

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

Después de que suene la campana: una reflexión sobre la distribución socioespacial de la violencia en las escuelas brasileñas (2009-2018)

Carlos Alberto Travessa Junior
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Mariana/MG-Brasil
Luciana Karen Calábria
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Ituiutaba/MG-Brasil

Resumo

No Brasil, dentro e fora das escolas, a violência é uma problemática pertinente; contudo, dois fatores tornam intrigante sua manifestação nesta instituição: 1) a centralidade da escolarização na formação social da população e 2) as diferenças conjunturais das ocorrências em dimensões continentais. Posto isso, a partir de método misto, este ensaio propõe-se a descrever e refletir a distribuição geográfica das notificações de violência nas escolas brasileiras entre 2009 e 2018, registradas nos serviços de saúde. Os dados analisados revelam que as notificações de violência nas escolas do Brasil aumentaram cerca de nove vezes em dez anos, apontando o estado de São Paulo e a região Sudeste como epicentro dessas notificações; num possível resultado de diferentes condições socioespaciais, como a urbanização e as desigualdades, que cotidianamente embalam a vida escolar nos diferentes lugares. **Palavras-chave:** Notificação de violência; Educação brasileira; SINAN.

Resumen

En Brasil, dentro y fuera de las escuelas, la violencia es un tema pertinente, sin embargo, dos factores hacen intrigante la manifestación del fenómeno en esta institución: 1) la centralidad de la escolarización en la formación social de una población e 2) las diferencias que rodean las ocurrencias en dimensiones continentales. Así, utilizando método mixto, este ensayo tiene como objetivo describir y reflejar la distribución geográfica de las notificaciones de violencia en las escuelas brasileñas entre 2009 y 2018, registradas en los servicios de salud. Los datos analizados revelan que las notificaciones de violencia en las escuelas de Brasil aumentaron unas nueve veces en diez años, apuntando al estado de São Paulo y la región Sudeste, como el epicentro de estas notificaciones, en un posible resultado de diferentes condiciones socioespaciales, como la urbanización y las desigualdades, que influyen en la vida escolar en diferentes lugares. **Palabras clave:** Notificación de violencia; Educación brasileña; SINAN.

1. Introdução

Todos os anos, no Brasil e no mundo, a violência impacta e/ou interrompe de abruptamente a vida produtiva de milhares de pessoas, sendo uma das principais causas de morte entre os 15 e 44 anos. É um fenômeno social e, por isso, não interdepende dos espaços, mas dos sujeitos que nesses espaços integram, performam e se relacionam de diversas formas (Ohchr, 1995; Santos, 2002).

Por estar entre os sujeitos, a manifestação massiva da violência enuncia a nefasta possibilidade de autodestruição da sociedade, podendo exprimir o reflexo de relações esvaídas à margem das desigualdades, da banalização e do relapso social; os sintomas de um mal-estar coletivo e do desmantelar das instituições (Cardia; Schiffer, 2002; Giddens, 2002; Hayeck, 2009), um verdadeiro prejuízo (Santos, 2002).

Apesar disso, o fenômeno não é característico da modernidade, o Brasil experimenta a violência dos subalternos desde sua anunciada gênese. Escravista e patriarcal, se sustentou nas desigualdades e na dominação de ditos “irracionais” (Marchant, 1943; Del Priori; Venancio, 2010), uma violência fundadora, que refletiu e reflete nos demais tipos de manifestação (Marcondes Filho, 2001); próximo ao que Elias (1994) discute através dos processos civilizatórios e a possibilidade do monopólio e controle da violência pelo Estado.

À vista disso e a partir de Chauí (1985), é oportuno considerar de modo geral que a violência é o resultado e/ou meio de conflitar uma diferença socialmente valorizada, com o intuito de controlar, prejudicar ou coibir os sujeitos através da coerção e do medo (Gama, 2015). Desta forma, difundida por toda a sociedade e alcançando os mais variados indivíduos e contextos, a violência não se ateve aos muros das escolas, entrou pelos portões junto das pessoas. Foi instituída, praticada, movimentada e até mesmo justificada por diferentes perspectivas, como a da própria cultura, mas sendo um fenômeno instável, se transformou e se transforma de acordo com o tempo, espaço e circunstâncias (Minayo; Souza, 1993; Abramovay, 2002).

Posto isso, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o consequente movimento de obrigatoriedade e expansão da rede de ensino, as escolas brasileiras se tornam um latente espaço para a ocorrência da violência. Estes espaços passaram a incluir massivamente os diferentes sujeitos, integrando múltiplas perspectivas econômicas, socioculturais e de vida para escolarização (Sposito, 2001; Graciani, 2015).

No entanto, esta pode ser apenas uma faísca do que no âmago da escolarização é ardente, a formação dos sujeitos. As escolas são há décadas a principal instituição que “se encarrega” do desenvolvimento e formação social dos indivíduos no Brasil, elas não apenas possibilitaram (e possibilitam) um maior encontro e/ou conflito dos diferentes modos de sobre(viver) a partir da democratização do Estado, mas também passaram a mediar amplamente o reconhecimento daquilo que é próprio aos sujeitos, as identidades, as culturas, o constructo de valores e dos ideais éticos e morais (Bueno, 2001; Graciani, 2015). Assim, é, de fato, um espaço sociocultural e atua constantemente na produção e reprodução de múltiplos saberes e práticas da sociedade, tal como a violência.

Como igual, mas sob outra ótica, a violência de forma geral também pôde estar íntima à democratização no contexto brasileiro, pois ganhou o debate público junto das desigualdades que afetam a qualidade de vida da população, como a saúde, segurança, renda e educação (Sposito, 2001).

Destaca-se, assim, a inserção da problemática junto à saúde e ao Estado, através de ações e estratégias de cuidado, registro, controle e combate ao agravo; que a partir da consolidação de políticas intersetoriais no decorrer dos anos permitiram instituir uma ferramenta de vigilância, o Sistema de Informação de Agravos e Notificações (SINAN) e a notificação compulsória da violência em todo o território brasileiro, imprimindo a latente necessidade de se ampliar a discussão e o combate ao fenômeno na sociedade (Brasil, 2006; Lima; Deslandes, 2015).

Apesar da existência de tal ferramenta de notificação, as dificuldades de um olhar multifacetado para a projeção de políticas públicas e estratégias que auxiliem efetivamente o Estado nas ações de combate às violências que ocorrem nas escolas, se sustentam sobretudo na heterogeneidade do próprio contexto brasileiro (Brasil, 2006; Lima; Deslandes, 2015).

Desta forma, considerando as diferentes condições de viver e de experimentar a violência nas escolas do Brasil, o objetivo deste ensaio foi, a partir das notificações compulsórias de violência registradas em dez anos, descrever e discutir como o fenômeno se distribui em um território de mais de 8 milhões de km² de extensão territorial (IBGE, 2017), não apenas como uma categoria, mas como uma potente condição da existência.

2. Percorso metodológico

Para tanto, um estudo retrospectivo de abordagem mista foi realizado a partir da plataforma online do SinanNetⁱ explorando e refletindo as (e a partir das) notificações

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

disponibilizadas de violência (doméstica, sexual e/ou outras) registradas pelos serviços de saúde entre os anos de 2009 e 2018, tendo como principal critério de inclusão o território de notificação, descrevendo além do Brasil, a “escola” como o local específico da ocorrência do agravo.

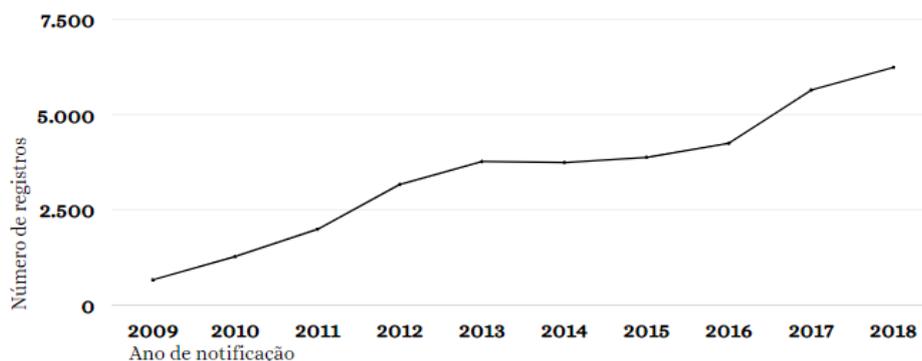
Para categorizar e caracterizar geograficamente os dados da violência nas escolas de todo o país, foram utilizadas as variáveis distributivas “Região de notificação” e “UF de notificação”, sendo que os valores obtidos foram organizados e apresentados em frequências absoluta e relativa.

As amplas possibilidades e contextos da violência nas escolas são sustentadas não apenas pelo recorte temporal, mas na descrição dos espaços de ocorrência e da mesma forma, dos potenciais sujeitos na experimentação do fenômeno. O espaço, por abarcar múltiplos aspectos que podem e vão condicionar e/ou influenciar a prática humana, é considerado uma pertinente categoria de análise (Santos, 1977). Sendo assim, por suas singularidades, alguns locais foram destacados e informações descritivas foram integradas visando contextualizar as suas características de ocorrência, tais como a taxa de urbanização (2010), o Produto Interno Bruto (PIB) (2018), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (2010), a síntese de Indicadores Sociais (2020) e o Mapa da Pobreza e Desigualdade (2003), reunidos e disponibilizados na plataforma Cidades@ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Uma possibilidade de construir um perfil socioeconômico do espaço de ocorrência da violência, com base nas contribuições de Santos (1997), o qual enfatiza um olhar sobre o espaço como uma pungente e necessária categoria de análise.

3. Resultados e Discussão

Mais de 34 mil ocorrências de violência doméstica, sexual e/ou outras foram registradas em escolas disseminadas em todo o território brasileiro. O Gráfico 1 demonstra o crescimento ano a ano desse tipo de notificação, sendo que o primeiro e o último ano de registros contrastam 661 casos em 2009 contra 6.242 casos em 2018.

A partir dos dados é possível identificar que os períodos de maior registro de violência na escola, são principalmente entre os anos de 2011-2012 e 2016-2017, mas que somados representam do total analisado 14,9% (n=5.159) e 28,6% (n=9.897), respectivamente.

Gráfico 1. Notificações de violência nas escolas brasileiras por ano de ocorrência (2009-2018)

Fonte: Os autores (2021)

Apesar da objetividade dos números, a investigação sobre o fenômeno social da violência no Brasil não permite trivialidades, pois além de dimensões continentais, o país convive com a profusa desigualdade entre os sujeitos, sendo mobilizada, perpetuada e produzida pela sociedade capitalista e, como igual, por suas instituições, escolares ou não. Tais condições, narram também os impasses que o Estado encontra para edificar políticas públicas, estratégias e/ou ferramentas para atuar na gestão do problema (Minayo, 1994; Soares; Guindani, 2007).

Ainda que o debate público da violência (dentro ou fora da escola) tenha percorrido todo o movimento democrático brasileiro no final do século passado, a questão era vista e tomada primariamente como de segurança pública, se atendo às instituições da justiça, como as delegacias. No entanto, a mudança no perfil de morbimortalidade da população na década de 90, bem como o engajamento do serviço público de saúde com o advento da democracia, da urbanização e das ditas causas externas (Prata, 1992), sustentaram de diferentes formas a criação do Sinan e tantos outros dispositivos de controle e registro de agravos à saúde da população.

Apesar disso, foi apenas em 2006, com a criação da Vigilância de Violências e Acidentes (Viva/Sinan) (Brasil, 2006), que houve a incorporação específica da violência autoprovocada ou interpessoal nos registros epidemiológicos do Sinan. Demandando assim, a construção de uma ficha de notificação padronizada que contemplasse o contexto no Brasil, marcando o momento ao qual a violência, independentemente do local, ilustrasse um perfil epidemiológico e fosse tratada como questão de saúde pública (Minayo, 1994; Spósito, 2001; Lima; Deslandes, 2015).

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

Vale recordar que entre 2006 e 2008 este tipo de notificação foi ofertada parcialmente, apenas aos serviços de referência para violências e somente em 2009 passou a compor o Sinan, justificando o ano inicial de notificação no sistema e do recorte temporal adotado (Lima; Deslandes, 2015). Entretanto, somente em 2011 a violência passou a integrar a Lista de Doenças de Notificação Compulsória e, por isso, foi disponibilizada em todos os serviços públicos de saúde, sendo umas das possíveis justificativas para impulsionar o número de registros no período, incluindo no âmbito escolar, já que cerca de 80% das escolas são públicas e podem estabelecer continuidades na oferta dos serviços. Tais movimentos de universalização da ferramenta e de periodicidade dos registros podem contribuir e inferir para uma maior e melhor captação dos casos e justificar possivelmente o aumento dos dados no recorte temporal analisado (2009-2018).

Em contrapartida, é observável uma perceptível distorção na lógica crescente dos dados levantados entre os anos de 2014 e 2015 (Gráfico 1). O fato é que desde 2013 tramitavam novas orientações sobre a notificação de violência doméstica, sexual, tentativa de suicídio e de outras violências, resultando na Portaria GM/MS n.º 1.271/2014 que fundamentou alterações na ficha de notificação de violências no Sinan versão 5.0, constituindo um possível pretexto para a sutil queda de registros. Esta portaria é extremamente importante porque institui a obrigatoriedade dos registros de modo a atender aos Estatutos da Criança e do Adolescente e do Idoso, bem como a notificação compulsória de violência contra a mulher (Brasil, 2014).

No entanto, a redação, tramitação, aprovação e publicação de portarias, assim como pautado no Manual de Orientação: Elaboração de Portarias no Ministério da Saúde (Brasil, 2010), se resguardam em processos cautelosos, vistos os impactos sobre as políticas de saúde, em destaque a pública. Deste modo, uma das hipóteses do menor aumento no número de notificações entre os anos de 2014 e 2015 parece sob a nova portaria, uma vez que salienta o processo de recolhimento e substituição no amplo campo de coleta. Ao passo que a chegada da nova portaria também justifique posteriormente uma possível apropriação e utilização da nova ficha de notificação que passa a contemplar novas demandas e, conseqüentemente, eleva o número de registros nos anos após 2015 (Brasil, 2007).

Não se atendo apenas às potencialidades do instrumento de coleta, a manifestação da violência nas escolas brasileiras se dá nos diferentes contextos, mobilizando múltiplas

perspectivas (sociais, culturais, econômicas e humanas) que não permitem ser descritas por uma ficha de notificação. Pois, segundo Abramovay (2002), a cultura, a sociedade e o próprio espaço podem levar os sujeitos às diferentes circunstâncias e possibilidades na experiência da violência.

Da mesma forma, a escola, por ser espaço inerente às relações sociais, também deve ser vista em sua multiplicidade, seus empuxos e tensões, pois estes sustentam a dinâmica do seu cotidiano e descrevem as relações em diferentes realidades, junto aos códigos, ritos, normas e políticas de funcionamento enquanto instituição funcional (Julia, 2001), podendo condicionar e/ou dar enredo único às expressões da violência.

Posto isso, os indicadores educacionais nos sugerem que o aumento do número de registros de violência na escola não é relacionado ao número de sujeitos que participam das dinâmicas escolares no Brasil e nem ao número de instituições, uma vez que o censo escolar apresenta uma redução do número de matrículas e estabelecimentos de ensino no recorte dos anos entre 2009 e 2018, sendo em média 50 milhões de estudantes para 190 mil escolas (INEP, 2020), diminuindo as coortes, mas não as notificações.

Além disso, o IBGE (2017) informa que 18,7 milhões de brasileiros acusaram nunca ter frequentado escola ou creche, apesar de 56,5% (mais de 10 milhões) destas pessoas estarem ou já terem passado a idade escolar. Ainda, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) estima-se que haja no Brasil cerca de 100 mil pessoas em situação de rua, número invisibilizado pelo próprio IBGE, que contabiliza a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) descrevendo inúmeros cenários da sociedade brasileira e colocando em evidência fatores de acesso, seja a educação e/ou moradia (Natalino, 2016), bem como a possibilidade de refletir sobre quais seriam os números aqui analisados se o Brasil fosse mesmo “um país de todos”.

A partir destas considerações, Abramovay (2002; 2006) reflete acerca dos fatores de causa que possam justificar e redimensionar as ocorrências de violência escolar, delimitando a escola como espaço e apresentando condições internas retidas às suas regras, regulamentos, hierarquização dos espaços e as relações postas a essas condições. Ainda, reflete sobre quem são os sujeitos que promovem a dinâmica escolar e postula condições externas vinculadas à organização socioeconômica e cultural gritante, às desigualdades sociais, raciais e de gênero, pareadas ao crescimento dos grupos e gangues, o tráfico de

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

drogas e o colapso da estrutura familiar, condições que podem incidir na violência e na exclusão social, questões além dos domínios da instituição.

Considerando, então, que as causas para se produzir violência escolar vão além dos muros da escola, a proposta conceitual de Charlot (2002) pode ser expressa sinteticamente por “violência na escola”, assumindo amplamente fatores internos e externos a este espaço, uma vez que o objeto de pesquisa não possibilita vincular ação e intenção, mas indica diretamente violências exercidas por, e entre, a comunidade escolar neste ambiente (Priotto; Boneti, 2009).

Da mesma forma, deixa-se de compreender a violência contra patrimônios (vandalismo, roubo, furto e dano), institucionais e pessoais (Abramovay, 2002), visto que o mesmo objeto de pesquisa se constitui numa ferramenta de vigilância em saúde com o escopo de descrever, e assim conhecer a extensão e os impactos da violência na sociedade brasileira através de informações epidemiológicas, ou seja, sua produção interpessoal ou autoprovocada. Assim, não há uma abordagem que dê ênfase às percepções singulares (violência de aluno contra o professor, contra a escola ou vice-versa), enfatizando a necessidade de identificar e definir as formas e significados da violência em diferentes instrumentos.

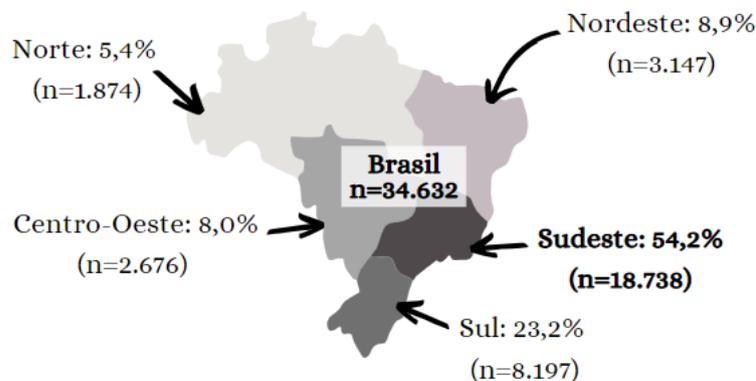
A partir de uma revisão bibliográfica, pôde-se perceber que os ensaios acerca da violência escolar no Brasil são, em especial, de métodos quantitativos, majoritariamente compreendendo o alunado e instituições escolares públicas como população alvo, utilizando-se principalmente de questionários para a obtenção dos dados, com n amostral variando de 30 a 60 mil indivíduos, e que sistematizam de forma tipológica a violência, sendo prevalente o bullying e as violências psicológica e física. Em minoria estão os estudos de âmbito nacional, realizados preferencialmente em municípios e/ou capitais das Unidades Federativas (Nesello *et al.*, 2014).

Considerando a pertinente problemática da violência nas escolas do Brasil e os poucos ensaios que visam registrar, analisar e compreender o fenômeno em âmbito nacional, surgem os questionamentos: como se distribui a violência nas escolas no espaço geográfico brasileiro? Quais as possíveis condições que delimitam essa distribuição?

A partir destas questões e das notificações de violência no SINAN entre 2009 e 2018, a distribuição territorial dos registros no Brasil ilustram que as regiões de concentração da

violência nas escolas estão dispostas conforme a Figura 1, em ordem decrescente da região Sudeste para a região Norte.

Figura 1. Distribuição espacial das notificações de violência nas escolas do Brasil (2009-2018)



Fonte: Os autores (2021)

Esses dados podem ser explorados em dois aspectos. Por um lado, os números do Viva/Sinan (2009-2018) mostram que a distribuição territorial da violência escolar acompanha os números das notificações de violência de modo geral, a qual se totaliza em mais de um milhão e quinhentos mil notificações de violência doméstica, sexual e/ou outras violências no Brasil; isso é, a violência escolar é maior em regiões mais violentas, sendo que os números corroboram com o decréscimo dos registros da região Sudeste (49,1%; n=931.060) para a região Norte (6,1%; n=115.963).

Por outro lado, o índice de violência na escola não pode ser relacionado com o número de estabelecimentos escolares de uma região ou mesmo com o número de matrículas de alunos. Apesar do Censo escolar de 2015 indicar a região Sudeste como detentora do maior número de matrículas de alunos, este fator não é condicionante para a ocorrência de violência na escola, uma vez que a região Nordeste possui a segunda maior concentração de matrículas (INEP, 2020) e é o terceiro em número de notificações.

Da mesma forma, a distribuição de estabelecimentos de ensino também não nos permite relacionar vínculos; mas é interessante ressaltar que a região Sudeste, apesar de possuir o maior número de registros de violência na escola e matrículas de alunos, não é a que apresenta o maior número de escolas, lugar ocupado pela região Nordeste, porém dispõe de mais estabelecimentos de maior porte (de 501 a mais de mil alunos) se comparado às regiões

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

Norte e Nordeste juntas, caracterizando majoritariamente instituições de menor e médio porte (até 50 matrículas) (INEP, 2020).

Todavia, é possível que o maior número de notificações de violência nas escolas das regiões Sudeste, Sul e Nordeste não esteja ligado ao maior número de sujeitos nos estabelecimentos de ensino. Cautelosamente devemos considerar alguns fatores aqui reconhecidos como um conjunto de facilitadores para a ocorrência da violência nas escolas, como ter menor extensão territorial, estar na costa litorânea e possuir o maior PIB, com destaque para as regiões Sudeste e Sul (IBGE, 2017), permitindo sugerir genericamente que a violência na escola é estritamente ligada à densidade populacional e ao fluxo econômico.

Essa reflexão corrobora com Neto (2011) que apresenta o forte processo de urbanização no Brasil na segunda metade do século XX, favorável à densidade populacional, uma vez que os centros urbanos promovem diversos mecanismos de habitação e comércio, um ponto importante que concentrou e possibilitou o encontro das desigualdades escancaradas, não só econômica, na vertente de distribuição da renda (Barros; Mendonça, 1995), mas das culturais, seguindo os fluxos migratórios (Braga, 2006); ao passo que esta concentração interferiu e interfere diretamente na qualidade de vida das pessoas, tal como a criminalidade e a violência que retratam os grandes centros.

Ainda, caracterizar a urbanização como indicador da densidade populacional e sendo um dos pontos-chave da violência que ocorre nas escolas, nos leva a perceber que a interiorização e extensão territorial do Brasil é um fator prejudicial ao indicador e pode ilustrar no Norte, Centro-Oeste e Nordeste os menos urbanizados e as características singulares que justificam suas dinâmicas e fluxo populacional (Torres *et al.*, 2003).

A região Norte, por exemplo, apesar de possuir maior extensão territorial, é a penúltima em urbanização, apresentando a menor densidade populacional, e é a que sofreu grandes processos de emigração. Já o Nordeste, apesar de sustentar uma densidade populacional advinda do processo de colonização litorânea, é a terceira região em extensão territorial, possuindo o menor grau de urbanização, e é a maior em emigração para o eixo Centro-Sul. Ainda, em destaque, o Centro-Oeste é a segunda maior região em território, com menor densidade populacional se comparada ao Nordeste, mas apresenta uma forte urbanização advinda da construção da cidade de Brasília e do próprio Distrito Federal na década de 60 (Torres *et al.*, 2003; IBGE, 2017). Assim, podemos considerar que o espaço Sul-

Sudeste detém a combinação de inúmeros fatores, sendo eles populacional, espacial, econômico e de urbanização, que podem favorecer ou justificar o alto número de notificações de violência na escola.

Acompanhando o eixo Sul-Sudeste, as Unidades Federadas que concentram os maiores registros são São Paulo (29,6%; n=10.257) e Minas Gerais (16,4%; n=5.673), seguidas de Paraná (12,1%; n=4.204), Rio Grande do Sul (8,0%; n=2.781), Rio de Janeiro (6,4%; n=2.211) e Santa Catarina (3,5%; n=1.212), as quais compartilham atributos que resgatam as características regionais, ao tempo em que se estabelecem padrões contextualizados e lógicos à luz de suas particularidades. Destarte, estes estados estão entre os dez mais populosos do Brasil, constituindo os seis maiores PIB e taxa de urbanização acima de 80% (IBGE, 2017).

O maior número de notificações de violência está no estado de São Paulo e, por isso, representa a possibilidade de propor e reunir as principais características que podem subsidiar a ocorrência da violência na escola. O estado se constitui num território de aproximadamente 248 mil quilômetros quadrados e população estimada em cerca de 46 milhões de pessoas, resultando em densidade demográfica média de 175 hab./km² (IBGE, 2017). Além disso, possui a maior cidade do Brasil e um dos maiores centros da industrialização, urbanização e comércio brasileiro, com 645 municípios (atrás somente de Minas Gerais com 853 municípios). Por todo o século XX, o estado de São Paulo concentrou, em conjunto com Rio de Janeiro e Paraná, o fluxo de imigração do Nordeste e Minas Gerais, uma espécie de reservatório da força de trabalho no Brasil, numa necessidade do novo setor industrial, viabilizando a possibilidade do encontro e do conflito sociocultural na corrida econômica pelo trabalho (Cano, 1977; IBGE, 2017).

Os dados do estado contrastam que apenas 10% da população apresenta maiores rendimentos médios, enquanto 40% sobrevivem com os menores rendimentos (IBGE, 2017); entretanto, essa não é a melhor descrição da pobreza, apesar do oportunismo da desigualdade. Em acordo a isso, um estudo realizado na cidade de São Paulo revelou que a população das periferias sofre maiores níveis de privação de ações, serviços e instituições públicas do que as populações do centro da cidade e das áreas intermediárias, há de se pensar nos serviços educacionais e de saúde. Além disso, as concentrações de áreas “pobres ou ricas” não estabelecem uma malha territorial contínua, ao serem constituídas de subcentros e suas zonas periféricas, delimitando novas unidades de concentração da posse e da miséria,

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

considerando o contexto de multi centros-periferias da malha urbana (Torres *et al.*, 2003). Contudo, mesmo sob a luz da desigualdade, o estado de São Paulo sustenta o segundo maior IDH (IBGE, 2017), detém cerca de 30 mil estabelecimentos de ensino, dispõe da menor taxa de distorção idade-série e ainda é responsável por 20% das matrículas de todo o Brasil (INEP, 2020).

Contrastando os desiguais, Tavares; Pietrobon (2016) através do Registro de Ocorrência Escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dos Censos Escolares e dos questionários socioeconômicos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo de 2007 a 2009, e do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social de 2010, propuseram fatores associados à violência na escola nesse estado e indicaram categoricamente que a violência atinge principalmente estudantes paulistas em maiores desvantagens socioeconômicas, à medida que atos de vandalismo e de extravio de bens materiais ocorrem em escolas inseridas em locais mais pobres e violentos. Os autores destacam ainda que o ambiente que contextualiza a escola não estabelece associação com as interações pessoais na instituição de ensino e sugere haver a ocorrência de conflitos nas relações interpessoais da comunidade escolar com a mesma frequência em escolas localizadas em bairros mais ou menos pobres e violentos. Ademais, não só a localização da escola no estado de São Paulo, mas a capacidade dos estabelecimentos de ensino em receber alunos favorece a violência na escola, uma vez que cerca de 20% das escolas é de grande porte e com etapas de escolarização distintas; ou seja, possui heterogeneidade no grupo etário do alunado, podendo sofrer frequentemente atos violentos tipicamente cometidos por alunos (depredação, ameaça e agressão).

À vista disso, conforme Santos (1977), o espaço e território do estado de São Paulo não é apenas uma categoria de análise, mas uma variável comparativa, contrastando as características que o aproximam da violência, em especial na escola. Isso posto, consideramos o estado de Rondônia (0,33%; n=115, de notificações de violência escolar entre 2009-2018) como um referencial comparativo ao de São Paulo (primeiro estado em violência na escola no Brasil - 29,6%), uma vez que tomemos a atual divisão político-administrativo do Brasil proposta em 1970 e readequada em 1990, vislumbrando a aproximação em área territorial das Unidades Federativas (IBGE, 2017), mas não em localização no espaço dominado pela República, inculcando que as diferenças sócio-históricas e econômicas

contextualizam e caracterizam seus produtos (i)materiais e as aproximações da violência na escola.

Rondônia está localizada na região Norte, possuindo território de aproximadamente 237 mil quilômetros quadrados e população estimada em cerca de 1,7 milhão de habitantes, resultando na densidade demográfica de aproximadamente 7 hab./km². Neste estado existem 52 municípios, contando com a capital Porto Velho (IBGE, 2017), sendo constituído por ciclos econômicos intermitentes, na primeira metade do século XX com a borracha, seguido do garimpo, e por fim, a busca do “novo eldorado” entre as décadas de 60 e 80. Por sua localização e recursos disponíveis, estabeleceu íntimas relações com o extrativismo, seguida do advento da agropecuária e as tensões entre homem e natureza, propiciadas pela proximidade da Amazônia (Da Costa Silva, 2014; Cunha, 2015).

As primeiras organizações espaciais firmaram-se às margens dos rios Madeira, Mamoré e Guaporé, no primeiro ciclo econômico, num padrão “rio-várzea-floresta” que se constitui através do extrativismo vegetal, no fluxo fluvial, na ocupação ribeirinha, o mesmo esquema de cidades amazônicas às margens dos rios (Da Costa Silva, 2014). O capital comercial foi retido às cidades, que diferentemente de São Paulo, não experimentou o processo desenfreado de urbanização e comércio, foi reconhecido como estado da federação tardiamente em 1982, um influxo da ocupação das ditas “terras sem homens” (Cunha, 2015), sendo que hoje possui taxa de 73,5% de urbanização (IBGE, 2017).

Assim, Rondônia é um espaço social também de muitos (ribeirinhos, seringueiros, indígenas, pescadores, quilombolas, etc.), que mesmo na possibilidade do conflito, conserva em comum outras questões coletivas, como a floresta (Da Costa Silva, 2014). Não só pelas vias culturais, assim como São Paulo, os economicamente desiguais contrastam que apenas 10% da população de Rondônia apresenta maiores rendimentos médios, enquanto 40% sobrevivem com menores rendimentos (IBGE, 2017), não sendo a melhor descrição da pobreza, apesar do oportunismo da desigualdade; salientando assim, os fluxos econômicos dos espaços, visto que os altos e baixos rendimentos médios do estado de São Paulo são aproximadamente 60% e 30% maiores, respectivamente se comparado a Rondônia. Diante dos indicadores socioeconômicos, Rondônia possuía o décimo quinto maior IDH em 2010 (IBGE, 2017) e o vigésimo segundo PIB do Brasil, contando com 1.430 escolas, sendo responsável por 0,8% do número de matrículas do Brasil em 2018 e uma taxa de 11,6% na distorção série-idade (INEP, 2020).

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

Neste cenário, Rondônia é o penúltimo estado do Brasil em número de registros de violência na escola no intervalo de 2009 a 2018 e nos possibilita refletir que a violência caminha em linhas intermediárias, permeia as grandes concentrações populacionais, em especial urbanas, e que por si só a pobreza e a desigualdade não justificam o fenômeno, mas acompanha a confirmação dessas condições nas possibilidades de consumo, representadas principalmente pelo PIB (IBGE, 2017).

Ainda é pertinente destacar o IDH como um indicador que representa força na análise, uma vez que o desenvolvimento humano contextualiza a reflexão e a condição biopsicossocial para a ação violenta. Por outra ótica, se subsidiado pelas considerações de Tavares; Pietrobon (2016) o contexto de capacidade do estabelecimento escolar se confirma visto que quase 80% das escolas de Rondônia é de pequeno e médio porte (INEP, 2020), o que desfavoreceria a violência cometida tipicamente por alunos. Em contraste, o estado de São Paulo não é o mais pobre, nem o mais desigual, mas na soma de fatores locais, populacionais, culturais, urbanos, econômicos e comerciais, reúne as condições mínimas para sobrevivência humana e confirmação ininterrupta do poder, do acesso e, de forma geral, dos desiguais.

Mas não pode se valer de uma falsa impressão que estamos à mercê, em geral, das estruturas econômicas e a representação do poder social (Abramovay, 2006), pois a pobreza não é e não pode ser encarada como um elemento estritamente condicionante, ela é um resultado do que em larga escala redimensiona a prática e/ou ação humana, a desigualdade, na distribuição da renda e/ou do território (Cardia; Schiffer, 2002). Por si só, estar desigual é constituir uma representação social. Estar em sociedade nos faz ocupar um lugar de poder, de fala e privilégios sobre ou sob outrem, exprime nossas relações interpessoais, nossa dinâmica social e, em geral, nossos interesses e tensões diante do coletivo (Silva, 2002; Soares; Guindani, 2007).

Em suma, não podemos nos valer apenas das desigualdades, em especial da socioeconômica, para justificar o fenômeno social da violência na escola; pois sem tocar as notas da meritocracia, o sujeito em sociedade está à disposição de muitos condicionantes, nasce e já é imerso no campo das representações coletivas, está condicionado a reconhecer seu lugar no mundo e reinterpretar, na singularidade de ser, sua realidade de estar e pertencer a esse montante (Jodelet, 1993; Silva, 2002; Giddens, 2003). Assim, reconhece também suas potencialidades, pois nunca foi um produto imutável da sociedade, mas é

protagonista (condicionado ou não), um sujeito da própria ação e na individualização, o responsável por suas consequências (GIDDENS, 2002).

4. Considerações finais

Os enlaces aqui construídos entre a notificação e os territórios de sua ocorrência podem representar, de certa forma, uma embaraçosa tentativa de justificar a partir de uma ou várias perspectivas sociais a violência nas escolas brasileiras. No entanto, é oportuno considerar que expor nominalmente cinco regiões, vinte e seis Unidades Federativas e um Distrito Federal, indicando maiores e menores locais de notificação, individualmente, não nos permite vislumbrar grandes horizontes de análise, uma vez que o contexto brasileiro, além de dimensões continentais, dispõe de uma sociedade diversa, única, plural e desigual, que consome, lida, experimenta, valoriza e pertence à imensuráveis dinâmicas e condições do viver e do escolarizar-se.

A partir disso, os dados contrastam que mais da metade das notificações de violência nas escolas brasileiras entre os anos de 2009 e 2018 registradas pelo SINAN se concentram na região Sudeste, não apenas como uma tendência do fenômeno que ocorre independente do espaço, mas como um reflexo de inúmeros fatores que permeiam e embalam potencialmente a vivência dos sujeitos, em especial neste “canto de Brasil”, como a alta densidade demográfica, a urbanização intensa e um representativo fluxo econômico.

Entre as Unidades Federativas brasileiras, o estado de São Paulo é o epicentro das ocorrências de violência na escola, com quase um terço das notificações no recorte temporal. Apesar do estado possuir certo protagonismo na educação brasileira, os dados não permitem findar correlações precisas entre os números de ocorrência, de estabelecimentos de ensino e/ou de alunos. Porém, seus indicadores socioespaciais corroboram com as características regionais, sustentando a interlocução de múltiplos aspectos (populacionais, culturais, econômicos e comerciais) que afetam diretamente a vida em sociedade, em especial nos grandes centros urbanos e nas escolas inseridas nestes contextos, pois a partir de sua dinâmica, potencializa espacialmente o encontro, conflito e negociação dos desiguais.

Por fim, indagar o porquê a região Sudeste é mais violenta que a região Nordeste, posiciona ambigualmente no âmago da questão, sujeito e espaço, contrastando a necessidade de, junto aos territórios, estabelecer potentes reflexões sobre as diferentes condições de constituição do ser social, sua perspectiva de mundo, o reconhecimento dos princípios, dos interesses e os determinantes do viver e do fazer de Norte à Sul no Brasil. Pois mesmo que as

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

características aqui descritas possam minimamente justificar e estabelecer sentido ou alguma relação com a violência que ocorre nas escolas, é preciso assumi-las não como condicionantes, mas como possíveis facilitadoras desta experimentação, uma vez que não valem regras quando há exceções.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. (org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. 154 p.

ABRAMOVAY, Miriam. (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006. 404 p.

BARROS, Ricardo P.; MENDONÇA, Rosane S. P. **Os determinantes da desigualdade do Brasil**. Texto para discussão, nº 377. Rio de Janeiro: Ipea, 1995. 59 p. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1727/1/td_0377.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 1.356**, de 23 de junho de 2006. Dispõe a implementação do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA). Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Sinan: normas e rotinas**. Brasília, DF, 2. ed., 2007. 68 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de orientação: elaboração de portarias no Ministério da Saúde**. Brasília, DF, 2010. 68 p.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 1.271**, de 6 de junho de 2014. Define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos de saúde pública nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BUENO, José G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 17, n. 17, p. 101-110, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.222>.

CARDIA, Nancy; SCHIFFER, Sueli. Violência e desigualdade social. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n. 1. p. 25-31, jun. 2002. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n1/v54n1a18.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5864/3460>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CARDOSO, R.; CHAUÍ, M.; PAOLI, M. C. (org.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. v. 4, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 25-62.

CUNHA, Elton A. A recente ocupação: migração e territorialização em Rondônia. In: **Simpósio Nacional de História**. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, 28, 2015, Florianópolis, p. 1-16.

DA COSTA SILVA, Ricardo G. Espaço, sociedade e natureza em Rondônia. **Revista GeoAmazônia**, Belém, v. 2, n. 03, p. 144-165, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.17551/2358-1778/geoamazonia.n2v1p144-165>.

DEL PRIORE, Mary; VEN NCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. 320 p.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 277 p.
GAMA, Manuel. Natureza humana e conflito. In: MACEDO, A. G.; SOUSA, C. M de; MOURA, V. (org.). **Conflito e Trauma**. Braga: Húmus, 2015. p. 477-485. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/49353>. Acesso em: 27 jan. 2023.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2022.

GIDDENS, Anthony. Notas críticas: Foucault sobre distribuição de tempo e de espaço. In: GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 171-190.

GRACIANI, Graziela D. **A função social da escola pública Brasileira: Um estudo exploratório**. 2015. p. 191. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HAYECK, Cynara M. Refletindo sobre a violência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10353>. Acesso em: 22 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. Sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisas estatísticas e indicadores educacionais**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadore>. Acesso em: 09 jan. 2023.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 31-61, 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acesso em: 22 jan. 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018)

LIMA, Jeanne S.; DESLANDES, Suely F. Olhar da gestão sobre a implantação da ficha de notificação da violência doméstica, sexual e/outras violências em uma metrópole do Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n.2, p. 661-673, abr./jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015000200021>.

MARCHANT, Alexander. **Do escambo à escravidão**: as relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil, 1500-1580. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

MARCONDES FILHO, Caio. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 20-27, abr./jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200004>.

MINAYO, Maria C. S.; SOUZA, Edinilsa R. Violência para todos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 65-78, mar. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X199300010000>.

MINAYO, Maria C. S. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 7-18, 1994. Supl. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1994000500002>.

NATALINO, Marco A. C. Texto para discussão. **Estimativa da população em situação de rua no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, n. 2246, out. 2016, 28p. Disponível em: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/177462/1/td_2246.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

NESELLO, Francine et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1519-38292014000200002>.

NETO, José V. O fenômeno da urbanização no Brasil e a violência nas cidades. **Espaço em Revista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 125-149, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/er.v13i2.16888>.

OHCHR. **The United Nations Human Rights office**. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1995.

PRATA, Pedro R. A transição epidemiológica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 168-175, abr./jun. 1992. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1992000200008>.

PRIOTTO, Elis P.; BONETI, Lindomar. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658012.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTOS, José V. T. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 22-24, jun. 2002. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n1/v54n1a17.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 54, v. 1, p. 81-100, 1977. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1092>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SILVA, Tomaz T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300005>.

SOARES, Luiz E.; GUINDANI, Miriam. A violência do Estado e da Sociedade no Brasil contemporâneo. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 208, p. 56-72, mar./abr. 2007. Disponível em: https://www.almendron.com/tribuna/wpcontent/uploads/2017/04/VIOLENCIA_DO_ESTADO.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>.

TAVARES, Priscilla A.; PIETROBOM, Francine C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-416146277pdf>.

TORRES, Haroldo G. et al. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 97-128, jan./abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000100006>.

Nota

ⁱ (<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinannet/cnv/violebr.def>)

Sobre os autores

Carlos Alberto Travessa Junior

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8147-5937>. E-mail: ctravessajunior@gmail.com.

Luciana Karen Calábria

Bióloga, Mestre e Doutora em Genética e Bioquímica. Docente no Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0500-0232>. E-mail: lkcalabria@ufu.br.

Recebido em: 15/04/2023

Aceito para publicação em: 23/01/2024