição a cinco casos do sexo masculino (Gráfico 5). Esses dados confirmam os resultados dos estudos revisados e chamam atenção para o fato de que todas as pesquisas da literatura que identificam o perfil também evidenciam essa tendência. Isso indica uma ocorrência significativamente mais alta entre pessoas do sexo feminino, que se mostram mais suscetíveis a comportamentos autodestrutivos. Como enfatiza Hooks (2018), a socialização das meninas em uma sociedade patriarcal as coloca em uma posição de maior vulnerabilidade. Igualmente Nilma Lino Gomes acrescenta ao dizer que “vivemos em uma sociedade com um histórico patriarcal e machista que nos acompanha desde os tempos coloniais” (Gomes, 2019, p. 611). Chauí (2001) observa que a opressão patriarcal cria condições para a objetificação das mulheres, impondo-lhes uma carga emocional desproporcional. Diante disso, entendemos que comportamentos autodestrutivos podem emergir como uma resposta às pressões sociais e expectativas de gênero. Ou seja, existem muitas mãos apontadas e ferindo essas adolescentes.

É necessário destacar a pressão social exercida sobre as mulheres em relação ao ideal de corpo perfeito, o que pode ser um fator significativo na emergência de comportamentos autodestrutivos. Em uma sociedade onde os padrões de beleza são constantemente reforçados pela mídia, redes sociais e publicidade, as mulheres, são frequentemente pressionadas a alcançar um ideal de beleza padronizado, que perpetua estereótipos e exclui a diversidade corporal. Essa pressão não apenas pode gerar insatisfação corporal, mas também contribuir para a internalização de sentimentos de inadequação e fracasso. Inclusive precisamos pensar sobre como os valores da sociedade produzem no imaginário feminino a ideia de um corpo que nunca atende às expectativas. Recai historicamente sobre as mulheres um sentimento de não ter um corpo ideal, que precisa se submeter a procedimentos estéticos, estamos sempre sendo cortadas na carne. O corpo feminino é um objeto de consumo.

Gráfico 5 – Sexo dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por outro lado, embora os registros no gênero masculino sejam menos prevalentes estatisticamente, isso não significa que a violência autoprovocada seja menos preocupante, pois todos os estudos destacam a presença desse comportamento entre meninos, ainda que em menor proporção, ou porque podem estar contidos em comportamentos que camuflam a autoviolência.

Nesse contexto, cabe ressaltar que os achados da EMEF Girassol corroboram a literatura ao apontar a prevalência de registros de autoagressão, também conhecida como autolesão, com o uso de objetos perfurocortantes como o método mais utilizado

para causar a lesão. No entanto, a falta de compreensão sobre as terminologias, tipologias, métodos e características da violência autoprovocada pode estar contribuindo para a invisibilização desse fenômeno entre meninos, o que pode resultar em subnotificação. Isso ocorre, possivelmente, porque os meninos utilizam outros recursos menos comuns e mais difíceis de serem reconhecidos como meios de autoagressão. Consideramos importante assinalar que outros estudos precisam ser realizados para compreender melhor os motivos dessa diferença entre os gêneros.

Os profissionais que lidam com sujeitos vulneráveis a comportamentos autodestrutivos, especialmente aqueles na área da educação, que não possuem familiaridade com essa terminologia, podem não ter uma definição clara das tipologias e métodos de lesão autoprovocada. Como resultado, há uma tendência em identificar principalmente os cortes, frequentemente observados entre meninas, enquanto outros meios utilizados pelos meninos podem passar despercebidos.

Além disso, a FNI, conforme discutido no Capítulo 2, não esclarece essas questões, pois exige conhecimento prévio da pessoa responsável pelo preenchimento. Esse cenário reforça a necessidade do debate sobre a violência autoprovocada, bem como a adequação da ficha de notificação compulsória, que atualmente não contempla as terminologias apropriadas para identificar as diferentes tipologias da violência e os diferentes meios que causam a lesão autoprovocada. Uma compreensão mais aprofundada e precisa desses métodos, conforme descrito na CID, é essencial para a correta notificação e enfrentamento desse fenômeno. Nesse sentido, o nosso produto educacional contribui para ampliar o entendimento dos educadores quanto aos conceitos e características da violência autoprovocada.

Referente ao perfil racial dos 17 estudantes com comportamento de violência autoprovocada, observamos que a maioria é composta por estudantes pardos, totalizando 13 participantes, enquanto três estudantes foram registrados na cor branca e um na cor preta, conforme informado pelos responsáveis no ato da matrícula. Ao analisar os dados comparativos com a literatura revisada, identificamos que as pesquisas de abrangência nacional indicam uma predominância de casos entre pessoas brancas (Alvim, 2020; Aragão, 2021; Bahia, 2019; Oliveira, 2021; Rizzotto, 2022), assim como o estudo regional de Pinheiro (2020) realizado no estado de Santa Catarina. No entanto, os achados da EMEF Girassol apresentam correspondência com as pesquisas conduzidas na Região Sudeste, que apontam uma prevalência significativa de casos entre pessoas pretas e pardas (Andre, 2022; Luis, 2021; Santos,

2021). Considerando que a nossa pesquisa é realizada no estado do Espírito Santo, esses dados reforçam a necessidade de um olhar atento às desigualdades raciais e suas intersecções com o fenômeno da violência autoprovocada, especialmente entre a população negra, que se constitui a partir do somatório de pessoas que se autodeclararam pardas e pretas e representa cerca de 56% da população brasileira, segundo dados do IBGE (2019).

O estudo conduzido por Luis (2021), que analisou as FNI do SINAN preenchidas entre os anos de 2011 e 2018 no Espírito Santo, identificou que 79,8% dos adolescentes com registro de violência autoprovocada eram do sexo feminino, 69,9% estavam na faixa etária entre 13 e 17 anos, e 68,7% pertenciam à raça/cor não-branca. Embora nossos participantes sejam numericamente menores, encontram correspondência com uma base de dados mais ampla e consolidada, como a do SINAN. A concordância entre os resultados sugere que os padrões de vulnerabilidade à violência autoprovocada entre adolescentes apresentam características comuns, independentemente da escala da pesquisa, o que dá suporte à validade das observações feitas em nosso estudo local sobre sexo e raça/cor das vítimas. Minayo (2010) ressalta que os padrões de exclusão social e racial, marcados por desigualdades históricas, estão diretamente relacionados ao aumento da vulnerabilidade à violência, especialmente entre jovens negros. Para a autora a violência estrutural, perpetuada pela desigualdade racial, intensifica a exposição de jovens pretos e pardos a contextos de maior risco, como a violência autoprovocada.

Com base nos dados obtidos, a partir das ocorrências de violência autoprovocada encaminhadas pela EMEF Girassol ao Conselho Tutelar, identificamos 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, 2014, p. 2), associadas aos comportamentos autodestrutivos dos estudantes. As anotações contidas nos documentos analisados foram feitas pela pedagoga do turno matutino, captadas durante os momentos de escuta com os estudantes e seus familiares, que revelam a complexidade e profundidade dos fatores associados à violência autoprovocada. Esses registros, sublinham não apenas o papel crucial da pedagoga na interpretação dessas dinâmicas, mas também destacam a importância desses momentos de escuta atenta para uma compreensão aprofundada do fenômeno e do contexto de vida dos estudantes.

Entre os 17 estudantes que apresentaram comportamentos de violência autoprovocada, sete relataram ter sofrido outras violências anteriores aos registros realizados pela escola, sendo seis meninas e um menino. O menino relatou ser vítima de violência física e psicológica, enquanto, entre as meninas, todas as seis relataram abuso sexual. Além disso, duas delas sofreram violência física, e uma também relatou violência psicológica. Esses dados sugerem que um histórico de abusos e múltiplas violências pode estar associado à manifestação de comportamentos de violência autoprovocada, especialmente entre meninas. Os relatos contidos nos documentos também apontam os prováveis agressores, que são, em sua maioria, membros do núcleo familiar, como mãe, pai, tio ou irmão, reforçando o entendimento de que a violência autoprovocada, muitas vezes, é uma resposta a situações de abuso contínuo e de desamparo familiar. A violência interpessoal que emerge no ambiente familiar não pode ser dissociada do contexto mais amplo da violência estrutural. Como observa Minayo (2010), as relações de poder e desigualdade que permeiam a sociedade acabam por se refletir nas dinâmicas familiares, muitas vezes reproduzindo padrões de violência e opressão. Assim, o abuso sofrido no núcleo familiar é, em muitos casos, uma extensão da violência estrutural vivida em outras esferas, perpetuando o ciclo de sofrimento e marginalização. E precisamos problematizar as concepções que idealizam o universo familiar.

Ao analisarmos os dados da EMEF Girassol à luz da literatura revisada, observamos um consenso nos estudos quanto à relação entre experiências traumáticas, como abuso sexual e a violência que ocorre no ambiente doméstico, e a predisposição para comportamentos autodestrutivos. Bahia (2019) e Santos (2021) apontam que o núcleo familiar pode ser tanto um fator de proteção quanto de risco para o desenvolvimento desses comportamentos, dependendo das dinâmicas de afeto, cuidado e violência que o permeiam. Além disso, pesquisas de Alvim (2020), Andre (2022), Aragão (2021), Pinheiro (2020), Oliveira (2021) e Rizzotto (2022) também destacam a influência de múltiplas formas de violência que atravessam a vida dos sujeitos com comportamento de violência autoprovocada.

Segundo Bahia (2019), os principais fatores relacionados ao comportamento de violência autoprovocada na adolescência incluem a violência como um fator microsocial. Entre os jovens, destacam-se o impacto de abusos físicos e sexuais, além de questões relacionadas à orientação sexual. A autora também menciona que sentimentos de solidão, rompimentos familiares, bem como brigas e agressões com

os pais, são elementos que contribuem para a manifestação do comportamento autodestrutivo.

Santos (2021, p. 75) contribui ao afirmar “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”. Seu estudo investigou a associação entre a violência doméstica e sexual ao histórico de adolescentes que manifestaram violência autoprovocada. A pesquisa evidencia um aumento significativo da violência doméstica e do estupro contra mulheres, destacando a extrema vulnerabilidade de crianças e adolescentes, que frequentemente estão expostos a várias formas de violência. Essa realidade também se reflete na EMEF Girassol, que possui registros de violência sexual, psicológica e física associadas ao comportamento de violência autoprovocada.

Para Santos (2021), há necessidade de uma intervenção sob a perspectiva de gênero, que vise compreender os fatores que influenciam a violência doméstica e a violência autoprovocada, e promova um trabalho baseado no cuidado, com atenção sensível às relações que integram a vida dos adolescentes. Gomes (2019) enfatiza que o debate sobre a violência contra a mulher não pode ser dissociado da questão racial. De maneira semelhante, Patto (2022) destaca que a interrelação entre raça e violência possui raízes profundas e que a estigmatização dessas relações é parte integrante de uma estrutura histórica. Concordamos com essa abordagem, uma vez que as ações devem ser desenvolvidas de maneira a reconhecer as complexidades das relações sociais que afetam os jovens, especialmente no que diz respeito à violência de gênero, ao abuso e à vulnerabilidade social. A sensibilidade no tratamento dessas questões, considerando o contexto onde se originam, não apenas contribui para a compreensão de novos casos de violência autoprovocada, mas também fortalece o papel das instituições de ensino na proteção integral dos estudantes.

A partir dos dados levantados é possível compreender a necessidade de abordagens intersetoriais para o enfrentamento da violência autoprovocada, que levem em consideração o contexto de múltiplas violências sofridas pelos estudantes. A formação crítica dos profissionais que atuam nas escolas, conforme discutido anteriormente, também se mostra crucial nesse sentido. Mais do que uma abordagem técnica, é necessário identificar as marcas invisíveis da violência estrutural, frequentemente ignoradas, mas profundamente danosas ao desenvolvimento emocional dos discentes. Inclusive, essa violência pode também estar presente no

contexto educacional. Como apontam 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 [...]”. A escola, que deveria ser um local de acolhimento do estudante, também pode revelar a violência em seu microcosmo.

Na análise das fichas de matrícula dos 17 estudantes com registro de violência autoprovocada, identificamos que esses alunos residem em sete bairros diferentes que circundam a EMEF Girassol. De acordo com dados recentes do Censo Demográfico 2022, divulgados pelo IBGE (2024), esses bairros são classificados como favelas, reforçando o contexto de vulnerabilidade social e econômica em que esses estudantes estão inseridos. A pesquisa do IBGE revelou que a cidade de Guarapari possui um total de 23 favelas, das quais os estudantes participantes residem em sete. Esses dados integram um suplemento do Censo 2022, que identificou 12.348 favelas distribuídas em 656 municípios brasileiros, evidenciando a amplitude do fenômeno da desigualdade habitacional no país.

Observamos que muitos campos do formulário de matrícula estavam incompletos, o que comprometeu a obtenção de informações mais detalhadas sobre aspectos relevantes, como a profissão dos pais e/ou responsáveis e a composição familiar. Um exemplo dessa lacuna é o campo referente ao recebimento do benefício federal do Bolsa Família, que estava em branco em 10 das 17 fichas. Entre os sete documentos que apresentavam esse dado, três estudantes indicaram receber o benefício, enquanto quatro declararam não receber. A falta de preenchimento adequado compromete a precisão do levantamento de informações socioeconômicas desses estudantes. No entanto, é importante destacar que, entre os 858 alunos matriculados na escola no ano letivo de 2024, 303 recebem o Bolsa Família.

O fato de 35,3% dos 858 alunos da EMEF Girassol serem beneficiários do Bolsa Família revela que uma parcela significativa da comunidade escolar está em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dependendo de programas de assistência social para complementar a renda familiar. Esse dado reforça o contexto de desigualdade social no qual a escola está inserida e sugere que, entre os estudantes com comportamento de violência autoprovocada, essa condição socioeconômica pode estar associada a uma maior exposição a fatores de risco, como a pobreza, dificuldades familiares, a violência do Estado e o acesso limitado a recursos de saúde mental e apoio social. Assim, a análise dos dados socioeconômicos indica

que a precariedade das condições de vida pode amplificar a exposição desses jovens a contextos propícios ao desenvolvimento de comportamentos autodestrutivos. Segundo o IBGE (2020) a maior parte das pessoas negras no Brasil vivem em locais precarizados, com maior incidência de violência do Estado e tráfico de drogas. Um contingente considerável destas pessoas não possui acesso a saneamento básico e educação de qualidade e possuem três vezes mais chances de serem assassinadas (IBGE, 2019).

A literatura deste estudo identifica a ordem econômica e as persistentes desigualdades sociais como fatores determinantes da violência autoprovocada, destacando a influência da violência estrutural na origem desse comportamento (Alvim, 2020; Aragão 2021; Bahia, 2019; Dias, 2022; Oliveira, 2021; Santos, 2021). Essa violência estrutural não se manifesta apenas como carência de recursos materiais, mas como um sistema que perpetua a marginalização de grupos sociais historicamente vulnerabilizados, incluindo jovens em situação de pobreza. A exploração, a discriminação racial e a exclusão social, articuladas com um cenário político que acentua a concentração de renda e recursos, criam um contexto em que as oportunidades de desenvolvimento integral e a garantia de direitos são sistematicamente negadas. O que já revela uma violência intrínseca a esse sistema econômico.

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 falta de políticas públicas efetivas e o suporte social inadequado exacerbam 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, perpetuada pela falta de políticas públicas eficazes. Adorno (2006), por sua vez, aponta que a alienação causada pela sociedade capitalista legitima a marginalização dos indivíduos, levando ao sofrimento psicológico, como observado na violência autoprovocada.

A análise dos dados revela uma sobreposição de vulnerabilidades sociais e educacionais. Dos 17 estudantes, sete possuem registros de atos infracionais, resultantes do descumprimento de regras estabelecidas pelo Regimento Escolar Municipal. Esses dados não apenas indicam uma correlação entre o comportamento de violência autoprovocada e o envolvimento em infrações escolares, mas também

revelam a complexidade do contexto em que esses estudantes estão inseridos, que pode ser entendido como um reflexo das dificuldades que enfrentam tanto no ambiente familiar quanto na esfera social mais ampla, caracterizada pela precariedade econômica e social. E não podemos descartar que as infrações podem também ser uma resposta a uma escola que é reprodutora de preconceitos em relação a esses estudantes, podendo ser mais uma instituição onde a violência é 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 reflete também nos resultados finais do ano letivo de 2022, em que, dos 17 estudantes, sete foram reprovados, oito foram aprovados e dois foram transferidos. A alta taxa de reprovação (41,1%) entre os estudantes com comportamento de violência autoprovocada é um dado alarmante, pois reforça a dificuldade de escolarização desses jovens, que, em grande parte, estão sobrecarregados por múltiplas formas de vulnerabilidade.

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

Esses dados evidenciam que a situação de vulnerabilidade social e econômica na qual estão inseridos exerce uma influência direta sobre o comportamento e desempenho escolar, demonstrando que a precariedade das condições de vida amplia a exposição a fatores que impactam o desenvolvimento acadêmico e emocional, e que a escola, muitas vezes, não dispõe de recursos adequados para interromper esse ciclo e pode também ser produtora dele.

É importante mencionar que a EMEF Girassol possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) que foi disponibilizado para análise. No entanto, observamos que ele não contempla ações específicas de intervenção voltadas para a violência autoprovocada. Esse dado é relevante, pois reforça a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da escola na abordagem desse fenômeno.

A ausência dessas ações reflete a urgência de trazer o debate sobre a violência autoprovocada para os espaços escolares. A escola pode ser uma instituição

estratégica de intervenção a partir de seu acolhimento, escuta, notificação e acompanhamento educacional, desde que seja adequadamente estruturada e que os profissionais tenham as condições adequadas, como 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 de acolhimento, formação crítica e diálogos abertos sobre os fatores de risco que permeiam a vida dos estudantes em seus contextos sociais e econômicos é fundamental para que a escola possa atuar de forma mais efetiva. Para tanto, é crucial que o PPP seja um documento de referência para os educadores e que seja construído com a participação de toda a comunidade escolar, incorporando essas ações para se tornar efetivo. A realidade dos dados aqui apresentados nos levam à obra de Patto (2004, p. 68-69), quando afirma:

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.

Acreditamos que se quisermos assumir uma postura crítica diante da realidade aqui apresentada, precisamos compreender os inúmeros fatores produtores da violência e assim estranhar esses comportamentos que têm aumentado nos últimos anos, tanto na escola, como fora dela. Precisamos verdadeiramente pensar no aspecto da inclusão de diferentes alunos, com diferentes demandas e conforme afirma Kupfer *et al.* (2017, p. 18): “A inclusão escolar é terapêutica”.

7.4.2 Análise de conteúdo

Após a realização da análise descritiva das ocorrências de violência autoprovocada, passamos à segunda etapa: a análise de conteúdo. Esse aprofundamento possibilitou uma leitura mais detalhada dos dados qualitativos, buscando padrões e significados das informações documentadas.

A análise de conteúdo se deu a partir das informações contidas na Planilha de Monitoramento da Autolesão, preenchida pela pedagoga do turno matutino da escola

pesquisada. Para esta etapa, foram analisados os campos intitulados “Protocolo básico para atendimento ao aluno e registro da ocorrência” (que incluíam dados sobre a data da escuta, registro da ocorrência, encaminhamento pedagógico e conversa com a família) e “Informações fornecidas pelo aluno e/ou família após o encaminhamento da ocorrência” (que englobavam registros sobre assistência médica, prescrição de medicação, laudos e assistência terapêutica).

A partir destes dados, emergiram as seguintes categorias de análise, formadas com base em conteúdos comuns observados nos registros: i) sobre as famílias e suas intermediações entre o social, o individual e suas vulnerabilidades; ii) violência intrafamiliar 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 de análise **“sobre as famílias e suas intermediações entre o social, o individual e suas vulnerabilidades”** evidencia a influência do ambiente familiar e das condições sociais e econômicas nas vivências desses jovens. Construída a partir de registros de 11 dos 17 estudantes, essa categoria destaca, entre outros, relatos registrados pela pedagoga da escola, cujas experiências refletem a tensão e a vulnerabilidade geradas por intensos problemas familiares. Essas situações de adversidade doméstica mostram-se como atravessadores significativos na vida desses alunos, aumentando sua exposição à violência autoprovocada.

Nas anotações da planilha, encontramos alguns relatos que ilustram esta categoria. Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, os estudantes foram numerados sem associação a suas identidades reais. O primeiro relato traz um registro de fala de uma das estudantes com comportamento de violência autoprovocada, preocupada com a sua mãe:

Estudante 1: - Não conta para minha mãe porque ela está com crise de ansiedade e passou mal ontem no trabalho. Minha mãe fica fora manhã, tarde e noite, porque trabalha em outro município e eu e meu irmão estamos preocupados com minha mãe porque o contrato de trabalho dela é pra trabalhar em Guarapari, mas todos os dias ela vai pra outro município e não tem mais folga.

Os outros quatro exemplos que seguem apresentam os relatos 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 o estudante 14: - O aluno relatou que hoje mora com sua avó, e que este foi um desejo de sua mãe, e não dele. Ao ser questionado sobre o acompanhamento escolar, se alguém se interessa pelas questões escolares dele, o mesmo respondeu que ninguém. O aluno disse que a escola é o único espaço onde ele se sente melhor.

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 traumática (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 relatos revelam a diversidade de vivências e situações de adversidade que atravessam a vida dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada, evidenciando como os problemas familiares e sociais se entrelaçam e configuram contextos de vulnerabilidade. Esses fatores, ao interagirem com as condições sociais e econômicas externas, criam uma rede de dificuldades que os discentes enfrentam.

Esses relatos podem indicar que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em suas vidas domésticas não podem ser vistas de maneira isolada ou como problemas meramente individuais. Em vez disso, devem ser compreendidas como manifestações de fatores sociais e econômicos que impactam o cotidiano dos jovens, configurando-se como causas externas.

Nesse sentido, os problemas domésticos relatados pelos estudantes são mais do que circunstâncias isoladas, eles fazem parte de uma esfera de ação social que molda e condiciona as experiências individuais. Para esses jovens, a constante exposição a um ambiente doméstico instável, permeado por conflitos, vulnerabilidade social e insegurança econômica pode gerar um impacto direto em suas emoções e comportamentos.

A ausência de uma rede de apoio familiar, combinada com a pressão de situações financeiras e sociais difíceis, privação de equipamentos culturais e de lazer, exerce uma influência decisiva sobre esses jovens, que, frequentemente, enfrentam

o desamparo e o sofrimento psíquico como resultado dessas condições adversas. Em um cenário onde a estrutura social impõe dificuldades contínuas, a manifestação de comportamentos de violência autoprovocada pode aparecer como uma expressão visível do sofrimento causado por um contexto que vai além do individual, situando-se nas esferas coletivas e estruturais da sociedade.

Como vemos, a família ocupa um papel central na formação e no desenvolvimento de seus membros, sendo atravessada por dinâmicas históricas, sociais, econômicas e políticas que influenciam tanto suas relações internas quanto sua interação com o contexto social mais amplo. No entanto, compreender a família exclusivamente como um espaço de proteção ou disfunção, desconsiderando os determinantes sociais que a atravessam, pode levar a uma visão reducionista e, muitas vezes, medicalizante.

A análise da família, portanto, exige um olhar atento às suas intermediações com os sistemas sociais e econômicos, sem ignorar as particularidades das relações afetivas que nela se estabelecem. É fundamental reconhecer o papel do Estado e das políticas públicas no apoio às famílias em situação de vulnerabilidade, oferecendo condições para espaços de cuidado e apoio. Ao mesmo tempo, é imprescindível evitar abordagens que culpabilizem exclusivamente a família pelas situações de sofrimento vividas por seus membros, destacando, em contrapartida, a urgência de considerar os condicionantes externos que limitam suas possibilidades de atuação.

A categoria **“violência intrafamiliar e sexual como fatores de vulnerabilidade para a violência autoprovocada”** destaca a relação entre as experiências de violência vividas no ambiente familiar, em especial a violência sexual, e o desenvolvimento de comportamentos autodestrutivos entre estudantes. Embora essa categoria se aplique a seis dos 17 discentes, a gravidade das ocorrências evidencia o impacto devastador que essas experiências têm na vida dos alunos.

A violência intrafamiliar envolve agressões que ocorrem entre membros da mesma família e está diretamente relacionada aos papéis familiares e à dinâmica de poder existente entre esses membros. Nesse contexto, o vínculo de parentesco, seja biológico, por afinidade ou por adoção é um componente essencial, o que pode ser claramente observado nos registros da pedagoga, que evidenciam situações de abuso envolvendo membros da própria família. Esses registros oferecem um panorama das complexas dinâmicas familiares vivenciadas pelos estudantes. A seguir, destacamos 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. A Mãe é falecida, morreu de câncer em fevereiro de 2021. A tia confirma que a menor sofria maus tratos na casa de seu cunhado (pai da aluna), que sua mãe, antes de morrer, havia lhe pedido para cuidar dela.

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 suporta mais ele. Que os avós não o querem e o pai também não. Disse pra gente na frente do filho que se ele morrer, não fará falta.

Sobre a estudante 7: - A aluna disse que foi abusada, não relatou se foi abuso físico, psicológica ou sexual. Mas a aluna contou para uma professora que foi abusada sexualmente por uma pessoa próxima a família.

Sobre a estudante 8: - A Mãe informou que a menor sofreu abuso sexual do pai.

Sobre a estudante 12: - A aluna nos contou que sofreu abuso sexual por dois anos, quando morava com a mãe, sendo o abusador, o seu padrasto.

As declarações dos alunos documentadas pela escola revelam histórias de sofrimento e abuso dentro de seus lares, locais que, em um mundo ideal, deveriam representar segurança e acolhimento, mas que, para eles, se tornaram fontes de dor e opressão. Esses relatos não apenas denunciam os abusos, mas também refletem a realidade de estudantes que vivem em ambientes de violência múltipla e contínua, sem o suporte necessário para romper com esse ciclo. Nesse contexto, Minayo (2006, p. 15) nos ensina que “[...] a violência é parte intrínseca da vida social e resultante das relações, da comunicação e dos conflitos de poder”.

A violência intrafamiliar, em particular quando envolve abuso sexual, físico ou psicológico, é frequentemente um reflexo de estruturas sociais e culturais amplas que afetam e moldam a vida das pessoas, especialmente as mais vulneráveis, como crianças e adolescentes. Essa categoria de análise busca expor a violência estrutural que permeia esses contextos e que, muitas vezes, leva ao sofrimento e ao desamparo dos jovens. Como destaca 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”, mostrando que, além dos números, é fundamental entender as raízes culturais e históricas que constituem essa violência.

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 de como o ambiente escolar constrói e expressa narrativas sobre alunos com comportamento de violência autoprovocada, destacando percepções sobre sua saúde emocional e psicológica. A partir das observações de comportamentos como

tristeza, isolamento, choro frequente e timidez, e das anotações de quadros depressivos, uso de medicamentos e necessidade de acompanhamento especializado, a escola desenvolve discursos que moldam a identidade desses alunos sob uma perspectiva de fragilidade emocional ou até mesmo com relatos que apresentam diagnósticos psiquiátricos, como depressão e ansiedade, entre outros.

Essa categoria foi observada nos registros de 14 dos 17 estudantes, com destaque para os relatos da pedagoga que apresentamos a seguir:

Sobre a estudante 3: - A estudante tem um quadro emocional abalado, é muito tímida, introspectiva, possui poucos amigos, e aparenta estar em um quadro de depressão.

Sobre o estudante 4: - Mãe e filho precisam de ajuda psicológica.

Sobre a estudante 6: - A aluna aparenta sintomas de depressão e ansiedade que requer investigação profissional especializada. Tem aparência triste e choro fácil, e quando questionada sobre os motivos do choro, a mesma não justifica, a não ser relatar que tem problemas em casa. Sempre muito sentimental.

Sobre a estudante 8: - Muito tímida, muito introvertida. A aluna aparenta sintomas de depressão e ansiedade que requer 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 CAPES-AD do bairro, que segundo a mãe foi uma experiência traumática para filha por causa do ambiente. Nessa situação a aluna foi medicada.

Sobre a estudante 12: - Na escola observamos que ela mantém os sintomas de choro, aparente depressão, autolesão, com o agravante de uma carta escrita por ela, que muito nos preocupou. Percebemos que ela não está bem.

Sobre a estudante 15: - A mãe relatou que atualmente a filha se nega a fazer o tratamento psiquiátrico e que tem dificuldade para fazer com que a filha tome a medicação corretamente (Sertralina e Diazepam).

Essas anotações, realizadas pela pedagoga em momentos de escuta aos estudantes com comportamento de violência autoprovocada, refletem um olhar

medicalizante sobre o sofrimento dos alunos, apesar da complexidade de suas experiências. Consideramos a abordagem medicalizante, pois individualiza e biologiza o problema, atribuindo à causas individuais o sofrimento, desconsiderando a influência dos fatores sociais e contextuais na formação dessas manifestações de vulnerabilidade. Esse enfoque produz e é produto de concepções onde sofrimento e choro são sintomas e tende a limitar a compreensão do fenômeno e a reforçar estigmas, ao invés de promover uma escuta mais inclusiva e crítica.

Sobre essa construção, Collares, Moysés e Ribeiro (2013) destacam que desigualdades sociais são disfarçadas e reinterpretadas como doenças. Aspectos coletivos e determinantes, de natureza política, social, econômica, cultural e afetiva, que limitam as condições materiais e subjetivas de vida, acabam sendo reduzidos a questões puramente individuais e tratadas como doenças, transtornos ou distúrbios. Desigualdades e diferenças de várias ordens são, então, vistas como características biológicas intrínsecas ao indivíduo. Esse entendimento resulta no que as autoras denominam como “processos de medicalização e patologização da vida”, amplamente difundidos na contemporaneidade.

Ao interpretar esses comportamentos como manifestações de problemas de saúde, a escola contribui para uma leitura reducionista, que minimiza as condições sociais, familiares e educacionais que circundam esses estudantes. Para Collares, Moysés e Ribeiro (2013), essa abordagem acaba colocando os indivíduos e suas famílias em situações de vulnerabilidade, gerando estigmas, preconceitos e uma tendência à culpabilização. Além disso, reforça a ideia de que o problema está no indivíduo, transformando questões sociais em "distúrbios" e "transtornos" de origem individual. Conforme argumenta Illich (1975), a medicalização aliena a experiência de dor e sofrimento:

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 (Illich, 1975, p. 104).

Na escola, esse processo é evidente quando o sofrimento emocional dos alunos é visto como um “sinal de alarme” que exige a intervenção de especialistas, como psicólogos e médicos, ao invés de ser entendido e acolhido no próprio espaço escolar. Assim, a escola limita sua atuação ao encaminhar o problema para fora, restringindo-se a observar e registrar sinais que, na verdade, merecem ser compreendidos no contexto mais amplo da vida social e emocional dos estudantes.

Complementando essa visão, Patto (2022) aponta que a violência institucional também pode ser exercida pela escola quando há negligência em relação a uma análise crítica das condições sociais e uma lógica de culpabilização dos sujeitos, que estigmatiza os alunos que não se encaixam nos padrões esperados. Esse discurso, ainda que não seja intencional, pode reforçar uma forma de violência institucional, pois ao rotular esses alunos como frágeis, tende a omitir o papel das próprias condições sociais e educacionais na gênese desses comportamentos de sofrimento. A autora nos alerta que essa violência estrutural limita a atuação escolar no acolhimento adequado dos estudantes, apontando para a necessidade de uma visão que ultrapasse os rótulos.

Assim, essa categoria analisa e questiona o papel das ações escolares e das condições institucionais que contribuem para a perpetuação de práticas de medicalização e estigmatização. Compreendemos que a estrutura escolar e as políticas educacionais vigentes, muitas vezes, restringem a capacidade dos educadores de oferecer apoio integral aos estudantes. Buscamos explorar até que ponto a instituição contribui, para a construção de fragilidades, ou se, em contrapartida, há espaço para fomentar uma abordagem mais inclusiva e acolhedora que permita que esses estudantes recebam apoio sem a limitação dos rótulos. Essa crítica é fundamental para ampliar a compreensão da violência autoprovocada como um fenômeno complexo, que, longe de ser individualizado, precisa ser contextualizado nos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que moldam a vivência dos estudantes.

A categoria **“o encaminhamento pedagógico como isenção de responsabilidade”** propõe uma reflexão sobre a prática, observada em todos os registros analisados, de encaminhar casos de violência autoprovocada a instâncias externas à escola, como o Conselho Tutelar, sem a implementação de ações pedagógicas internas ou iniciativas de acolhimento dentro do próprio ambiente escolar. Embora o ato de denúncia revele uma intenção positiva e protetiva, ele

frequentemente é seguido pela expectativa de que outras instituições, como unidades de saúde ou assistência social, assumam a responsabilidade pelo cuidado do aluno. Essa expectativa fica evidenciada nas anotações da planilha destinadas a “assistência médica” e “assistência terapêutica”, que registram as medidas adotadas após o encaminhamento dos casos de violência autoprovocada ao Conselho Tutelar.

Essa categoria foi construída com base nos múltiplos registros da pedagoga que evidenciam essa abordagem de transferência de trabalho. Entre eles destacamos:

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 6: - Diante da possibilidade de risco, ligamos para a mãe e informamos que, conforme orientações recebidas pelo Bombeiro Militar, todas as vezes que a estudante tentar se automutilar, ou mencionar, ou estiver com crises de choro e ansiedade, convocaremos seu responsável para vir buscar o aluno e conduzi-lo ao pronto atendimento. Encaminhamos essa ocorrência para ciência do Conselho Tutelar e CAPS.

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 11: - Acolhemos os relatos da mãe e aconselhamos em buscar tratamento para a filha e comparecer no Conselho Tutelar quando chamada. Aconselhamos a buscar terapias para ajudar no processo de recuperação.

Sobre o estudante 17: - Orientamos que a mãe deveria emergencialmente levar a estudante no Pronto Atendimento, e na sequência deveria ir ao Conselho Tutelar para relatar o caso.

Nesses registros, percebemos que a escola adota apenas uma postura de distanciamento não inclusiva, limitada ao encaminhamento para instâncias externas, e não assume um papel mais ativo no apoio escolar, emocional e social dos estudantes, tampouco promove o acolhimento necessário para compreender e cuidar desses alunos no ambiente escolar.

Essa abordagem não só reflete uma perspectiva medicalizante, ao focar nos sintomas e direcionar o cuidado para o campo médico e assistencial, como também ilustra uma forma de violência institucional. Ao desconsiderar o papel ativo que

poderia ter na vida do aluno em sofrimento, Patto (2022) sugere que a escola reproduz a violência, manifestando-se na omissão de um cuidado direto e no distanciamento em relação aos problemas dos estudantes. Segundo a autora, esse distanciamento impede a construção de uma “autonomia educativa” essencial à democratização da escola, e reforça uma prática de culpabilização e exclusão, na qual a escola, ao transferir a responsabilidade para outros setores, se exime do compromisso de criar uma pedagogia engajada com as necessidades de seus alunos e abdica de seu papel educativo e de acolhimento, aprofundando a exclusão e marginalização dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

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, 2022, p. 680).

Nesse sentido, o sofrimento dos alunos é convertido em uma questão técnica, externalizada e rotulada como “problema de saúde”, enquanto a escola se exime de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Kupfer *et al.* (2017) sugerem que o acolhimento verdadeiro exige que a escola reconheça o aluno em sua totalidade, promovendo ações que permitam a construção de vínculos e a criação de um ambiente onde ele se sinta visto e valorizado. No entanto, a prática observada aqui vai na contramão dessa visão, demonstrando a dificuldade da escola em atuar como um agente ativo na vida do aluno e, em vez disso, transforma a violência autoprovocada em um caso a ser tratado por outros profissionais fora da instituição. 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).

Assim, a categoria “o encaminhamento pedagógico como isenção de responsabilidade” revela uma reflexão crítica sobre as limitações que a escola enfrenta ao lidar com o sofrimento dos alunos. Embora a instituição adote uma postura de denúncia e proteção, e demonstre empenho ao promover a escuta tanto dos alunos

quanto de seus responsáveis — o que, no contexto das escolas públicas brasileiras, já representa um esforço significativo diante das condições adversas de trabalho —, ainda recorre a instâncias externas como principal medida de apoio. Essa abordagem reflete não uma falta de cuidado, mas sim as dificuldades estruturais que limitam as possibilidades de acolhimento mais direto no próprio ambiente escolar. Diante dessas condições, o desafio da escola passa a ser não apenas a proteção imediata, mas também a construção gradual de uma rede de apoio interna que permita ao aluno encontrar, no espaço escolar, o suporte necessário para seu processo de superação e adaptação.

Esse movimento reflete uma ruptura com a possibilidade de a escola funcionar como um espaço cultural autônomo, capaz de oferecer suporte integral ao aluno. Para Illich (1975) a medicina moderna centraliza e monopoliza o cuidado, e isso pode ser aplicado à forma como as escolas delegam as questões de sofrimento a instâncias externas. Nesse sentido a escola perde a oportunidade de construir um espaço de acolhimento e protagonismo pedagógico e tal prática pode ser interpretada como uma forma de violência institucional, uma vez que desconsidera o papel ativo da escola na vida dos alunos.

A compreensão reducionista de saúde como mera ausência de doenças, amplamente disseminada na sociedade contemporânea, é criticada por Illich (1975) ao abordar a iatrogênese cultural e estrutural. Para o autor, saúde é a capacidade de adaptação e enfrentamento das fragilidades humanas, o que requer uma articulação cultural que transcenda os limites impostos pela 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 perspectiva se reflete nas práticas pedagógicas que delegam ao campo médico e assistencial a gestão de problemas emocionais e sociais dos estudantes, como nos casos de violência autoprovocada. Ao reduzir o sofrimento a uma questão técnica de saúde, a escola reforça a lógica da iatrogênese estrutural, transferindo responsabilidades que poderiam ser enfrentadas por meio de ações pedagógicas internas e inclusivas, capazes de promover o acolhimento e o fortalecimento dos vínculos escolares. Embora reconheçamos que, em algumas situações, é essencial recorrer a uma equipe interdisciplinar e que o apoio de outros profissionais possa ser necessário, essa estratégia não deve ser a primeira e única

alternativa adotada pela escola. Essa postura, ao negligenciar a dimensão educativa do cuidado, contribui para perpetuar a exclusão e a marginalização dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Assim, as quatro categorias de análise possuem em comum o fato de revelarem as múltiplas dimensões de vulnerabilidade enfrentadas pelos estudantes da EMEF Girassol com comportamento autodestrutivo. Cada uma evidencia, sob diferentes ângulos, como a violência autoprovocada está profundamente entrelaçada com fatores como o ambiente familiar, as condições sociais e econômicas e a própria estrutura educacional, impactando diretamente as experiências emocionais e comportamentais dos estudantes. Além disso, as categorias expõem um ciclo de exclusão e de transferência de responsabilidade, em que intervenções que poderiam ser educativas e acolhedoras muitas vezes se limitam a abordagens distanciadas ou medicalizantes, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e atentas às condições de vida dos estudantes.

Illich (1975), em sua crítica à colonização médica, descreve como a expansão da lógica medicalizante impacta negativamente as práticas sociais e culturais, resultando o que ele metaforicamente denomina de nova espécie de experiências que culminam em “Auschwitz” e “Hiroshima”. Ele refere-se à destruição das formas tradicionais de cuidado e à imposição de um modelo técnico, centralizado e desumanizante, que desvaloriza a autonomia dos indivíduos e comunidades. Na EMEF Girassol, observa-se um reflexo dessa colonização médica no ciclo de exclusão identificado nas categorias de análise. A violência autoprovocada, em vez de ser abordada pedagogicamente, é frequentemente tratada como uma questão técnica ou clínica, transferindo responsabilidades para instâncias externas e desarticulando possibilidades de acolhimento e construção de vínculos no ambiente escolar. Assim, Illich (1975, p. 103) afirma que 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”. Essa perspectiva medicalizante paralisa a capacidade de enfrentamento autônomo e o distanciamento das práticas pedagógicas reforça a alienação dos estudantes e perpetua um ciclo de vulnerabilidade e exclusão.

Com a medicalização de uma cultura, as determinantes sociais do sofrimento agem em sentido inverso. Onde o sofrimento é sobretudo

enfrentar provação, respeita-se a dor enquanto experiência íntima e incomunicável. Desde que a dor se torna o objeto de manipulação, vê-se nela sobretudo a reação de um organismo; pode-se verificá-la, medi-la e provocá-la. Esse amolecimento, essa coisificação da experiência subjetiva é que torna a dor matéria de diagnóstico e posterior tratamento mais que ocasião, para aquele que a sofre, de aceitar sua cultura, sua ansiedade e suas crenças. A profissão médica decide quais são as dores autênticas, quais as que são imaginadas ou simuladas. A sociedade reconhece este julgamento profissional e adere a ele. A dor objetiva pode vir a ser sofrimento apenas através do olhar de outra pessoa, mas é o olhar profissional, partilhado pela sociedade, que determina a relação do paciente com a sua experiência. Em meio medicalizado, a dor perturba e desnorteia a vítima sem que ela tenha outros recursos senão entregar-se ao tratamento. Ela transforma em virtude obsoleta a compaixão, fonte de reconforto, de consolação e de distração. Nenhuma intervenção pessoal pode mais aliviar o sofrimento e assim desviar a busca das terapias (Illich, 1975, p. 106).

8 MAPEANDO A (DES)PROTEÇÃO: LEGISLAÇÃO E PROTOCOLOS VIGENTES PARA CASOS DE VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA

Este capítulo tem o intuito de abordar as legislações e protocolos vigentes que determinam as responsabilidades específicas das instituições de ensino no que diz respeito ao atendimento de estudantes com comportamento de violência autoprovocada, proporcionando um entendimento aprofundado das obrigações legais que impactam diretamente no ambiente escolar e no trabalho dos profissionais da educação.

Com base nas informações coletadas, considerou-se pertinente dividir o capítulo nas seguintes subseções: i) Direitos da criança e do adolescente: panorama histórico e reflexões; ii) Legislações e protocolos vigentes para o atendimento da violência autoprovocada em Guarapari-ES; e iii) Educar-se e educar: a importância da formação para os profissionais da educação.

8.1 DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: PANORAMA HISTÓRICO E REFLEXÕES

A história dos direitos da criança e do adolescente é marcada por avanços que refletem a crescente consciência da importância de proteger e promover o bem-estar dos mais jovens. No entanto, é importante observar que esses avanços ocorreram em meio a tensões, descontinuidades e, muitas vezes, acompanhados por episódios de violência contra as crianças e adolescentes. Como destaca Patto (2022), a história é um processo marcado tanto por progressos quanto por retrocessos.

Na Antiguidade, as crianças eram frequentemente vistas como propriedades de seus pais e tinham poucos direitos reconhecidos. A forma como eram tratadas refletia as prioridades e as estruturas das civilizações da época, de modo que o conceito de violência infantil frequentemente se misturava com práticas culturais e sociais educativas que hoje são consideradas inaceitáveis. De acordo com Hayeck (2009, p. 3), na cultura ocidental, “a criança era vista como se fosse um sujeito em miniatura, menos inteligente que o adulto. Este tipo de visão propiciou várias crueldades com as crianças e os adolescentes”. Essas práticas, além de serem legitimadas por costumes culturais, revelam como a violência foi utilizada como uma

ferramenta de controle social e econômico, retardando o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, os avanços legais não ocorreram de maneira pacífica ou contínua, mas sim como respostas tardias e reativas a essas práticas violentas, evidenciando o quanto as conquistas de direitos foram moldadas por conflitos e resistências sociais. A própria evolução dos direitos infantis pode ser entendida como um reflexo da luta entre aqueles que buscavam manter as estruturas de poder opressivas e aqueles que defendiam a proteção e o reconhecimento das necessidades fundamentais das crianças e adolescentes.

O cenário começou a mudar principalmente a partir do século XX, quando surgiram movimentos em favor da proteção infantil, principalmente em resposta às condições insalubres e inseguras vivenciadas por crianças que serviam como mão de obra em fábricas do setor têxtil durante a Revolução Industrial (Pires; Fontes, 2020). É importante notar que esses movimentos foram fruto das lutas dos trabalhadores, que se organizaram não apenas para reivindicar melhores condições de trabalho, mas também para proteger seus filhos, que eram igualmente explorados nas fábricas. A pressão social foi fundamental para que o Estado começasse a adotar leis de proteção ao trabalho infantil, não por uma benevolência do poder público, mas pela necessidade de evitar o colapso diante dessas reivindicações.

Nesse período, a história do trabalho e, mais especificamente, a presença massiva de crianças e mulheres nas fábricas têxteis e em outros ramos industriais chamou a atenção de historiadores e pesquisadores da área, tornando-se objeto de estudos científicos. (Pires; Fontes, 2020). Em 1924, a Liga das Nações adotou a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, um documento precursor que reconheceu a necessidade de cuidados e proteções especiais para os menores de idade e que contribuiu para a difusão do modelo tutelar (Fernandes; Costa, 2021). No entanto, apesar de ser amplamente considerado como um passo importante para a trajetória histórica dos direitos da criança e do adolescente, de acordo com Barbosa (2008, p. 25), tal declaração não culminou em mudanças significativas e reais para as crianças, pois

[...] não foi o resultado de profundos e acalorados debates filosóficos acerca da natureza e das necessidades das crianças. Sua origem, aliás, pode ser vista quase que como incidental: partiu de um gesto humanitário praticado em resposta aos horrores da guerra [...]. Essa

discussão filosófica que promove a maturação dos conceitos esteve ausente na Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança. Ela surge na forma de um manifesto particular elaborado no calor da indignação contra o abandono das crianças no pós-guerra e, movida por essa mesma indignação, é abraçada incontestemente pela comunidade internacional. O resultado é que o documento não é fruto da reflexão acerca de o que é a criança, mas uma tentativa de resposta sobre o que se deve fazer com ela.

No Brasil, em 1927, a Lei de Assistência e Proteção aos Menores, também conhecida como o primeiro Código de Menores do Brasil, foi consolidada por meio da publicação do decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro, sendo essa regulamentação a responsável por definir a maioridade penal aos 18 anos de idade, a qual vigora em todo o território nacional até a atualidade (Brasil, 1927). Posteriormente, em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual determinou, de forma inédita, o direito de proteção à infância: “Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social” (*United Nations*, 1948, p. 4).

Décadas mais tarde, em 1988, a Constituição da República determinou enfaticamente o dever e a responsabilidade do Estado no sentido de promover e garantir não somente os direitos das crianças e adolescentes, mas também a sua proteção perante diversas manifestações de violência:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Um avanço significativo aconteceu no ano seguinte, em 1989, com a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro. Esse tratado internacional é um dos mais amplamente aceitos da história, sendo ratificado por 196 países, e estabelece uma gama abrangente de direitos para crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação, à saúde, à proteção contra abusos e explorações, e a participação na vida familiar e social. A Convenção é dividida em quatro pilares principais: i) a não discriminação (art. 2º); ii) o interesse superior da criança (art. 3º); iii) o direito à vida, à sobrevivência e ao

desenvolvimento (art. 6º); e iv) o direito de ser ouvido (art. 12) (Organização das Nações Unidas [ONU], 1989). No que diz respeito especificamente à ocorrência de atos de violência contra crianças, o art. 19 do referido documento define que:

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do tutor legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (ONU, 1989).

No ano seguinte, mais especificamente, em 13 de julho de 1990, a Lei nº 8.069, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi aprovada em território nacional e entrou em vigor em 12 de outubro do mesmo ano (Brasil, 1990). Segundo Barbosa (2008), é possível considerar que o Brasil foi o primeiro país a ajustar sua legislação de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos da Criança. No que diz respeito aos casos de violência contra crianças e adolescentes, após alterações realizadas em 2014 no ECA, determinou-se, em seu art. 70-A, que:

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e **difundir formas não violentas de educação** de crianças e de adolescentes [...] (Brasil, 2014, grifo nosso).

Outro desdobramento importante do ECA ocorreu mediante a publicação da Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022, cujo intuito foi criar “mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente” (Brasil, 2022). Ao longo dos anos, é possível notar um avanço com relação aos direitos da criança e do adolescente, refletindo uma mudança na forma como o poder público e a sociedade percebem e valorizam a infância. Contudo, mesmo com essas leis, as dificuldades de efetivação dessas proteções ainda são evidentes. A desigualdade social e a precariedade de muitas instituições dificultam a plena aplicação das normativas, e as crianças e adolescentes, principalmente os mais pobres, continuam a ser alvos de diversas formas de violência, seja na família, nas comunidades ou nas escolas. Esse desafio de implementação reflete a distância entre o que é previsto em

lei e a realidade vivida, que nos mostra que muitos desses avanços não garantiram uma transformação efetiva na vida das crianças em situação de vulnerabilidade. A história nos apresenta um caminho repleto de contradições, lutas e resistências, onde a efetivação desses direitos ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano.

8.2 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 em resposta ao aumento de casos de violência autoprovocada e suicídio entre jovens no Brasil, com o objetivo de criar um sistema coordenado e integrado de ações e estratégias para enfrentar tal problemática (Brasil, 2019a). Assim, a política abrangeu uma gama de medidas voltadas para a prevenção, intervenção e apoio à crianças e adolescentes que apresentem comportamentos autodestrutivos. De acordo com Brasil (2019a) pode-se dizer que, sob uma perspectiva analítica breve, a lei aborda de forma detalhada os seguintes aspectos:

- 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 uma maior compreensão dos problemas de saúde mental.

Com relação às determinações direcionadas ao ambiente escolar, é válido destacar o art. 6º: “os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos [...] estabelecimentos de ensino públicos e privados ao conselho tutelar” (Brasil, 2019a). Essa notificação, de acordo com o documento informativo intitulado “Viva: instrutivo de notificação de violência interpessoal e autoprovocada” publicado pelo Ministério da Saúde em 2016, pode ser definida 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).

Assim, tal documento informativo aborda diretrizes voltadas para a notificação e manejo de casos de violência interpessoal e autoprovocada no contexto da saúde pública. Seu objetivo principal é padronizar e sistematizar o processo de registro desses eventos, promovendo a melhoria na coleta e análise de dados sobre violência. Em resumo, o informativo aborda cinco pontos principais em detalhes: i) definição e classificação dos tipos de violência a serem notificados, incluindo a violência interpessoal e a autoprovocada; ii) procedimentos de notificação, estabelecendo as etapas que os profissionais da área devem seguir para registrar esses casos, o que inclui orientações sobre como preencher os formulários de notificação e quais informações são necessárias; iii) a importância da notificação para o monitoramento e planejamento de políticas públicas de prevenção e intervenção; iv) confidencialidade e ética, reforçando a necessidade de manter o sigilo das informações e respeitar a ética no manejo dos dados e no atendimento aos pacientes; e v) capacitação e suporte, em que recomenda o treinamento contínuo dos profissionais para lidar com os casos de violência e garantir que a notificação seja feita de maneira correta e sensível (Brasil, 2016).

A integração entre diferentes instituições (saúde, educação e assistência social) promete uma abordagem mais abrangente e eficaz no tratamento e prevenção da violência. Ao mesmo tempo, a notificação compulsória reforça o estabelecimento de protocolos que, em última instância, acabam por substanciar um ideal de normalidade nas escolas brasileiras, de tal modo que aqueles que fogem à essa categorização são tidos como “anormais” (Garcia, 2019). Além disso, a promulgação da Lei nº 13.819, de 2019, acaba representando, de certa forma, “uma extensão dos

procedimentos de vigilância e controle da vida dos estudantes, ao colocar de forma compulsória a notificação por parte das escolas de qualquer comportamento autolesivo” (Garcia, 2019, p. 49).

Para Garcia (2019), apesar de prever uma articulação entre diferentes setores, as iniciativas previstas pela referida legislação foram direcionadas ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, durante o governo Bolsonaro. A partir de uma análise crítica, o autor enfatiza 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 (Garcia, 2019, p. 56).

Assim, a opressão se reflete nas desigualdades sistêmicas que perpetuam a marginalização de grupos específicos, seja por raça, gênero, classe social ou orientação sexual. Essas práticas geram um ciclo vicioso, no qual a violência e a opressão alimentam-se mutuamente, exacerbando a desigualdade e a injustiça. Sob esse cenário, é válido mencionar que a realização de ações e a efetiva implementação das legislações vigentes depende diretamente da forma como cada governo interpreta e entende determinadas questões sociais.

Em âmbito estadual, as leis nº 11.147/2020 e 11.466/2021 trouxeram diretrizes importantes para o estado do Espírito Santo com relação à obrigatoriedade das notificações compulsórias e à Política Estadual de Prevenção de Lesões Autoprovocadas e do Suicídio, respectivamente, as quais serão abordadas a seguir (Espírito Santo, 2020, 2021).

A Lei nº 11.147, de 7 de julho de 2020, estabeleceu a obrigatoriedade de notificação compulsória dos eventos de violência de interesse do SUS à autoridade sanitária estadual, com o intuito de integrar os esforços para identificar, monitorar e intervir em casos de violência que afetam a saúde e o bem-estar dos indivíduos, englobando não apenas instituições de saúde, mas também instituições de ensino e assistência social (Espírito Santo, 2020). Apesar das intenções positivas, a lei enfrenta vários desafios, sendo os principais:

- 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 adequado 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 em 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 seguinte, a Lei nº 11.466, de 2021, estabeleceu a Política Estadual de Prevenção de Lesões Autoprovocadas e do Suicídio para o estado do Espírito Santo, visando criar um sistema integrado e abrangente para a prevenção do suicídio e das lesões autoprovocadas (Espírito Santo, 2021). A principal meta é desenvolver uma política pública sistemática e coordenada para enfrentar os desafios relacionados ao tema, mediante a implementação dos objetivos estabelecidos na lei que garantem a promoção da saúde mental e ações de prevenção e intervenção da violência autoprovocada (Espírito Santo, 2021).

Ainda em âmbito estadual, em 2022, a Portaria nº 072-R, de 03 de maio, regulamentou a Lei nº 11.147, de 07 de julho de 2020, definindo que a obrigatoriedade de notificação compulsória dos casos de violência de interesse para o SUS deve ser cumprida por todos os profissionais dos serviços de saúde, instituições de ensino e assistência social, sejam elas públicas, privadas ou filantrópicas, em todo o território do estado do Espírito Santo. A portaria tem o objetivo de regulamentar a notificação compulsória de eventos relacionados à violência, garantindo que sejam devidamente reportados e geridos de acordo com as diretrizes do SUS. Além disso, define os

procedimentos para a notificação, incluindo a forma de registro, prazos e responsáveis e estabelece como as informações devem ser coletadas, documentadas e enviadas para as autoridades competentes (Espírito Santo, 2022b).

Sendo assim, a notificação representa uma comunicação formal de que um evento de violência ocorreu e que pode requerer intervenção, permitindo que as autoridades competentes estejam cientes e possam monitorar e analisar cada situação. No entanto, vale ressaltar que notificar não é sinônimo de denunciar, de modo que, nos casos em que há suspeitas de violência contra crianças e adolescentes, a notificação deve ser acompanhada da ativação do Conselho Tutelar, sendo esse o órgão responsável por proteger os direitos de crianças e adolescentes em situações de risco e garantir que recebam a assistência necessária (Garcia; Silva, 2021). Esse não é um processo espontâneo ou automático mediante as diretrizes legislativas de âmbitos federal ou estadual, sendo necessária a mobilização dos diversos setores públicos para que seja de fato eficaz.

Como exemplo, é possível mencionar o Grupo APOIE/SEDU-ES, conhecido como Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar, que está vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. O grupo se dedica a desenvolver ações sociais e psicológicas, além de oferecer orientações interativas, com foco na melhoria do ambiente escolar e na promoção da saúde mental e do bem-estar de estudantes e profissionais da educação na região. No estado, eles orientam sobre questões relacionadas à violência autoprovocada nas escolas públicas, com foco principal nas estaduais, embora ofereçam suporte às municipais (Apoie, 2024).

Em âmbito municipal, ou seja, no que diz respeito à atuação prevista da cidade de Guarapari-ES para o atendimento dos casos de violência autoprovocada e interpessoal, é importante destacar a existência do formulário para denúncia ao Conselho Tutelar (Anexo B). Nesse contexto, a Figura 5 representa um fluxograma elaborado pela SEMED e destinado a elucidar alguns motivos de notificação e denúncia ao Conselho Tutelar, destacando a atuação escolar como o primeiro passo nesse protocolo de atendimento municipal, o qual encontra-se em vigor até a atualidade.

Figura 5 – Fluxograma e orientações municipais para atendimento dos casos de violência autoprovocada e interpessoal nas escolas da rede de ensino



Fonte: Fluxograma fornecido pelo setor de direitos humanos da SEMED (2024).

No início do segundo semestre de 2022, esse fluxograma, juntamente com o formulário padrão, foram enviados pela SEMED aos diretores e pedagogos da rede pública, a qual preocupou-se em divulgar as orientações que estabelecem protocolos de atendimento à violência no município de Guarapari. Além disso, vale salientar que os diretores da rede municipal de ensino de Guarapari possuem acesso (com *login* e senha) ao SINAN para fazer o preenchimento da Ficha de Notificação Individual (FNI), cumprindo com o que está regulamentado na Portaria nº 072-R, de 03 de maio de 2022. Nesse cenário, fica evidente que as práticas e procedimentos adotados pela SEMED e pelo Conselho Tutelar local representam uma mobilização e uma iniciativa consideradas positivas da gestão municipal para que essas informações atinjam as escolas da rede pública de Guarapari e se façam cumprir o que está previsto na lei. No ambiente escolar, os educadores desempenham um papel crucial na denúncia e

notificação dos casos de violência, pois podem ser os primeiros a identificar sinais de violência ou negligência nas crianças e adolescentes.

Uma abordagem ampla que considere os múltiplos determinantes da violência é essencial, reconhecendo que a dinâmica escolar é influenciada por uma ampla gama de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Embora a notificação e a denúncia sejam ferramentas complementares e importantes no combate à violência escolar, sua eficácia transcende a simples implementação de procedimentos. A violência deve ser combatida, principalmente, a partir de políticas que promovam uma sociedade mais justa e igualitária, mas estamos distantes dessa realidade. É fundamental que os educadores sejam não apenas conscientizados e orientados, mas também apoiados por condições estruturais adequadas que permitam a aplicação efetiva dessas práticas. Isto inclui garantir condições de trabalho dignas, formação permanente, com remuneração justa e infraestrutura adequada, que possibilitem aos professores e gestores escolares agirem com a sensibilidade e a formação necessárias.

8.3 EDUCAR-SE E EDUCAR: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A relação entre profissionais da educação e as legislações vigentes direcionadas ao combate à violência, bem como os processos de notificação associados, são cruciais para garantir a proteção e o bem-estar dos estudantes. No entanto, há uma preocupação crescente de que muitos profissionais da educação estejam distantes das atualizações legislativas e dos procedimentos adequados para notificação de casos de violência, pois esse afastamento pode comprometer a eficácia das intervenções e a segurança dos alunos.

No caso específico de Guarapari, ficou evidente que há um distanciamento entre os documentos norteadores e/ou regulamentações e a realidade das escolas do município, especialmente devido às dificuldades dos educadores para a interpretação das informações contidas nessas diretrizes e na sua aplicação cotidiana.

A sobrecarga de trabalho agrava essa situação, pois a integração de novas responsabilidades, como a atenção aos casos de violência, torna-se mais uma demanda em suas já extensas listas de tarefas. Esse acúmulo de obrigações pode comprometer a qualidade com que os educadores implementam as medidas

necessárias ao enfrentamento da violência no ambiente escolar e proteção aos estudantes. Adicionalmente, as políticas educacionais focadas em avaliações externas aumentam as obrigações quantitativas, exacerbando o desafio de atender adequadamente às necessidades individuais dos alunos.

Ao mesmo tempo em que existe uma iniciativa da SEMED e do Conselho Tutelar no sentido de disponibilizarem as informações às instituições escolares, é necessário também investir na capacitação contínua dos educadores, para que desenvolvam um olhar sensível frente aos possíveis casos de violência no ambiente escolar. Esse processo é crucial não somente para a correta notificação, mas também para que compreendam o papel indispensável de sua atuação no acolhimento e segurança dos alunos. De acordo com 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 defendida por Adorno (2006) torna-se relevante na educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à capacitação de professores. A formação crítica oferece um caminho para desenvolver habilidades de pensamento autônomo e reflexão crítica, capacitando os indivíduos a enfrentarem e transformarem as questões sociais e culturais de maneira mais profunda e consciente.

Especificamente no contexto deste capítulo, a formação crítica mostra-se como essencial no sentido de possibilitar não somente o conhecimento das legislações e protocolos vigentes para o atendimento dos casos de violência no ambiente escolar, mas também para permitir a identificação dos mecanismos de pressão e opressão que os perpetuam. Esse não é um processo simples ou rápido, mas sim um esforço contínuo para questionar e entender as estruturas que moldam a sociedade, exigindo um desejo de buscar a emancipação e a justiça social em um mundo marcado por complexas relações de poder e dominação (Adorno, 2006). Ainda, para 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 de professores ocorrer apenas de forma tecnicista, com vistas a atender às demandas do capital, os mecanismos de dominação serão mantidos silenciosamente em sociedade, tornando os educadores resistentes a discutir ou mesmo a reconhecer as verdadeiras raízes da violência nas escolas brasileiras, culminando no que Adorno (2005, p. 11) chama de “semiformação”, sendo essa “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) enfatiza que a “formação do eu” tem sido cada vez mais enfraquecida pela disseminação desenfreada do ensino sob modelos tecnicistas, de tal modo que as capacitações não têm sido mais direcionadas às pessoas, mas sim ao atendimento das necessidades do mercado. A autora sinaliza para o fato de que esse modelo de ensino tem desconsiderado a complexidade intrínseca às relações pedagógicas, o que impacta diretamente no estabelecimento de uma formação ético-política que proporcione aos futuros professores um olhar mais atento às relações de poder presentes na sociedade e, mais especificamente, em seus locais de trabalho: a escola (Patto, 2013). Nas palavras da 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 crucial que os profissionais da educação compreendam as instruções legislativas e protocolares para notificação e denúncia de casos de violência na escola, este conhecimento não deve se restringir à memorização de procedimentos técnicos. É necessário cultivar uma perspectiva sensível e realista que considere as complexas dinâmicas de poder na sociedade contemporânea e reconhecer que os educadores, muitas vezes sobrecarregados, também podem ser vítimas dessas estruturas, necessitando de condições adequadas e suporte para executar suas funções efetivamente.

Portanto, este capítulo trouxe uma abordagem crítica que perpassou a trajetória histórica dos direitos da criança e do adolescente e as legislações que orientam os protocolos vigentes para a notificação de casos de violência nas escolas de Guarapari. A partir disso, pretende-se contribuir com a formação do setor educativo municipal sobre suas responsabilidades relativas à violência autoprovocada na escola. Além do conhecimento prático sobre as notificações, ressaltamos a necessidade de oferecer formação integral aos educadores, para que compreendam, os contextos estudantis nos quais a violência é perpetrada. Essa formação deve incluir o entendimento das raízes opressivas que levam à violência, reconhecendo que os educadores, frequentemente sobrecarregados, também são vítimas dessas estruturas e precisam de apoio adequado para cumprir suas responsabilidades.

Como fechamento desta reflexão, recorreremos às palavras de Rubem Alves (2009, p. 29), que nos oferece uma metáfora poderosa sobre o papel transformador da escola:

Gaiolas ou Asas? Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. [...] Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes? Ou serão as escolas que são violentas. [...] Mas eu

pergunto: as nossas escolas estão a dar uma boa educação? O que é uma boa educação? O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ficam com uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para testar a qualidade da educação, criam mecanismos, provas e avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação. Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? [...] Pobres professores, também engaiolados... São obrigados a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é um hábito velho das escolas. [...] Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos. Há esperança [...].

9 PRODUTO EDUCACIONAL: DA INTERSEÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA À CONSTRUÇÃO DO CADERNO ORIENTADOR

A interseção entre teoria e prática é fundamental para a construção de um conhecimento mais abrangente e transformador. Ao elaborar o produto educacional buscamos transcender a mera aplicação de modelos teóricos preestabelecidos e adotar uma abordagem que valorize o diálogo contínuo entre a reflexão teórica e as demandas concretas da prática educacional. Essa construção reflete nosso compromisso em enfrentar criticamente as realidades sociais que impactam o ambiente escolar, conferindo ao trabalho um caráter de resistência e enfrentamento das dificuldades e desafios, especialmente no contexto da violência autoprovocada. Conforme Faria (2023, p. 3), a teoria não deve ser reduzida a um mero "pressuposto da representação da realidade", mas sim ser compreendida como um processo dinâmico que se enriquece pela interação dialética com o objeto de estudo. Nesse sentido, a teoria é "a forma de representação do real segundo determinados condicionantes" e, portanto, deve estar em constante reelaboração a partir das demandas da prática (Faria, 2023, p. 2).

Essa perspectiva crítica rejeita a concepção idealista que separa a teoria da prática e busca promover uma formação que reconheça a complexidade dos fenômenos sociais, como a violência autoprovocada, e a necessidade de abordá-los de maneira integrada. Assim, o produto educacional, além de fornecer subsídios teóricos e práticos, representa um esforço de superação das abordagens meramente descritivas, propondo-se a ser uma ferramenta de reflexão crítica que pode contribuir para a transformação do ambiente escolar.

Ao aplicar essa compreensão dinâmica da interseção entre teoria e prática, o desenvolvimento do produto educacional se apresenta como uma resposta direta às necessidades emergentes do contexto escolar. Mais do que uma simples compilação de normas e orientações, o caderno reflete uma prática pedagógica crítica, fundamentada em reflexões teóricas que buscam compreender as complexidades envolvidas na violência autoprovocada.

Com base nas diretrizes estabelecidas pela Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, e pelo Regimento Interno do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, evidencia-se a relevância da elaboração de um produto educacional, compreendido como uma

extensão prática do conhecimento científico produzido e que permita que as reflexões teóricas se concretizem em intervenções efetivas no campo educacional.

Com o intuito de demonstrar a aplicação prática do conhecimento desenvolvido ao longo desta pesquisa, este capítulo apresentará uma descrição detalhada do produto elaborado, intitulado “**Caderno orientador para educadores sobre violência autoprovocada na escola**”, que tem como objetivo fornecer informações, incluindo normativas legais e orientações pertinentes ao cotidiano da prática escolar. O caderno destina-se a professores, coordenadores, pedagogos e diretores que atuam na escola pesquisada, a EMEF Girassol.

A violência autoprovocada é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano das escolas brasileiras. É nesse contexto que este caderno surge, diante da necessidade de compreender e intervir nos casos de violência autoprovocada manifestados no ambiente escolar. Durante o desenvolvimento de nosso trabalho pedagógico, percebemos que não estávamos sozinhos na angústia de não saber como lidar com esses discentes em sofrimento, o que nos revelou uma lacuna que também afeta outros educadores.

Este caderno não visa esgotar o tema, tampouco se apresentar como um guia estático e sistemático, ou como um método a ser seguido passo a passo. Ao contrário, sem apelar pela simplicidade dos manuais, este produto pretende apontar possibilidades, oferecendo orientações aos educadores para que, no dia a dia escolar, possam identificar fatores de risco, intervir e proteger os estudantes afetados pela violência autoprovocada, promovendo uma educação reflexiva e emancipadora, que ultrapasse o tecnicismo e se baseie em uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pelos alunos. Nesse sentido, resgatamos a reflexão de Maria Helena Souza Patto, apresentada em entrevista concedida a Viégas, Viotto Filho e Salomão (2024, p. 7), em que ela afirma que uma práxis comprometida com a libertação das pessoas

[...] não pode jamais se transformar em fórmula, em receita! Ela tem que ser permanentemente viva e em construção! Porque, a partir do momento que você escreve um livro dando todos os passos da ação [...] você transforma isso em uma coisa que o sistema rapidamente incorpora e transforma numa prática absolutamente conservadora, com uma aparência de prática libertadora.

Aplicada ao contexto educacional, essa perspectiva reforça que a práxis dos educadores deve ser orientada por princípios éticos e políticos que permitam uma prática em constante renovação, afastando-se da rigidez técnica e conservadora e promovendo uma educação verdadeiramente transformadora. Sob a perspectiva adorniana, a educação deve ser orientada por uma crítica à sociedade que permita a emancipação do indivíduo, visando superar as condições que geram sofrimento e opressão (Adorno, 2006). Em um contexto social marcado pela alienação e pela mercantilização das relações, a violência autoprovocada emerge como uma denúncia de profundas contradições sociais.

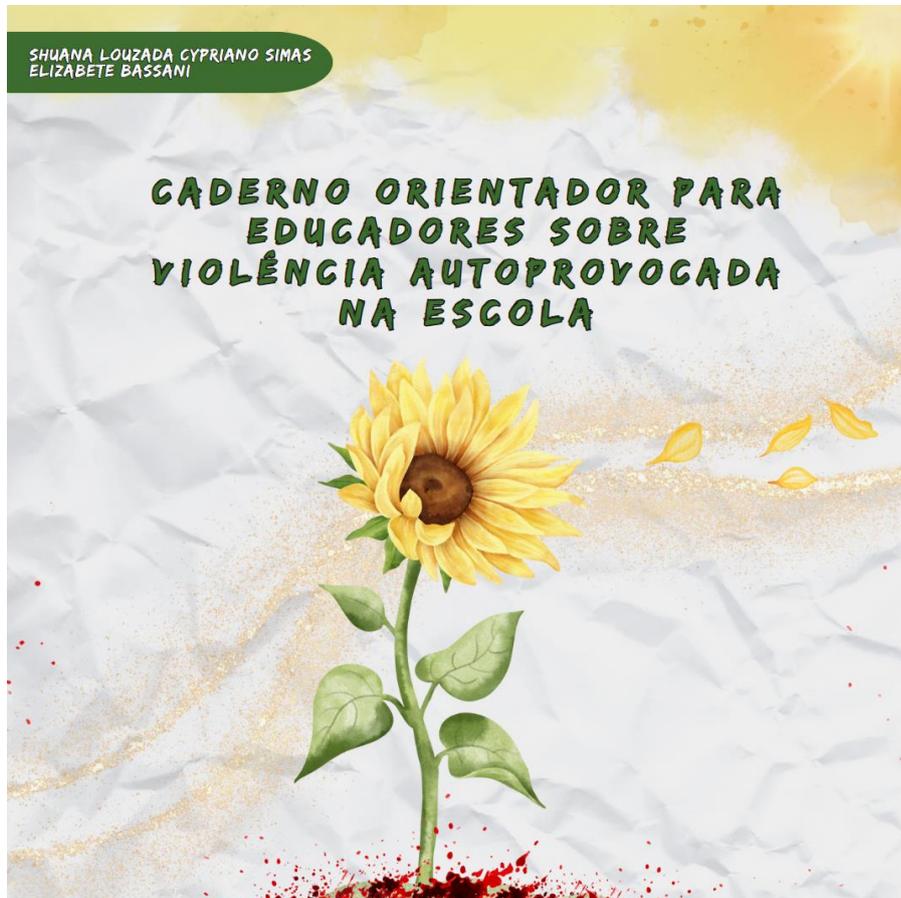
Ao fornecer subsídios aos educadores, este caderno contribui para que a escola se torne um espaço de resistência, onde a educação possa atuar como um instrumento de transformação social e de superação das condições que levam ao sofrimento dos estudantes. Ancorados em Patto (2007), nos opomos às abordagens educativas que reforçam a exclusão social, ao invés de enfrentar as desigualdades estruturais. Dessa forma, buscamos fomentar nos profissionais da educação uma reflexão crítica sobre as condições sociais que influenciam a violência autoprovocada, incentivando práticas pedagógicas que reconheçam e combatam essas desigualdades, evitando a tendência de reduzir problemas complexos a questões individuais e descontextualizadas, tal como apontam Collares e Moysés (1994) ao criticar a medicalização e a individualização dos problemas de ordem social, econômica e política.

Em cumprimento ao que propomos, idealizamos um produto educacional no formato de livro eletrônico gratuito, concebido como uma ferramenta prática, acessível e disponível para revisão a qualquer tempo, espaço e contexto. Inicialmente, foi desenvolvido um protótipo, embora ainda esteja sujeito a ajustes finais e não possua *International Standard Book Number* (ISBN), o sistema de numeração que identifica os livros de acordo com título, autor, país e editora. Após a defesa e revisão final, entregaremos o produto educacional à EMEF Girassol no formato PDF interativo com link de acesso, reafirmando o compromisso do Programa de Pós-graduação com a produção de recursos educacionais que atendam às demandas da escola e promovam o desenvolvimento educacional. Além disso, o caderno orientador será disponibilizado à Secretaria Municipal da Educação de Guarapari, caso haja interesse em divulgá-lo aos educadores do município. Os interessados também terão acesso visitando a página do PPGPE na URL: www.educacao.ufes.br.

Na concepção do “Caderno orientador para educadores sobre violência autoprovocada na escola”, utilizamos o *Canva for Education*, uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar conteúdos visuais e disponibilizar todos os recursos gráficos gratuitamente para professores, desde que comprovado o vínculo profissional com a plataforma, podendo ser utilizado exclusivamente para fins não comerciais. Essa proposta vai ao encontro do que Leite (2018) discute ao afirmar que a criação de produtos educacionais no âmbito dos mestrados profissionais requer uma abordagem que valorize a inovação e a adequação ao contexto escolar específico, ressaltando a importância de que esses materiais educativos sejam avaliados, considerando tanto a perspectiva dos criadores quanto a dos usuários finais.

Com o intuito de propor caminhos e ampliar a compreensão sobre este fenômeno no ambiente educacional, apresentamos a seguir o nosso produto educacional: “Caderno Orientador para Educadores sobre Violência Autoprovocada na Escola” (Figura 6).

Figura 6 – Capa do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na capa do caderno orientador, encontra-se a imagem de um girassol, símbolo da luz e da vida, que representa esta pesquisa e nossa jornada para compreender o fenômeno, e fortalecer o papel dos educadores no enfrentamento da violência autoprovocada no contexto escolar. O girassol, associado à vitalidade e à positividade, contrasta com manchas que sugerem sangue, destacando a dualidade entre esperança e sofrimento. Esse contraste visual reflete a essência da pesquisa, que, embora nascida de um contexto angustiante vivido por muitos estudantes, aborda um tema complexo com o intuito de buscar caminhos para mitigá-lo.

O girassol também homenageia a “Luz”, nome fictício de uma adolescente, filha de uma amiga e colega de turma no mestrado, que, aos 15 anos de idade, foi vítima fatal da violência autoprovocada. Luz era desenhista e, ao final do segundo semestre letivo do mestrado, havia aceitado ilustrar o nosso caderno orientador. Esta é uma forma de homenageá-la e fazê-la presente em nossa produção. Viver esta experiência, indubitavelmente trágica, fortaleceu a pesquisa, ampliando nossa sensibilidade diante da temática e reafirmando a importância social desta investigação. Além disso, a convivência com uma mãe enlutada evidenciou, de forma ainda mais contundente, a urgência de abordar esse tema no contexto escolar, reforçando o compromisso de contribuir para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor.

O papel amassado que compõe o fundo da capa representa as anotações desesperadas de alguns estudantes, escritas em momentos de angústia. Um desses bilhetes foi analisado durante a coleta de dados, reforçando a importância de ouvir e compreender as expressões de sofrimento dos alunos. O uso do amarelo na capa, por sua vez, simboliza a luz, a clareza e o otimismo que buscamos trazer ao tratar de um tema que muitas vezes é desafiador e difícil de abordar. Pretendemos, assim, iluminar e informar, contribuindo positivamente para o ambiente educacional.

Após a página de apresentação, o conteúdo do caderno orientador está organizado em três eixos principais — conceitual, pedagógico e comunicacional —, complementados por seções dedicadas a informações adicionais e mensagem final. Métodos utilizados, locais onde acontece e amplia o debate para o entendimento do que é medicalização.

O **Eixo Conceitual** constitui a base teórica essencial para a compreensão terminológica da violência autoprovocada, ampliando o entendimento sobre a

complexidade do conceito de violência e seus desdobramentos, tratado como um fenômeno multifacetado que transcende visões simplistas. Para tanto, articula definições da Organização Mundial da Saúde e reflexões de teóricas como Maria Cecília de Souza Minayo e Marilena Chauí, que destacam as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais do fenômeno. Este eixo esclarece as distintas formas de manifestação do fenômeno, como autoagressão, ideação suicida, tentativas de suicídio e suicídio, contribuindo para desnaturalizar interpretações reducionistas. Além disso, o caderno orientador aborda os métodos utilizados e os locais onde essas práticas ocorrem, ampliando o debate para a compreensão crítica do conceito de medicalização. Assim, o Eixo Conceitual oferece uma perspectiva ampliada, contextualizando a violência autoprovocada como reflexo de desigualdades estruturais, negligência institucional e fatores externos que intensificam o sofrimento individual.

O **Eixo Pedagógico** é fundamentado em uma perspectiva crítica e emancipadora, ancorada nas reflexões de Maria Helena Souza Patto, Theodor W. Adorno e Maria Cecília de Souza Minayo. Este eixo busca promover reflexões que incentivem os educadores a se tornarem agentes transformadores, aptos a identificar e intervir de maneira assertiva e acolhedora em situações de violência autoprovocada entre estudantes. Ademais, este eixo destaca a centralidade da formação contínua como uma possibilidade para ampliar o repertório crítico dos profissionais da educação, permitindo-lhes compreender o fenômeno em sua complexidade e adotar práticas pedagógicas que transcendam abordagens tecnicistas. Reconhecendo que o cenário educacional frequentemente reproduz desigualdades e exclusões, esta seção propõe que a escola seja concebida como um espaço de acolhimento e resistência, onde a educação se configure como um caminho para a superação das condições de opressão.

O **Eixo Comunicacional** aborda as dimensões de acolhimento, inclusão e escuta protetiva como pilares para a construção de uma relação mais humanizada e efetiva entre educadores e estudantes. Este eixo reforça a necessidade de estabelecer canais de diálogo no ambiente escolar que sejam acessíveis e acolhedores, especialmente para os alunos que manifestam comportamentos de violência autoprovocada. Além disso, discute a relevância da articulação entre os educadores e os órgãos de proteção, destacando aspectos legais relacionados à

denúncia, notificação e necessidade de acompanhamento pedagógico, elementos fundamentais para a garantia dos direitos dos estudantes.

A seção de **Informações Complementares** reúne materiais e recursos que ampliam a compreensão dos educadores sobre o fenômeno da violência autoprovocada. Entre os destaques, são apresentadas sugestões de leituras, cujas obras contribuem para o aprofundamento da análise crítica sobre o tema. Além disso, a seção inclui links para o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e o ambiente virtual dedicado a Maria Helena Souza Patto, que disponibilizam conteúdos de relevância para a formação contínua dos profissionais da educação. Também são indicados canais de denúncia e proteção, que oferecem suporte em situações de violência ou violações de direitos. Esses recursos visam aprofundar a análise crítica sobre o tema e apoiar os profissionais quanto a proteção e garantia dos direitos dos estudantes.

A página de **Mensagem Final** do caderno reflete o compromisso de transformar a escola em um espaço de luz e acolhimento, enfatizando a responsabilidade ética dos educadores no enfrentamento da violência autoprovocada. Esta seção busca inspirar os profissionais a se engajarem em uma prática educacional que reconheça e enfrente as desigualdades sociais, promovendo uma educação emancipadora e humanizada.

Acesse o caderno orientador através do link público que segue:
https://www.canva.com/design/DAGaEFArnDg/Qo9rUDA6WZ8T7NilK8Ke1w/view?utm_content=DAGaEFArnDg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=h4d1e780c99

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta investigação foi identificar o perfil dos estudantes matriculados no ano de 2022 com comportamento de violência autoprovocada em uma escola pública de ensino fundamental do município de Guarapari-ES, assim como a legislação vigente nos âmbitos federal, estadual e municipal para atendimento a esses casos.

A pesquisa, fundamentada em uma perspectiva crítica, revelou que a violência autoprovocada é um fenômeno complexo e multicausal, diretamente relacionado às desigualdades estruturais, exclusões sociais e violências enfrentadas por adolescentes em contextos de vulnerabilidade. A partir da análise crítica, a pesquisa evidenciou como gênero, raça e classe interseccionam na manifestação desse fenômeno, destacando a centralidade das dinâmicas familiares, a violência intrafamiliar, as práticas medicalizantes e a transferência de responsabilidades no cotidiano escolar.

A pesquisa também contribui ao identificar as legislações que instituem responsabilidades às instituições escolares e reafirma a urgência de que a escola seja um espaço de acolhimento, escuta e transformação social, rompendo com práticas reducionistas e estigmatizantes. Para isso, faz-se necessário avançar na criação de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho aos educadores, bem como formação crítica e contínua para a compreensão e intervenção nos fatores sociais, culturais e econômicos que atravessam o comportamento de violência autoprovocada. A ausência de políticas públicas efetivas, a falta de autonomia das escolas e a sobrecarga das instituições educacionais refletem fragilidades institucionais que perpetuam as dificuldades de acolhimento e enfrentamento do problema.

Como uma de suas contribuições, a pesquisa apresenta um caderno orientador para educadores, concebido como uma ferramenta teórica e pedagógica com enfoque desmedicalizante e inclusivo, que busca orientar e fortalecer o papel dos educadores no acolhimento e prevenção desse fenômeno.

As limitações da pesquisa residem, principalmente, na subnotificação de casos de violência autoprovocada, que pode comprometer uma análise mais ampla sobre a prevalência do fenômeno. A subnotificação, amplamente registrada na literatura, omite a realidade e invisibiliza a gravidade do problema, dificultando o planejamento

de intervenções mais efetivas. A ausência de registros no SINAN, por exemplo, reflete as fragilidades nos fluxos institucionais e a sobrecarga das instituições escolares. Além disso, a negativa da escola em proporcionar encontros coletivos para a construção participativa do produto educacional, alegando a falta de dias disponíveis no calendário letivo, representou uma limitação para um envolvimento mais direto e colaborativo dos educadores no processo de elaboração. Essa situação evidencia a falta de autonomia da escola para planejar e implementar momentos de estudo e reflexão em sua rotina tão ocupada por tarefas burocráticas.

A pesquisa aponta para a necessidade de superar abordagens reducionistas no enfrentamento da violência autoprovocada. É urgente avançar na formação continuada dos educadores que priorize uma perspectiva crítica e dialógica, com foco em aspectos teóricos e práticos que abordem a complexidade do fenômeno e o reconheça como um reflexo de desigualdades estruturais e opressões sociais. Tal formação deve sensibilizá-los para identificar e intervir nos mecanismos de opressão que atravessam as experiências dos estudantes.

Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas que enfrentem as causas estruturais do comportamento autodestrutivo, substituindo práticas medicalizantes e individualizantes por abordagens que integrem o cuidado pedagógico, social e cultural.

Os resultados obtidos indicam caminhos para a melhoria das práticas educacionais e sociais, propondo intervenções que abordem as condições estruturais e sociais dos estudantes vulneráveis. É essencial que os educadores sejam sensibilizados e informados sobre a gravidade do problema, compreendendo a importância de um olhar empático, acolhedor e crítico no enfrentamento à violência autoprovocada. Espera-se que este estudo fomente debates e ações que promovam práticas educacionais inclusivas.

É fundamental que a equipe pedagógica das escolas seja composta por profissionais que tenham formação e condições de se dedicarem à escuta dos alunos, compreendendo suas realidades sociais, trajetórias, contextos culturais, interesses, habilidades, dificuldades e desafios. Reconhecer as histórias de vida de cada aluno é crucial para entender certos comportamentos e atitudes. Uma escuta atenta e dedicada ao aluno pode ser o primeiro passo para resolver os desafios cotidianos enfrentados e contribuir para transformar a escola em um espaço que incentive a superação das desigualdades e ofereça suporte integral aos discentes em risco. Mas

para que isso seja possível, o professor também precisa encontrar um espaço de escuta para suas demandas.

Muitas vítimas de violência são invisibilizadas e silenciadas pelos próprios mecanismos de opressão que as subjugam. Além disso, diversas formas de violência, por serem tão constantes e enraizadas nas vidas das pessoas, acabam sendo historicamente normalizadas e naturalizadas. O racismo e violência de gênero, por exemplo, são violências estruturais que, ao longo do tempo, foram incorporadas ao cotidiano social de maneira tão silenciosa que muitos deixam de reagir com a devida indignação. No entanto, é imperativo que não nos aculturemos a esse cenário. Qualquer forma de violência, especialmente contra crianças e adolescentes, deve ser motivo de perplexidade e ação. Não podemos nos emudecer, tampouco nos omitir. É nossa responsabilidade social reagir, denunciar tais violências, e promover um ambiente de dignidade humana e inclusão.

Nossa pesquisa nos aponta que a violência autoprovocada é um evento multicausal, porém passível de ações e intervenções que considerem os fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e institucionais que influenciam a vida dos estudantes que infligem danos ou agressões contra si mesmos. Estes adolescentes e jovens, por meio de seus atos, sinalizam algo que não vai bem em sua relação com os outros e em seu contexto social, expressando seu sofrimento através de comportamentos autodestrutivos, os quais representam aquilo que não conseguem colocar em palavras.

No âmbito profissional, a ampliação dos conhecimentos que esta pesquisa promoveu permitirá uma melhor orientação aos educadores sobre a identificação, a intervenção pedagógica, e o enfrentamento à violência autoprovocada na escola, que atinge os estudantes e os tornam ainda mais vulneráveis. É fundamental estarmos atentos ao que está sendo denunciado no campo social em que os sujeitos estão inseridos.

Este estudo, que nasce dentro de uma escola pública e contribui para um olhar crítico sobre a educação, a saúde e a sociedade, sem perder de vista as dimensões de continuidade e descontinuidade da história, possibilita uma reflexão que se entrelaça com nossa proposição: as violências de gênero, raça e classe atravessam as formas como os estudantes, por meio de seus atos, expressam as violências vivenciadas nas desigualdades sociais.

Por fim, compreendemos que o ato de infligir danos contra si mesmo não é “autoprovocado”, mas provocado por violências externas e contextos desiguais que marcam as vivências desses jovens. A pesquisa, ao trazer à luz esse retrato das múltiplas dimensões que atravessam a violência autoprovocada dos estudantes de uma escola pública, contribui para desvelar as interseções entre as desigualdades estruturais e os sofrimentos individuais, reforçando a urgência de intervenções críticas, inclusivas e emancipadoras no campo educacional e social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M.; OLIVEIRA, H. Violência nas escolas: bê-á-bá da intolerância e da discriminação. *In: Fundo das Nações Unidas para a Infância (org). Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil.* Brasília, DF: UNICEF, 2006. p. 28-53.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In: COHN, G. Theodor W. Adorno.* São Paulo: Ática, 1994.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura.** Porto Velho: Edufro, 2005.
- ALMEIDA, N. K. D.; COELHO, M. T. A. D. A violência estrutural. **Seminário Estudantil de Produção Acadêmica**, 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. S. **Violência autoprovocada na adolescência e suas relações com a sexualidade.** 2020. 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. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2022.
- APOIE. Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar. **Apoie**, 2024. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br/apoie>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- ARAGÃO, C. M. C. **Notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar.** 2021. 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. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

BARBOSA, J. B. C. **Influência e aplicabilidade das normas de direito internacional na realidade dos jovens em conflito com a lei**. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp073021.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

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**, v. 11, n. 1, p. 43-60, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2018.1.24181>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 ago. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/////Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm. Acesso em: 31 jul. 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 abr. 2019a.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13819.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.968, de 26 de dezembro de 2019**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para modificar o crime de incitação ao suicídio e incluir as condutas de induzir ou instigar a automutilação, bem como a de prestar auxílio a quem a pratique. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 27 dez. 2019b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13968.htm#:~:text=Induzir%20ou%20instigar%20algu%C3%A9m%20a,a%20%20\(dois\)%20anos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13968.htm#:~:text=Induzir%20ou%20instigar%20algu%C3%A9m%20a,a%20%20(dois)%20anos). Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022**. Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente, nos termos do § 8º do art. 226 e do § 4º do art. 227 da Constituição Federal e das disposições específicas previstas em tratados, convenções ou acordos internacionais de que o Brasil seja parte; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei de Crimes Hediondos), e 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 maio 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14344.htm#art29. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 28 dez. 2009. Disponível em: https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Portarias/POTARIA_17_28_11_09.pdf?_gl=1*1gjq514*_ga*MTUwMzE3NTAxNi4xNzAwNjc0MDM4*_ga_BPZ8PL0LEP*MTcwMDc2Mzg0Ni4yLjEuMTcwMDc2NTA2MC41NC4wLjA.%20111. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ficha de Notificação Individual**. Sistema de Informação de Agravos de Notificação. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://portalsinan.saude.gov.br/images/documentos/Agravos/via/violencia_v5. Acesso em 20/10/2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.968, de 25 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a notificação, às autoridades-competentes, de casos de suspeita ou de confirmação de maus tratos contra crianças e adolescentes atendidos nas entidades do Sistema Unido de Saúde. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 206, p. 86, 26 out. 2001. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2001/prt1968_25_10_2001_rep.html. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **Viva:**

instrutivo de notificação de violência interpessoal e autoprovocada. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_instrutivo_violencia_interpessoal_automprovocada_2ed.pdf. Acesso em 31 jul. 2023.

BRASIL. Painéis estatísticos: o censo escolar. **Inep Data**, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDJjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjl1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWWM4YWWMtNGlXZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRITO, F. A. M. *et al.* Violência autoprovocada em adolescentes no Brasil, segundo os meios utilizados. **Revista Cogitare Enfermagem**, v. 26, p. 1-12, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v26i0.76261>. 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**, v. 24, n. 4, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0109>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CERQUEIRA, D. *et al.* **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. Escritos de Marilena Chauí: sobre a violência. [S.l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R0YvaTEOiJQ>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CHAUÍ, M. Ética e violência. **Teoria e Debate**, 01 dez. 1998. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>. 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**, 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**, v. 37, n. 3, p. 565-582, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h5zsRbtKBdyyzDtGFSSWmBQ/?format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024

DATASUS. **X60-X84 Lesões autoprovocadas intencionalmente**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em:

http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/x60_x84.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

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. 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**, 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.

DURKHEIM, E. **O suicídio**: estudo de sociologia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

ESPÍRITO SANTO. **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. Diário Oficial da União: Vitória, ES, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI111472020.html>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **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. Diário Oficial da União: Vitória, ES, 17 nov. 2021. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI114662021.html>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **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. Diário Oficial da União: Vitória, ES, 3 maio 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**, v. 27, n. 1, e220065, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022220065.por>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children: o nascimento do menorismo. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 287-313, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11887>. Acesso em: 7 ago. 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**, 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 Guarapari (1970-1990). 2020. 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**, 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**, v. 15, n. 36, p. 43-60, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5859>. 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 interseção com saúde mental. **Revista Prâxis**, a. 17, n. 1, p. 173-194, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1913>. Acesso em: 13 out. 2024.

GIUSTI, J. S. **Automutilação**: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 2013. 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**, v. 19, n. 2, p. 609-27, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.10>. Acesso em: 13 out. 2024.

HAYECK, C. M. A violência contra crianças e adolescentes ao longo dos séculos e os atuais trâmites institucionais de atendimento aos sujeitos vitimizados. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <https://www.encontro2014.ms.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0343.pdf>. Acesso em: 2 ago. 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). Cidades: Guarapari, Espírito Santo. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guarapari/panorama>. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 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.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html>. Acesso em: 29 nov. 2024.

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

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações**, v. 14, n. 2, p. 55-72, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>. Acesso em: 15 jan. 2024.

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.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 330-338, 2018. Disponível em: https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20%281%29.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

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**, v. 21, n. 3, p 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5294/aqui.2021.21.3.3>. 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. 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**, v. 15, n. 31, p. 249-264, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v15i31.2338>. Acesso em: 19 jan. 2024.

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

MINAYO, M. C. S. Violência: um velho-novo desafio para a atenção à saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 29, n. 1, p.55-63, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v29.1-009>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MONTEIRO, P. F. C. Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. **Meritum**, 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. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. **Unicef**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 7 ago. 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.

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). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Tradução: Etienne G. Krug *et al.* Genebra: OMS, 2002. 380 p. Título original: World report on violence and health. ISBN 92-4-154561-5. Disponível em: <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PATEZ, M. L. **Autolesão: mobilização do atendimento em rede e outras discussões**. 1. ed. Vitória: Edifes 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**, 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. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Acesso em: 8 mar. 2024.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 21, p. 243-266, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>. Acesso em: 9 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://doi.org/10.11606/9786587596310>. Acesso em: 9 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: Editora UNESP, 2004. p. 61-78. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788539303434>. Acesso em: 10 out. 2024.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dddbR9B35pCZYM3nxJB47Pz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2024.

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

PIRES, I. C. S.; FONTES, P. Crianças nas fábricas: o trabalho infantil na indústria têxtil carioca na Primeira República. **Revista Tempo e Argumento**, v. 12, n. 30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180312302020e0101>. Acesso em: 2 ago. 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. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

SANTOS, V. G. **A possível relação da violência estrutural e a violência autoinfligida**: estudo teórico sobre as questões de fundo das automutilações em adolescentes. 2021. 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**, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, F. L. O conceito de formação. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, p. 2-21, [20--]. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/conceitodefomacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201703157305>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, R. F. **A relação família-escola**. 2022. 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**, v. 23, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>. 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. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2021.

UNITED NATIONS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2024.

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.

VIÉGAS, L. S.; VIOTTO FILHO, I. A.; SALOMÃO, F. R. Entrevista com Maria Helena Souza Patto. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-259163>. Acesso em: 20 nov. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)**. Genebra: WHO, 2024a. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 7 jul. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Países**. Genebra: WHO, 2024b. Disponível em: <https://www.who.int/pt/countries>. Acesso em: 7 jul. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Sobre a OMS**. Genebra: WHO, 2024c. Disponível em: <https://www.who.int/pt/about>. Acesso em: 7 jul. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Suicide worldwide in 2019**: global health estimates. Genebra: WHO, 2019. 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Guarapari, 24 de fevereiro de 2024.

À DIREÇÃO DE ENSINO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Solicitamos autorização para realização de um projeto de pesquisa da aluna Shuana Louzada Cypriano Simas, matriculada no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o número de matrícula 2023230210.

O projeto de pesquisa tem como título “Um retrato da violência autoprovocada entre estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Guarapari-ES”.

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar o perfil dos estudantes matriculados no ano de 2022 com comportamento de violência autoprovocada em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Guarapari-ES e conhecer a legislação vigente no âmbito federal, estadual e no município de Guarapari.

Trata-se de um estudo quantiquantitativo, em que utilizaremos o método bibliográfico e a análise documental como abordagem metodológica. No primeiro método, buscaremos identificar o perfil dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada no ambiente escolar a partir de estudos acadêmicos realizados no Brasil disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes nos últimos dez anos (2014-2023).

O método documental consistirá em identificar os documentos contendo as medidas vigentes previstas na Legislação Federal, Estadual e Municipal para o atendimento normativo aos casos de violência autoprovocada nas escolas brasileiras, do estado do Espírito Santo e do município de Guarapari, assim como realizar o levantamento de documentos na escola em estudo e na Secretaria Municipal da

Saúde (SEMSA) de Guarapari, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesta análise documental, objetivamos identificar na escola pesquisada os registros de ocorrências de violência autoprovocada em estudantes no ano letivo de 2022, bem como, analisaremos a ficha de matrícula dos mesmos, observando os dados do perfil e desempenho escolar destes estudantes, assim como seus possíveis diagnósticos médicos. Na SEMSA de Guarapari, buscaremos identificar na Unidade de Vigilância Epidemiológica, dados do perfil dos mesmos estudantes que tiverem seu registro na ficha de notificação individual do Sistema de Informação de Agravos (SINAN).

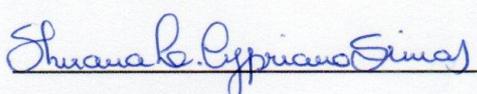
Após análise dos resultados da pesquisa e considerações finais será elaborado como produto educacional, o “Caderno orientador para educadores sobre a violência autoprovocada na escola”, que objetiva fornecer normativas legais e orientações destinadas aos professores, coordenadores, pedagogos e diretores para a identificação e atendimento dos estudantes com comportamento de violência autoprovocada no ambiente escolar, aprimorando as práticas educacionais e proporcionando um ambiente de apoio aos discentes que enfrentam esse desafio.

A escola, caso queira desistir da pesquisa a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo se assim decidir. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição de ensino pesquisada e outras informações que sejam sigilosas.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, a instituição pesquisada estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, assim como com a formação da estudante pesquisadora.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável e pela professora orientadora.

Atenciosamente,



Pesquisadora

Shuana Louzada Cypriano Simas

Nº de Matrícula

2023230210

Professora Orientadora

Profa. Dra. Elizabete Bassani

Professora do Centro de Educação

Universidade Federal do Espírito Santo

Matr. Siape 3194469

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental EMEF Girassol autorizo a realização da pesquisa da aluna Shuana Louzada Cypriano Simas, assim como declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, além de estar plenamente ciente da pesquisa realizada.

Diretora da EMEF Girassol

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Número do Documento de Identificação xxxxxxxxxxxxxxxx



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ELIZABETE BASSANI - SIAPE 3194469
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 24/02/2024 às 01:11

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/882439?tipoArquivo=O>

ANEXOS

ANEXO A – FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

República Federativa do Brasil
Ministério da SaúdeSINAN
SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE AGRAVOS DE NOTIFICAÇÃO
FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

Nº

Caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar (física, psicológica/moral, financeira/econômica, negligência/abandono), sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, pessoa com transtorno, indígenas e população LGBT.

Dados Gerais	1 Tipo de Notificação		2 - Individual			
	2 Agravado/doença		VIOLÊNCIA INTERPESSOAL/AUTOPROVOCADA			
	Código (CID10)		Y09			
	3 Data da notificação					
	4 UF	5 Município de notificação		Código (IBGE)		
	6 Unidade Notificadora <input type="checkbox"/> 1- Unidade de Saúde 2- Unidade de Assistência Social 3- Estabelecimento de Ensino 4- Conselho Tutelar 5- Unidade de Saúde Indígena 6- Centro Especializado de Atendimento à Mulher 7- Outros					
7 Nome da Unidade Notificadora		Código Unidade		9 Data da ocorrência da violência		
8 Unidade de Saúde		Código (CNES)				
10 Nome do paciente				11 Data de nascimento		
Notificação Individual	12 (ou) Idade		13 Sexo		14 Gestante	
	1 - Hora 2 - Dia 3 - Mês 4 - Ano		M - Masculino F - Feminino I - Ignorado		1-1º Trimestre 2-2º Trimestre 3-3º Trimestre 4- Idade gestacional ignorada 5-Não 6- Não se aplica 9- Ignorado	
	16 Escolaridade					15 Raça/Cor
	0-Analfabeto 1-1ª a 4ª série incompleta do EF (antigo primário ou 1º grau) 2-4ª série completa do EF (antigo primário ou 1º grau) 3-5ª a 8ª série incompleta do EF (antigo ginásio ou 1º grau) 4-Ensino fundamental completo (antigo ginásio ou 1º grau) 5-Ensino médio incompleto (antigo colegial ou 2º grau) 6-Ensino médio completo (antigo colegial ou 2º grau) 7-Educação superior incompleta 8-Educação superior completa 9-Ignorado 10- Não se aplica					1-Branca 2-Preta 3-Amarela 4-Parda 5-Indígena 9- Ignorado
	17 Número do Cartão SUS		18 Nome da mãe			
Dados de Residência	19 UF		20 Município de Residência		Código (IBGE)	
	21 Distrito					
	22 Bairro		23 Logradouro (rua, avenida,...)		Código	
	24 Número		25 Complemento (apto., casa, ...)		26 Geo campo 1	
	27 Geo campo 2		28 Ponto de Referência		29 CEP	
	30 (DDD) Telefone		31 Zona		32 País (se residente fora do Brasil)	
	1 - Urbana 2 - Rural 3 - Periurbana 9 - Ignorado					
	Dados Complementares					
Dados da Pessoa Atendida	33 Nome Social		34 Ocupação			
	35 Situação conjugal / Estado civil					
	1 - Solteiro 2 - Casado/união consensual 3 - Viúvo 4 - Separado 8 - Não se aplica 9 - Ignorado					<input type="checkbox"/>
	36 Orientação Sexual		3-Bissexual 8-Não se aplica 9-Ignorado		37 Identidade de gênero:	
1-Heterossexual 2-Homossexual (gay/lésbica)				3-Homem Transexual 8-Não se aplica 9-Ignorado 1-Travesti 2-Mulher Transexual		
38 Possui algum tipo de deficiência/ transtorno?		39 Se sim, qual tipo de deficiência /transtorno?		1-Sim 2-Não 8-Não se aplica 9- Ignorado		
1- Sim 2- Não 9- Ignorado		<input type="checkbox"/> Deficiência Física <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual		<input type="checkbox"/> Deficiência visual <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Transtorno mental <input type="checkbox"/> Outras <input type="checkbox"/> Transtorno de comportamento		
Dados da Ocorrência	40 UF		41 Município de ocorrência		Código (IBGE)	
	42 Distrito					
	43 Bairro		44 Logradouro (rua, avenida,...)		Código	
	45 Número		46 Complemento (apto., casa, ...)		47 Geo campo 3	
	48 Geo campo 4					
	49 Ponto de Referência		50 Zona		51 Hora da ocorrência	
			1 - Urbana 2 - Rural 3 - Periurbana 9 - Ignorado		(00:00 - 23:59 horas)	
	52 Local de ocorrência		07 - Comércio/serviços		53 Ocorreu outras vezes?	
01 - Residência 02 - Habitação coletiva 03 - Escola 04 - Local de prática esportiva 05 - Bar ou similar 06 - Via pública		08 - Indústrias/construção 09 - Outro 99 - Ignorado		1 - Sim 2 - Não 9 - Ignorado		
54 A lesão foi autoprovocada?				1 - Sim 2 - Não 9 - Ignorado		

Violência	55 Essa violência foi motivada por: 01-Sexismo 02-Homofobia/Lesbofobia/Bifobia/Transfobia 03-Racismo 04-Intolerância religiosa 05-Xenofobia 06-Conflito geracional 07-Situação de rua 08-Deficiência 09-Outros _____ 88-Não se aplica 99-Ignorado		
	56 Tipo de violência 1- Sim 2- Não 9- Ignorado <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Tráfico de seres humanos <input type="checkbox"/> Intervenção legal <input type="checkbox"/> Psicológica/Moral <input type="checkbox"/> Financeira/Econômica <input type="checkbox"/> Outros _____ <input type="checkbox"/> Tortura <input type="checkbox"/> Negligência/Abandono <input type="checkbox"/> Trabalho infantil		
Violência Sexual	57 Meio de agressão 1- Sim 2- Não 9- Ignorado <input type="checkbox"/> Força corporal/espâncamento <input type="checkbox"/> Obj. perfuro-cortante <input type="checkbox"/> Arma de fogo <input type="checkbox"/> Enforcamento <input type="checkbox"/> Substância/Obj. quente <input type="checkbox"/> Ameaça <input type="checkbox"/> Obj. contundente <input type="checkbox"/> Envenenamento, Intoxicação <input type="checkbox"/> Outro _____		
	58 Se ocorreu violência sexual, qual o tipo? 1- Sim 2- Não 8- Não se aplica 9- Ignorado <input type="checkbox"/> Assédio sexual <input type="checkbox"/> Estupro <input type="checkbox"/> Pornografia infantil <input type="checkbox"/> Exploração sexual <input type="checkbox"/> Outros _____		
Dados do provável autor da agressão	59 Procedimento realizado 1- Sim 2- Não 8- Não se aplica 9- Ignorado <input type="checkbox"/> Profilaxia DST <input type="checkbox"/> Profilaxia Hepatite B <input type="checkbox"/> Coleta de sêmen <input type="checkbox"/> Contracepção de emergência <input type="checkbox"/> Profilaxia HIV <input type="checkbox"/> Coleta de sangue <input type="checkbox"/> Coleta de secreção vaginal <input type="checkbox"/> Aborto previsto em lei		
	60 Número de envolvidos 1 - Um <input type="checkbox"/> 2 - Dois ou mais <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado <input type="checkbox"/>	61 Vínculo/grau de parentesco com a pessoa atendida 1-Sim 2-Não 9-Ignorado <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Ex-Cônjuge <input type="checkbox"/> Amigos/conhecidos <input type="checkbox"/> Policial/agente da lei <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Namorado(a) <input type="checkbox"/> Desconhecido(a) <input type="checkbox"/> Padrasto <input type="checkbox"/> Ex-Namorado(a) <input type="checkbox"/> Cuidador(a) <input type="checkbox"/> Própria pessoa <input type="checkbox"/> Madrasta <input type="checkbox"/> Filho(a) <input type="checkbox"/> Patrão/chefe <input type="checkbox"/> Outros _____ <input type="checkbox"/> Cônjuge <input type="checkbox"/> Irmão(ã) <input type="checkbox"/> Pessoa com relação institucional	62 Sexo do provável autor da agressão <input type="checkbox"/> 1 - Masculino <input type="checkbox"/> 2 - Feminino <input type="checkbox"/> 3 - Ambos os sexos <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado <input type="checkbox"/>
Encaminhamento	63 Suspeita de uso de álcool <input type="checkbox"/> 1- Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não <input type="checkbox"/> 9- Ignorado <input type="checkbox"/>		
	64 Ciclo de vida do provável autor da violência: <input type="checkbox"/> 1-Criança (0 a 9 anos) 3-Jovem (20 a 24 anos) 4- 5-Pessoa idosa (60 anos ou mais) 2-Adolescente (10 a 19 anos) Pessoa adulta (25 a 59 anos) 9-Ignorado		
Dados finais	65 Encaminhamento: 1-Sim 2-Não 9-Ignorado <input type="checkbox"/> Rede da Saúde (Unidade Básica de Saúde, hospital, outras) <input type="checkbox"/> Conselho do Idoso <input type="checkbox"/> Delegacia de Atendimento à Mulher <input type="checkbox"/> Rede da Assistência Social (CRAS, CREAS, outras) <input type="checkbox"/> Delegacia de Atendimento ao Idoso <input type="checkbox"/> Outras delegacias <input type="checkbox"/> Rede da Educação (Creche, escola, outras) <input type="checkbox"/> Centro de Referência dos Direitos Humanos <input type="checkbox"/> Justiça da Infância e da Juventude <input type="checkbox"/> Rede de Atendimento à Mulher (Centro Especializado de Atendimento à Mulher, Casa da Mulher Brasileira, outras) <input type="checkbox"/> Ministério Público <input type="checkbox"/> Defensoria Pública <input type="checkbox"/> Conselho Tutelar <input type="checkbox"/> Delegacia Especializada de Proteção à Criança e Adolescente		
	66 Violência Relacionada ao Trabalho <input type="checkbox"/> 1 - Sim 2 - Não 9 - Ignorado	67 Se sim, foi emitida a Comunicação de Acidente do Trabalho (CAT) <input type="checkbox"/> 1- Sim 2- Não 8- Não se aplica 9- Ignorado	68 Circunstância da lesão CID 10 - Cap XX _____
69 Data de encerramento _____			
Informações complementares e observações			
Nome do acompanhante		Vínculo/grau de parentesco	(DDD) Telefone
Observações Adicionais:			
Disque-Saúde 0800 61 1997			TELEFONES ÚTEIS Central de Atendimento à Mulher 180
Disque-Denúncia - Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes 100			
Notificador	Município/Unidade de Saúde		Cód. da Unid. de Saúde/CNES
	Nome	Função	Assinatura
Violência interpessoal/autoprovocada		Sinan	SVS 03.06.2015

ANEXO B – FORMULÁRIO PARA DENÚNCIA AO CONSELHO TUTELAR



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Rua Santa Clara, nº. 13 – Loteamento Sol Nascente – Guarapari - Espírito Santo – CEP 29.210-520
Telefone 3361 – 4808/3503 E-mail: ensinofundamental@guarapari-edu.com.br

NOTIFICAÇÃO PARA O CONSELHO TUTELAR

INFORMAÇÕES DA CRIANÇA OU ADOLESCENTE										
Escola										
Nome da criança ou adolescente										
Nome afetivo										
Data de nascimento				Criança ou adolescente com deficiência		Não	Sim	Qual?		
Nome da mãe ou responsável										
Nome do pai										
Telefone – 1ª opção				Telefone – 2ª opção				Telefone – 3ª opção		
Turno		Matutino		Vespertino		Noturno	Ano/série da escolaridade		Turma	
	1º Trimestre			2º Trimestre			3º Trimestre			
DADOS DE LOCALIZAÇÃO										
Endereço									Nº	
Bairro						CEP				
Ponto de referência										
MOTIVOS QUE IMPEDEM A CRIANÇA OU O ADOLESCENTE DE FREQUENTAR A ESCOLA:										
	Alunos que apresentam quantidade de faltas acima de 30% do percentual permitido por lei; Número de faltas _____.									
	Violência interpessoal /autoprovocada;									
	Adolescente em conflito com a lei;									
	Criança ou adolescente com deficiência(s);									
	Criança ou adolescente em abrigo;									
	Criança ou adolescente em situação de rua;									
	Gravidez na adolescência;									
	Trabalho infantil;									
	Evasão porque considera a escola desinteressante;									
	Violência familiar;									
	Criança ou adolescente vítima de abuso/violência sexual;									
	Uso, abuso ou dependência de substâncias psicoativas;									
	Criança ou adolescente com doença(s) que impeça(m) ou dificulte(m) a frequência à escola.									
Outros motivos:										
REGISTROS DOS CONTATOS REALIZADOS PELA ESCOLA										
Data				Horário	Nome do responsável pelo contato					
FORMA DE CONTATO										
	Ligação telefônica	WhatsApp	Reunião com os responsáveis	Visita domiciliar	Outro					
OBSERVAÇÕES DO CONTATO:										



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Rua Santa Clara, nº. 13 – Loteamento Sol Nascente – Guarapari - Espírito Santo – CEP 29.210-520
Telefone 3361 – 4806/3503 E-mail: ensinofundamental@guarapari-edu.com.br

REGISTROS DOS CONTATOS REALIZADOS PELA ESCOLA						
Data			Horário	Nome do responsável pelo contato		
FORMA DE CONTATO						
	Ligação telefônica		WhatsApp	Reunião com os responsáveis	Visita domiciliar	Outro
OBSERVAÇÕES DO CONTATO:						

REGISTROS DOS CONTATOS REALIZADOS PELA ESCOLA						
Data			Horário	Nome do responsável pelo contato		
FORMA DE CONTATO						
	Ligação telefônica		WhatsApp	Reunião com os responsáveis	Visita domiciliar	Outro
OBSERVAÇÕES DO CONTATO:						

RELATO DAS INTERVENÇÕES OU OBSERVAÇÕES:

RETORNO DO CONSELHO TUTELAR

ANEXO C – OFÍCIO DE RESPOSTA NEGATIVA DA ESCOLA PARA ENCONTROS
COLETIVOS

Ofício N° 016/2024

Para: Shuana Louzada Cypriano Simas
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

De: Direção Escolar
Diretora da EMEF “Girassol”

Assunto: Disponibilidade para colaboração na pesquisa sobre violência autoprovocada

Prezada Sra. Shuana Louzada Cypriano Simas,

Agradecemos sua proposta de realizar encontros coletivos com nossa equipe pedagógica para discutir a violência autoprovocada no contexto escolar. Após revisão do nosso calendário escolar, informamos que não dispomos de momentos adequados para esses encontros nos turnos matutino e vespertino.

No entanto, a direção da EMEF “Girassol” reconhece a importância deste estudo para a comunidade escolar e está plenamente disponível para colaborar e contribuir com o desenvolvimento da sua pesquisa. Estamos abertos a discutir outras formas de participação que possam se adequar ao nosso calendário.

Atenciosamente,


Direção Escolar
Diretora da EMEF “Girassol”

DIRETORA