



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MAGNO EMERSON BARBOSA DA SILVA

**VIOLÊNCIA, ESPACIALIDADE ESCOLAR E GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS
TEÓRICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE**

GOIÂNIA, GO

2021



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

Magno Emerson Barbosa da Silva

3. Título do trabalho

VIOÊNCIA, ESPACIALIDADE ESCOLAR E GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **MAGNO EMERSON BARBOSA DA SILVA, Discente**, em 05/07/2021, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 26/08/2021, às 21:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2184933** e o código CRC **F6745C0E**.

Referência: Processo nº 23070.027611/2021-18

SEI nº 2184933

MAGNO EMERSON BARBOSA DA SILVA

**VIOLÊNCIA, ESPACIALIDADE ESCOLAR E GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS
TEÓRICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Natureza e produção do espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA, GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Magno Emerson Barbosa da
VIOLÊNCIA, ESPACIALIDADE ESCOLAR E GEOGRAFIA
[manuscrito] : FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A PRÁTICA
DOCENTE / Magno Emerson Barbosa da Silva. - 2021.
CCLXVII, 267 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, , Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2021.
Bibliografia.

1. Violência. 2. Espaço escolar. 3. Educação geográfica. 4.
Pensamento geográfico. 5. Jovem escolar. I. Cavalcanti, Lana de
Souza, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 70 da sessão de Defesa de Tese de Magno Emerson Barbosa da Silva que confere o título de Doutor em Geografia, na área de concentração em Natureza e Produção do Espaço.

Aos onze dias do mês de junho de dois mil e vinte e um, a partir das 14 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “VIOLENCIA, ESPACIALIDADE ESCOLAR E GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Fabián Gonzalez Luna (UNAM), membro titular externo; Professora Doutora Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes (UNICENTRO), membro titular externo; Professor Doutor Denis Richter (IESA/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Eguimar Felício Chaveiro (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos onze dias do mês de junho de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2021, às 20:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2021, às 08:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eguimar Felício Chaveiro, Professor do Magistério Superior**, em 14/06/2021, às 09:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES, Usuário Externo**, em 15/06/2021, às 14:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabián González Luna, Usuário Externo**, em 18/06/2021, às 00:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2106379** e o código CRC **7C2F1D77**.

Referência: Processo nº 23070.027611/2021-18

SEI nº 2106379

*Dedico esta tese às crianças e jovens
que sofrem sistematicamente a negação
do direito e do exercício da cidadania.*

*Que a compreensão da violência sirva
como instrumento de politização do sofrimento
e de transformação social.*

AGRADECIMENTOS

A construção desta tese se deu a partir da constante interlocução com vários sujeitos, cujas contribuições transcendem a dimensão acadêmica, tornando-se também afetiva.

À professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti, agradeço pelo acolhimento e por sistematicamente incentivar, apoiar e direcionar a jornada de execução desse trabalho. Agradeço pelas longas orientações e diálogos que se constituem em momentos singulares na trajetória de formação de um pesquisador, bem como pelos ensinamentos e envolvimento com as atividades que desenvolvi no LEPEG, pelas quais fui constantemente desafiado na busca pelo aprimoramento e compromisso social com a pesquisa e produção científica no Ensino de Geografia. Desses momentos compartilhados, levarei com carinho a interlocução, a confiança, a parceria e a referência de uma Professora.

À professora Dra. Adriana Olívia Alves, agradeço por me ter acompanhado e incentivado desde os primeiros passos na iniciação científica, graduação e mestrado; e pelas várias interlocuções, incentivos e apostas que contribuíram imensamente para minha imersão nos estudos na educação geográfica e na consolidação da minha trajetória de pesquisador. Muito obrigado.

Aos professores do LEPEG, agradeço à professora Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes por seu grande empenho nas execuções de aulas e orientações. À professora Dra. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, pela constante parceria e visão sensível do mundo, da educação e da Geografia. Ao professor Dr. Vanilton Camilo de Souza, pelos debates, conversas, envolvimento em atividades e nas atividades de pesquisa. Ao professor Dr. Denis Richter, pelos diálogos e qualidade no trabalho cotidiano. À Professora Dra. Miriam Bueno meus agradecimentos.

Aos professores membros do processo de qualificação desta tese, agradeço ao professor Dr. Ivanilton Oliveira e ao professor Dr. Denis Richter, pelas indicações para o aperfeiçoamento da pesquisa. Muito obrigado pelo trabalho de vocês.

Ao professor Dr. Marcelo Garrido, agradeço por sua indicação de estágio doutoral junto à *Universidad Nacional Autónoma de México* sob a supervisão do professor Dr. Fabián González Luna, a quem também agradeço imensamente pelo interesse e disponibilidade em me receber, compartilhando ricos momentos de diálogos, aulas, seminários e orientações coletivas. Esta experiência foi muito significativa.

À professora Sandra Alejo Cruz, agradeço por me apoiar na chegada ao México e me proporcionar experiências incríveis junto à *Escuela Nacional Preparatoria Miguel E. Schulz*.

Muito obrigado pela oportunidade de conhecer mais sobre o seu país em suas múltiplas dimensões. Agradeço por compartilhar sua visão sensível e sábia sobre as dinâmicas socioespaciais do México. Com certeza voltei melhor ao meu país após o seu acolhimento.

Aos colegas da pós-graduação e LEPEG, Caio, Leovan, Hugo, Domitila, Maria Eduarda, Rodrigo, Luline, Patrícia, Mateus, David, Tiago, Willian, Kamila, Raquel, Matheus e Anna Maria.

Aos amigos que encontrei na Universidade Federal de Goiás e levo para a vida: Livia Mendes, Endrigo Pereira, Daniel Vallerius e Ismael Donizete. Aprendi mais sobre a vida com a intensidade e profundidade de vocês.

Aos colegas professores, Odair, Pedro, Elby, Elaine, Valquíria, Milla, Ana Paula, Juliana, Alexandre, Mardem, Luciano e Fabíola, agradeço pelo constante apoio e incentivo.

Aos amigos, Luciano, Tiago, Gabriel e Paulo Winícius, agradeço pela parceria de samba e de academia. Meu muito obrigado às conversas, interações, escutas e envolvimento. Com certeza, possibilitou mais leveza ao solitário cotidiano de pesquisa.

Às amizades repletas de gestos e parcerias. Agradeço por diversas situações que diretamente ou indiretamente ajudaram a tornar a caminhada da pesquisa mais agradável: Joildes, Natale, Régis, Rodrigo, Lennon, Felipe Pêpo, Rafael Calaça, Camila, Kamila, Janaína, Rafael Oliveira, Lorrane, Clóvis e Aline.

Aos amigos de caminhada musical: Pascoal, Philipe e Vinícius. Com vocês tive importantes *insights* para essa pesquisa.

Aos amigos Marcelino e Valquíria, por me terem apresentado o ciclismo. Muito obrigado, a ajuda de vocês foi fundamental.

Aos meus irmãos Marcelo e Rangel pelo companheirismo, lealdade e amizade.

À minha mãe Lourdes, pelo constante apoio e pela força inspiradora de ser uma grande guerreira na vida.

À minha companheira Vanessa Bernardes pelo amor, compreensão e parceria. Sua força e ajuda foi essencial para a consolidação deste trabalho.

A todos os funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia com os quais pude compartilhar esta jornada.

À Camila Ligeiro, pela revisão gramatical deste trabalho.

À Universidade Federal de Goiás, por ter proporcionado uma rica experiência formativa.

A todos que contribuíram de algum modo para a construção da tese.

*Quatro minutos se passaram e ninguém viu
O monstro que nasceu em algum lugar do Brasil
Talvez o mano que trampa debaixo do carro sujo de óleo
Que enquadra o carro forte na febre com sangue nos olhos
O mano que entrega envelope o dia inteiro no sol
Ou o que vende chocolate de farol em farol
Talvez o cara que defende o pobre no tribunal
Ou que procura vida nova na condicional
Alguém num quarto de madeira lendo à luz de vela
Ouvindo um rádio velho no fundo de uma cela
Ou da família real de negro como eu sou
Um príncipe guerreiro que defende o gol [...]
Mas não, permaneço vivo, prossigo a mística
Vinte e sete anos contrariando a estatística
Seu comercial de TV não me engana
Eu não preciso de status nem fama
Seu carro e sua grana já não me seduz
E nem a sua XXXX de olhos azuis
Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Apoiado por mais de 50 mil manos
Efeito colateral que o seu sistema fez*

RESUMO

Esta tese investiga diferentes formas de expressões de violência no cotidiano da escola e dos seus agentes, tendo como pressuposto que a sua interpretação é mais que um exercício de leitura socioespacial. Constitui-se em si fundamento essencial para se pensar e planejar o lidar pedagógico e didático com os jovens escolares. A obra tem como objetivo geral avaliar de que forma o fenômeno da violência interatua no espaço escolar como fator essencial para se pensar a espacialidade da escola. Para tanto, analisa-se a violência enquanto fenômeno complexo, que se manifesta sob três perspectivas dialeticamente relacionadas: direta, estrutural e simbólica. A partir dessa noção, a tese constrói-se também a partir de referenciais e técnicas de coletas de dados por meios dos quais se observa que as expressões de violência operam dispositivos capazes de alterar a ordem material e imaterial no espaço escolar e da cidade. Com essas referências, investigam-se os desdobramentos socioespaciais da violência, tendo como recorte espacial as escolas públicas da cidade de Goiânia/GO. No que diz respeito ao recorte teórico-metodológico, a pesquisa se divide em três eixos. O primeiro se refere à busca bibliográfica por concepções de violência, com fins à problematização e adequação dos debates científicos à realidade investigada; e à análise de documentos institucionais que tratam dos casos de violência na escola. O segundo tem nas práticas espaciais da pesquisa as possibilidades de coletar dados e de estabelecer contato com os sujeitos investigados. Por isso, congrega observações nas escolas e entrevistas realizadas com professores de Geografia dessas instituições com intuito de sistematizar aspectos associados à violência e seus impactos mútuos nas dimensões morfológicas da paisagem, nos discursos de violência e na institucionalidade escolar. O terceiro eixo centra-se na síntese das dinâmicas da violência na espacialidade escolar, tendo como objeto as formas e as representações de violência na concepção pedagógica do professor de Geografia, na corporeidade juvenil e na relação da escola com a cidade enquanto realidades interdependentes. A dimensão analítica do trabalho visa o desvelamento das dinâmicas espaciais da violência a partir do exercício de pensar geograficamente a realidade dos sujeitos escolares. Nesse ponto, entende-se que o desenvolvimento do conhecimento geográfico da violência é um aspecto fundamental a ser considerado na prática docente e nas tomadas de decisão do contexto escolar e no exercício da educação geográfica, pois, assim, é possível pensar a multiescalaridade do fenômeno da violência, em sua micro e macro escalas, que atravessam de forma específica o cotidiano de cada sujeito que compõe a dinâmica escolar segundo os marcadores sociais de classe, raça, gênero, localização geográfica. O produto dessa relação, é uma abordagem sensível dos sintomas da violência na corporeidade dos jovens escolares e de suas necessidades derivadas das condições objetivas da vida pautadas em processos de precarização, o que se torna um conhecimento relevante para as práticas espaciais do professor frente aos desafios da violência na espacialidade da escola.

Palavras-chave: Violência; Espaço escolar; Educação Geográfica; Pensamento geográfico; Jovem escolar.

ABSTRACT

This thesis aimed to evaluate how the violence phenomenon impacts the school space as a strategic factor to think about the school's spatiality towards the multiple expressions of violence. For this, violence is analyzed as a complex phenomenon, which manifests itself under three essential perspectives: direct, structural, and symbolic. Based on these perspectives, which were verified in dialectical processes, the thesis is also built from theoretical referentials and data collecting techniques, through which was possible to observe that the expressions of violence operate devices capable of altering the material and immaterial order in the school space and in the city. With these references, the socio-spatial consequences of violence are investigated, with the spatial cutout of public schools in the city of Goiânia/GO. In regard to the theoretical-methodological approach, the research is divided into three axes. The first axis refers to the bibliographic search for concepts of violence, aiming the problematization and adaptation of scientific debates to the investigated reality; and the analysis of institutional documents that deal with cases of violence at school. The second axis has in the spatial practices of the research, the possibilities to collect data and to establish contact with the investigated subjects. For this reason, it gathers observations at schools and interviews realized with Geography teachers from these institutions, in order to systematize aspects associated with violence and its impacts on the morphological dimensions of the landscape, in the speeches of violence, and in the school institutionality. The third axis focuses on the synthesis of the dynamics of violence in school spatiality, aiming at the forms and representations of violence in the pedagogical conception of the Geography teacher, in the youthful corporeality, and in the school's relationship with the city as interdependent realities. The analytical dimension of the work aims to unveil the spatial dynamics of violence from the exercise of geographically thinking the reality of school subjects. At this point, it is understood that the development of the geographical knowledge of violence is a fundamental aspect to be considered in teaching practice and in decision-making in the school context, because that way, it is possible to think about the multiscaling of the violence phenomenon, in its micro and macro scales, which specifically cross the quotidian life of each subject that comprise the school dynamics, according to the social markers of class, race, gender, geographic location. The product of this relationship is a sensitive approach to the violence symptoms in the corporeity of young schoolchildren and their needs derived from the objective conditions of life-based on precarious processes, which becomes a relevant knowledge for the teacher's spatial practices in the face of challenges of violence in the school's spatiality.

Keywords: Violence; School space; Geographic education; Geographic thinking; Youth.

RESÚMEN

Esta tesis tiene el objetivo general de evaluar cómo el fenómeno de la violencia impacta el espacio escolar como factor esencial para pensar la espacialidad de la escuela ante las múltiples expresiones de violencia. Para ello, se analiza la violencia como un fenómeno complejo, que se manifiesta bajo tres perspectivas dialécticamente relacionadas: directa, estructural y simbólica. A partir de esta noción, la tesis también se construye a partir de referencias y técnicas de recolección de datos mediante las cuales se observa que las expresiones de violencia operan dispositivos capaces de alterar el orden material e inmaterial en el espacio escolar y urbano. Con estas referencias, se investigan las consecuencias socioespaciales de la violencia, con las escuelas públicas de la ciudad de Goiânia / GO como recorte espacial. En cuanto al enfoque teórico-metodológico, la investigación se divide en tres ejes. El primero se refiere a la búsqueda bibliográfica de conceptos de violencia, con miras a problematizar y adecuar los debates científicos a la realidad investigada; y el análisis de documentos institucionales que abordan casos de violencia en la escuela. El segundo tiene en las prácticas espaciales de la investigación las posibilidades de recolectar datos y establecer contacto con los sujetos investigados. Por ello, recoge observaciones en escuelas y entrevistas con profesores de Geografía de estas instituciones con el fin de sistematizar aspectos asociados a la violencia y sus impactos en las dimensiones morfológicas del paisaje, en los discursos de la violencia y en las instituciones escolares. El tercer eje se centra en la síntesis de las dinámicas de la violencia en la espacialidad escolar, teniendo como objeto las formas y representaciones de la violencia en la concepción pedagógica del docente de Geografía, en la corporalidad juvenil y en la relación de la escuela con la ciudad como realidades interdependientes. La dimensión analítica del trabajo tiene como objetivo develar la dinámica espacial de la violencia a partir del ejercicio del pensamiento geográfico sobre la realidad de los sujetos escolares. En este punto, se entiende que el desarrollo del conocimiento geográfico de la violencia es un aspecto fundamental a considerar en la práctica docente y en la toma de decisiones en el contexto escolar, pues, así, es posible pensar en la multiescala. fenómeno de la violencia, en sus micro y macro escalas, que atraviesan específicamente la vida cotidiana de cada sujeto que conforma la dinámica escolar según los marcadores sociales de clase, raza, género, ubicación geográfica. El producto de esta relación es un abordaje sensible a los síntomas de la violencia en la corporeidad de los escolares jóvenes y sus necesidades derivadas de las condiciones objetivas de vida basadas en procesos precarios, que se convierte en conocimiento relevante para las prácticas espaciales del docente ante los desafíos de la educación. violencia en la espacialidad de la escuela.

Palabras llave: Violencia; Espacio escolar; Educación Geográfica; Pensamiento geográfico; Juventud.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CEVAM	Centro de Valorização da Mulher Consuelo Nasser
CGU	Controladoria Geral da União
CVLI	Crimes Violentos Letais Intencionais
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DEED	Diretoria de Estudos Educacionais (INEP)
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IML	Instituto Médico Legal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN	Informações Penitenciárias
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LEPEG	Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica
MEC	Ministério da Educação
NEV	Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEPU	Percepção Espacial e Planejamento Urbano (projeto de pesquisa - CNPq)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Programa Nacional por Amostras de Domicílios (Contínua)
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
SSP/GO	Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás
TSE	Tribunal Superior Eleitoral

UFG	Universidade Federal de Goiás
UNAM	Universidade Nacional Autónoma do México
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Identificação do recorte espacial da investigação	21
Figura 2 - Sistematização da tese	25
Figura 3 - Linha cronológica das práticas espaciais da pesquisa e seus objetivos	33
Figura 4 - Síntese dos procedimentos metodológicos em cada seção do trabalho	47
Figura 5 - Mapa de distribuição das escolas públicas em Goiânia.....	63
Figura 6 - Valores médios do m ² e a distribuição das escolas públicas em Goiânia.....	64
Figura 7 - Crimes de homicídios dolosos por bairro e a localização das escolas públicas em Goiânia (2014). A. Mapa da distribuição dos homicídios e escolas públicas por bairro. B. Gráfico de correlação de Pearson mostrando a relação entre as unidades escolares por bairro e os homicídios dolosos.....	68
Figura 8 - Ocorrências de tráfico de drogas por bairro e a localização das escolas públicas em Goiânia (2014). A. Mapa de ocorrência de tráfico de drogas em escolas públicas por bairro em Goiânia. B. Gráfico de correlação de Pearson mostrando a relação entre as unidades escolares por bairro e as ocorrências de tráfico de drogas.	69
Figura 9 - A espiral da violência e seus impactos no espaço escolar	74
Figura 10 - Os tipos de violência (na/da/à) escola.....	77
Figura 11 - Índice de propensão a posições autoritárias segundo a escolarização.	78
Figura 12 - Desempenho no ENEM distribuído por Estado nos anos 2006, 2010, 2011 e 2014.	83
Figura 13 - O discurso econômico-racional e a questão da burocracia.	86
Figura 14 - Percepção de segurança em relação ao trânsito.	94
Figura 15 - Percepção de segurança.	95
Figura 16 - Localização das escolas com casos de violência registrados pela SME (2017/2018)	100
Figura 17 - Triangulação da violência de Galtung	102
Figura 18 - Mapa das expressões de violências identificadas nas escolas municipais.....	137
Figura 19 - Esquema síntese das ordens disruptivas possibilitadas no processo de mediação	144
Figura 20 - Localização das escolas pesquisadas	153
Figura 21 - As articulações da produção do discurso e o sujeito discursivo (professor)	183
Figura 22 - Dimensões socioespaciais dos enunciados dos professores das escolas pesquisadas	188

Figura 23 - Localização das unidades escolares onde se realizaram os grupos focais	215
Figura 24 - Representação das tatuagens dos jovens internos CASE	225
Figura 25 - O corpo do jovem escolar e as expressões de violência	234
Figura 26 - A disputa espacial juvenil contra fenômenos de precarização de suas condições socioespaciais	239
Figura 27 - A violência sobre a escola e seus desdobramentos em suas dimensões espaciais	242
Figura 28 - Redes dialógicas e o desenvolvimento de identidades territoriais na escola	244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias e indicadores de violência	39
Tabela 2 - Modelo analítico dos casos de violência	40
Tabela 3 - Definições de macro e microviolência	80
Tabela 4 - Contexto espacial (localidade) das expressões de violência direta identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia.....	106
Tabela 5 - Crimes contra a liberdade sexual – Código Penal Brasileiro	110
Tabela 6 - Caracterização das condições sociais de um caso de negligência familiar (2018)	128
Tabela 7 - Relação dos casos de abuso sexual com expressões de violências (%)	138
Tabela 8 - Relação dos casos de violência psicológica com expressões de violências (%) ...	139
Tabela 9 - Relação dos casos de agressão física com expressões de violências (%)	139
Tabela 10 - Relação dos casos de negligência familiar com expressões de violências (%)...	140
Tabela 11 - Relação dos casos de vulnerabilidade social com expressões de violências (%)	140
Tabela 12 - Relação dos casos de infrequência escolar com expressões de violências (%)...	141
Tabela 13 - Relação dos casos de comportamento agressivo com expressões de violências (%)	141
Tabela 14 - Relação dos casos de sofrimento psicológico com expressões de violências (%)	141
Tabela 15 - Relação dos casos de baixo rendimento escolar com expressões de violências (%)	142
Tabela 16 - Relação dos casos com baixo rendimento escolar (9) e dificuldade de aprendizagem (5) com expressões de violências (%)	142
Tabela 17 - Síntese dos Objetos de Contenção (OC) das escolas acompanhadas	161
Tabela 18 - Acesso à escola e percepção do entorno escolar nas instituições investigadas...	163
Tabela 19 - Caracterização dos professores de Geografia entrevistados (2018).....	180
Tabela 20 - Os sentidos da violência no espaço escolar nas falas dos professores de Geografia.	184
Tabela 21 - Os homicídios de alunos e os agentes perpetradores	199
Tabela 22 - Concepções do trabalho da questão da violência na educação geográfica.....	208
Tabela 23 - Grupo I - Dimensões e representações da violência no cotidiano (18/11/2019) – grupo constituídos de oito jovens do sexo masculino da escola municipal.....	217
Tabela 24 - Grupo II - Dimensões e representações da violência no cotidiano (18/11/2019) – grupo constituídos de oito jovens do sexo feminino da escola municipal.....	217

Tabela 25 - Dimensões e representações da violência no cotidiano (17/12/2019) grupo constituídos de oito jovens do sexo masculino do CASE.	220
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de Teses e Dissertações	26
Gráfico 2 - Total de notificações de casos de violência registrados nas escolas municipais de Goiânia pela SME (2017/2018).....	37
Gráfico 3 - Expressões de violência direta quantificadas em Escolas Municipais (Goiânia)	103
Gráfico 4 - Expressões de violência direta quantificadas (por gênero) identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia.....	106
Gráfico 5 - Caracterização dos perpetradores, vítimas e suas localidades nos casos de agressão física (%) identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia	107
Gráfico 6 - Perpetradores de abuso sexual (%) e localidade dos casos identificados nas Escolas Municipais de Goiânia.....	107
Gráfico 7 - Expressões de violência estrutural quantificadas identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia.....	123
Gráfico 8 - Expressões de violência estrutural quantificadas (por gênero) identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia.....	123
Gráfico 9 - Expressões de violência simbólica quantificadas identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia.....	134
Gráfico 10 - Expressões de violência simbólica quantificadas identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia.....	134
Gráfico 11 - Aspectos quantitativos das análises dos casos de violências e suas expressões	135
Gráfico 12 - Total de expressões de violência por escolas.....	136
Gráfico 13 - Localidade das manifestações dos casos de violência identificadas nas escolas municipais de Goiânia.	156

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Alambrado (EM07)	158
Imagem 2 - Arame farpado (EM05)	158
Imagem 3 - Cerca de concertina e câmeras de vigilância (EM04)	158
Imagem 4 - Cacos de vidro (EM04)	159
Imagem 5 - Cerca eletrificada (EM03)	159
Imagem 6 - Cerca eletrificada com arame farpado (EM02)	159
Imagem 7 - Visão frontal de um condomínio horizontal a partir da entrada/saída da EM03	166
Imagem 8 - Visão oblíqua de um condomínio horizontal a partir da entrada/saída da EM03	166
Imagem 9 - Objetos de contenção danificados na EM02	172
Imagem 10 - Objetos de contenção danificados na EM01	173
Imagem 11 - Bebedouro acorrentado em escola municipal de Goiânia	173
Imagem 12 - Pichação sobre facção criminosa em escola estadual em Goiânia	175
Imagem 13 - Pichação com menção à facção criminosa (TD2) e à torcida organizada (TEV) em escola estadual em Goiânia	175
Imagem 14 - Pichação com menção à torcida organizada (FJG 17º legião) na EM02.	175
Imagem 15 - Menção a facção criminosa em sala de aula de escola municipal em Goiânia .	176
Imagem 16 - Menção a facção criminosa em sala de aula de escola municipal em Goiânia .	176
Imagem 17 - Programa de televisão de abordagem policial transmitido para expectadores da cidade de Goiânia e entorno (2018)	191

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Das práticas espaciais e do desenvolvimento teórico-metodológico	26
Da obtenção dos dados sobre os casos de violência nas escolas municipais de Goiânia	34
Do tratamento dos dados e definição das categorias de análise.....	38
Das práticas de campo e do processo de obtenção de dados	40
Da análise dos discursos dos professores de Geografia	43
Do grupo focal	44
1 AS FACES DA VIOLÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIOESPACIAIS NA ESCOLA.....	48
1.1 A violência e suas múltiplas expressões.....	51
1.2 A violência para além da criminalidade.....	58
1.3 A topologia da violência e a escola.....	62
1.4 A significação da violência nas dinâmicas cotidianas do espaço urbano e escolar ..	89
2 ESCOLA, CORPO E VIOLÊNCIA: UM GRITO POR CIDADANIA	98
2.1 Violência direta.....	101
2.1.1 Expressões de violência direta: os casos de abuso sexual	108
2.1.2 Expressões de violência direta: os casos de agressão física	113
2.2 Violência estrutural.....	116
2.2.1 Dinâmica urbana, militarismo e espaços escolares.....	119
2.2.2 Violência estrutural: suas condicionantes e o espaço escolar	122
2.2.3 Violência estrutural: o microcosmo familiar e o processo de ensino e aprendizagem	125
2.2.4 Violência estrutural: relações socioespaciais e o espaço escolar.....	129
2.3 Violência simbólica.....	132
2.3.1 Violência simbólica: relações entre as expressões de violência	138
2.3.2 Violência simbólica: o espaço escolar e a importância do pensamento geográfico ..	144
3 A VIOLÊNCIA E ESPACIALIDADE ESCOLAR: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS.....	151
3.1 Paisagens da violência e o espaço escolar.....	155
3.2 Práticas espaciais de violência à institucionalidade escolar	170
3.3 O fenômeno da violência e os discursos dos professores de Geografia	178
3.4 Os sentidos de violência no espaço escolar.....	181

3.5 O discurso de violência e o contexto de ensino do professor de Geografia	197
3.6 O grupo focal: as representações de violência do jovem escolar	214
4 PENSAR GEOGRAFICAMENTE A VIOLÊNCIA: ELEMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE	229
4.1 As diferentes formas de violência: práxis docente e corporeidade juvenil	230
4.2 A escola é cidade - a cidade é escola: possibilidades do pensamento geográfico	240
4.3 A violência e espaço escolar como pauta social relevante.	248
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
REFERÊNCIAS	254

INTRODUÇÃO

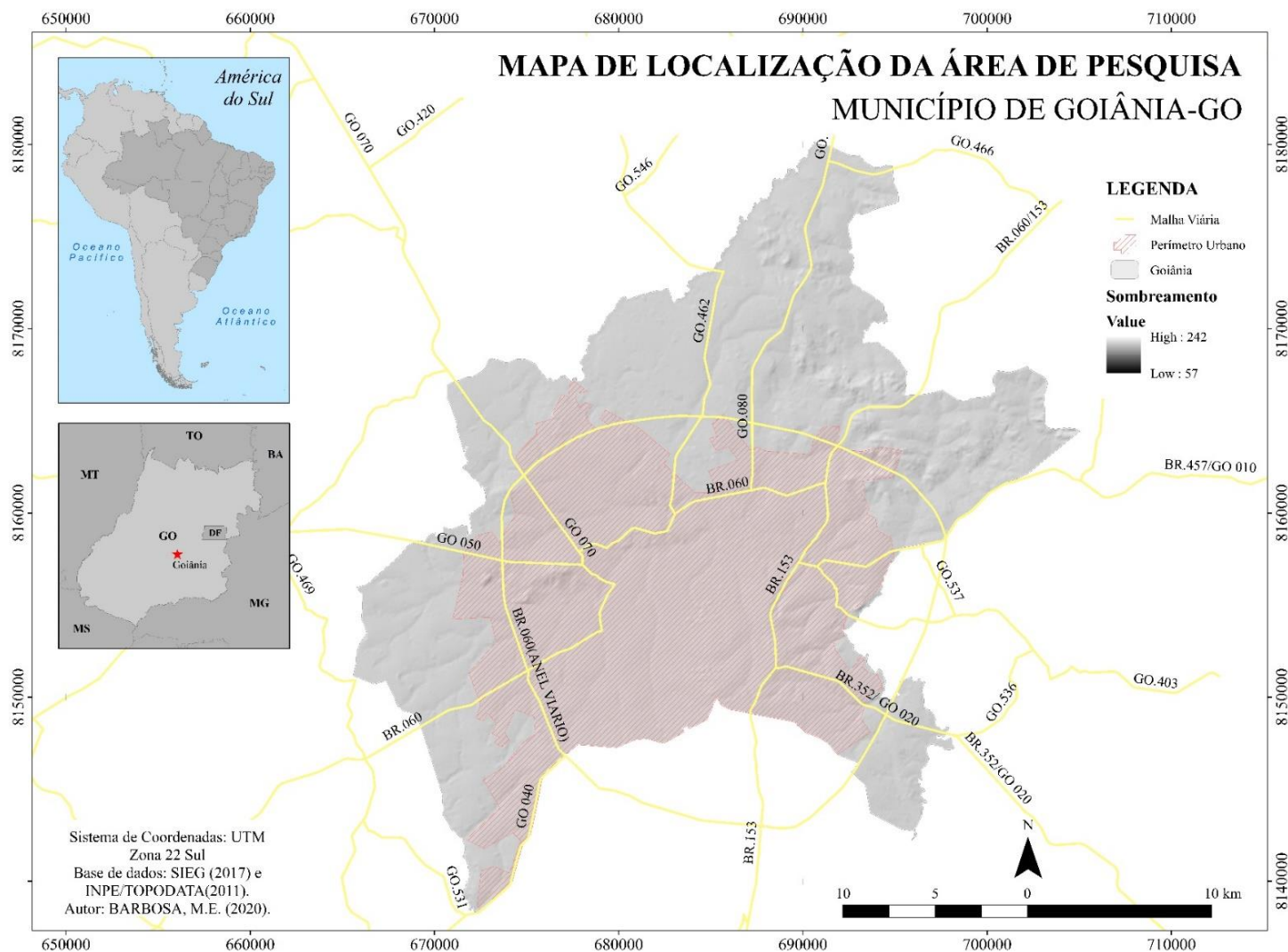
Parece ser um grave reducionismo pensar a educação escolar atual brasileira sem considerar os impactos e desdobramentos da violência em sua base. A violência no Brasil revela a fragilidade das estruturas socioespaciais do país, de maneira que da manifestação da violência emergem transformações de ordem material e imaterial, as quais, quando não aniquilam os corpos, podem arruinar as mentes dos indivíduos, na medida em que não se estabelecem as condições básicas para o enfrentamento do mundo contemporâneo (ZALUAR; LEAL, 2001). Em um país constituído de desigualdades abissais, o entendimento e o enfrentamento das formas de violência são vias para o combate à exclusão social e para a construção de uma Educação Pública gratuita e de qualidade.

O recorte espacial definido para esta pesquisa (Figura 1) refere-se à principal unidade territorial para a efetivação da Educação Pública: os *espaços escolares* localizados no município de Goiânia. Foi a partir desse contexto socioespacial que foram desenvolvidas as investigações do presente trabalho. A definição da escala de análise possibilita identificar os tecidos sociais e os processos desencadeados pelos diversos níveis de violência nesta realidade (PONTUAL, 2019), bem como estabelecer as definições para a pesquisa bibliográfica desta seção. Para isso, tornou-se estritamente necessário realizar levantamentos teóricos sobre alguns eixos temáticos: a) Violência; b) Espacialidade escolar (e a sua especificidade para o trabalho do professor de Geografia); e c) Cidade, evidenciando suas intersecções nas dinâmicas espaciais na construção narrativa.

O desenvolvimento dos capítulos foi realizado a partir de discussões teóricas associadas com os levantamentos de dados e informações acerca dos temas escolhidos. Entende-se tal processo como salutar para situar o debate, delimitar conceitos e categorias para a realização posterior das análises dos dados obtidos.

A dimensão analítica desta obra parte da realidade do *professor de geografia*, considerando-o privilegiado em relação à compreensão dos fenômenos estruturantes e pertinentes à espacialidade escolar. Segundo Cavalcanti (2019), o pensamento geográfico atua como possibilidade de qualificar e agregar sentido à ordem das coisas na prática profissional do professor de Geografia, ou seja, o pensamento geográfico é visto como possibilidade de desvelar a ordem espacial implicada pela violência no contexto escolar.

Figura 1 - Identificação do recorte espacial da investigação



Elaborado pelo autor.

Nessa perspectiva, a escola é entendida enquanto fração social do espaço urbano¹, na qual fenômenos sociais como violência, drogadição, roubos, preconceitos, machismo, entre outros, permeiam sua espacialidade (BATISTA e SILVA, 2016). Desse modo, compreender as dimensões da violência no contexto urbano é profícuo para o entendimento da dinâmica escolar. Considerando que o Brasil é o país que mais mata no mundo², certamente há implicações dessa violência sistêmica na produção do espaço urbano e escolar.

O constructo teórico e metodológico da investigação aqui realizada parte da própria condição de *professor de Geografia*. O lugar da escola como local de trabalho (lugar da fala), implica uma relação de investigador e professor, na qual se tem a oportunidade de sistematizar pontos de vista sob a luz de concepções científicas, tendo a própria realidade de trabalho como prática epistemológica aos desafios implicados pelas múltiplas expressões de violência. Para isso, há o exercício do pensamento geográfico como possibilidade teórica para se compreender as interrelações entre as expressões de violência e o cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto que o fenômeno da violência, para além de suas marcas, atua no modo como os sujeitos realizam suas práticas espaciais no ambiente escolar. Neste ponto, investigar formas de interação da violência no cotidiano da escola e dos seus agentes é mais que um exercício de leitura socioespacial, pois se constitui em si fundamento essencial para se pensar e planejar o lidar pedagógico e didático com os jovens escolares.

As análises aqui produzidas, portanto, pretendem ser uma contribuição para os professores, especialmente de Geografia, para que possam refletir sobre seu posicionamento enquanto intérpretes e participantes das dinâmicas socioespaciais do contexto escolar. Consequentemente, também se destina a todos os agentes ligados e interessados pela produção socioespacial da escola frente ao fenômeno da violência. Isto porque é necessária uma postura ativa frente ao espaço escolar e às demandas de seus sujeitos, haja vista que os problemas da escola não se dissolverão espontaneamente e é preciso conhecimento para a tomada de decisões (no desenvolvimento didático, pedagógico, acadêmico e da gestão escolar).

Para isso, é essencial que estes sujeitos ligados aos espaços escolares sejam encorajados a expressarem seus dilemas e necessidades de fala, pois o silenciamento é, em si mesmo, um sintoma dos processos de violência. Segundo Solnit (2017, p. 17), a violência é uma maneira de silenciar as pessoas, de negar-lhes a voz e a credibilidade, de afirmar que o direito de alguém controlar vale mais do que o direito delas de existir, de viver. Contudo, o trabalho investigativo

¹ Adota-se a terminologia “urbano” em referência ao recorte espacial da pesquisa: escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Goiânia.

² De acordo com levantamentos do Instituto Igarapé, com base nos dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (MUGGAH; PELLEGRINO, 2020).

sobre as implicações do fenômeno da violência no espaço escolar é uma possibilidade de reconhecer as vozes da escola e de dissipar formas de silenciamento.

A violência enquanto instrumento de silenciamento pode estabelecer processos de precarização e desvalorização dos espaços escolares, o que levanta o questionamento sobre a possibilidade de silenciar e/ou desacreditizar os educadores. Sabe-se que o ato de silenciar vai além da imposição coercitiva dos corpos no espaço, pois faz relação direta com os arranjos espaciais por meio das condições e estruturas injustas a que estão submetidos os sujeitos (GALTUNG, 2000). Por exemplo, um corpo saudável, em plenas condições de mover-se, não tem garantida sua mobilidade em contexto urbano, pois depende do acesso a condições de transporte (individual ou coletivo).

No contexto escolar, as possibilidades de silenciamento transcendem a perspectiva coercitiva direta ao corpo e à concepção do sujeito. A deterioração das condições de trabalho tem implicação direta nas possibilidades e limites de suas práticas. Segundo os levantamentos de Soares Neto (2013), somente 44% das escolas públicas no país (em espaços urbanos e rurais) tinham acesso à água tratada, energia, esgoto e cozinha. Em seu estudo, categorizou a distribuição das escolas a partir de níveis de infraestrutura escolar: a) elementar, b) básica, c) adequada, e d) avançada.

A média alcançada por regiões apresentou grandes disparidades, como na categoria escola com infraestrutura “adequada” entre o Norte (6,5%), Nordeste (7,1%), Centro-Oeste (29,7%), Sudeste (19,8%) e Sul (28,8%). Na média nacional, apenas 14,9% das escolas no Brasil possuíam condições “adequadas”. Na categorização mais baixa, a “elementar”, repetiu-se o padrão, de forma que o Norte (71,0%) e Nordeste (65,1%) lideraram com os indicadores mais críticos.

Por outro lado, destaca-se o dado de que o Brasil possui mais de 38,6 milhões de alunos matriculados na Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental I e II, e Ensino Médio), nas redes públicas Estadual e Municipal de ensino³. Com esse contingente, o sucateamento da infraestrutura dos espaços escolares no Brasil tem levado muitos a desacreditarem, estigmatizarem e rejeitarem a escola pública. E essa precarização também se observa nas condições completamente inadequadas de trabalho dos professores, sobretudo em relação à violência estrutural que acomete vários estabelecimentos de ensino público. A desvalorização do ensino, nesse contexto, amplia cada vez mais o controle da escola pelos instrumentos

³ Fonte: Censo Escolar de 2015.

burocráticos e hierárquicos na lógica governamental (CONTRERAS, 2002), esvaziando a lógica criadora e espontânea presente no cotidiano escolar.

Processos como a precarização das condições de trabalho, a desqualificação intelectual e a redução do cotidiano à sobrevivência profissional evidenciam-se em diversas realidades contemporâneas de ensino (LIBÂNEO, 2010), fazendo com que a desvalorização docente se apresente como um processo de silenciamento e dissolução da autonomia dos professores. Neste contexto, descredibiliza-se seu papel e sua relevância social frente às adversidades do cotidiano escolar, revelando uma perversa face da violência sobreposta ao trabalho do professor. O espaço escolar é impactado pela violência em sua dinâmica e organização, o que, em um processo reverso, têm implicações socioespaciais tanto na escala dos indivíduos e grupos ali inseridos (micro), quanto de forma estrutural (macro), a partir da ampliação das diferenças sociais (SOJA, 2014; SOUZA, 2009).

A tese centra-se nos questionamentos sobre como a violência em suas diferentes expressões impactam a produção de espacialidade (em suas dimensões *morfológica*, *relacional* e *institucional*) das escolas públicas da cidade de Goiânia. Definido o problema da pesquisa, ela passa a ser norteada pelas seguintes questões: a) Quais os tipos de violência ocorrem nos espaços escolares? b) Como a violência enquanto fenômeno social é capaz de implicar em transformações na dinâmica socioespacial da escola e de seus sujeitos? c) Por que a violência interfere nos aspectos morfológicos, relacionais e institucionais da escola? d) Como o fenômeno da violência impacta as práticas sociais dos professores de Geografia e alunos?

Figura 2 - Sistematização da tese



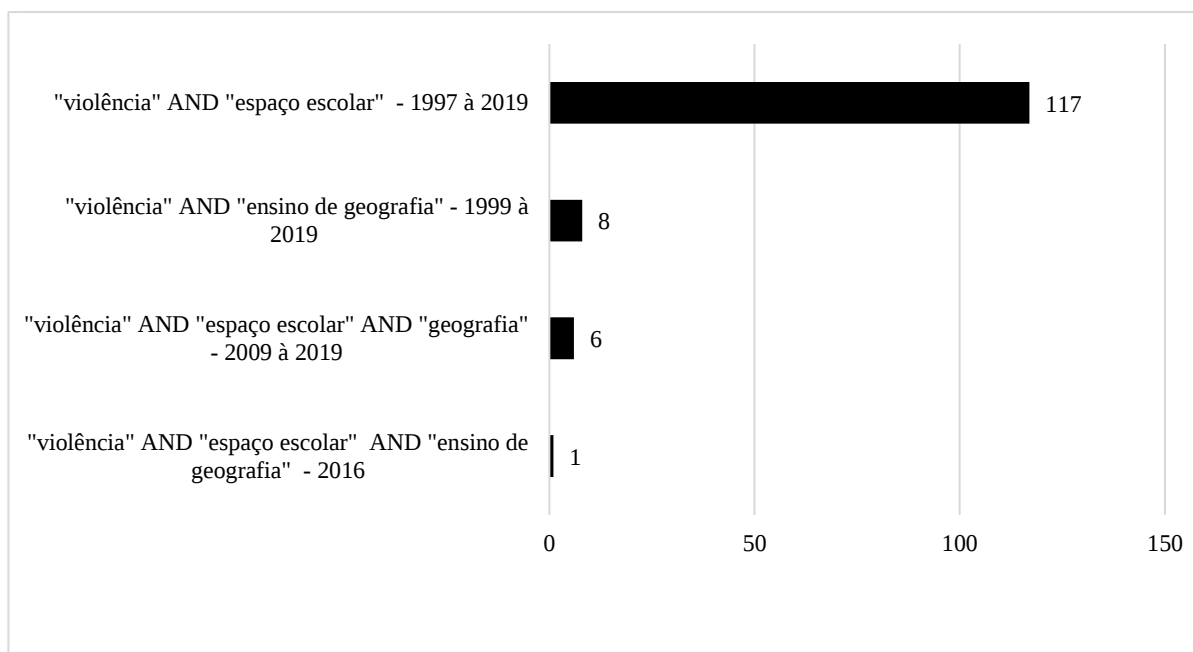
Fonte: Elaborado pelo autor

Esses questionamentos guiaram os estudos por um caminho pouco explorado na academia⁴, que é o tema da violência no contexto escolar relacionada à prática do professor no ensino de Geografia. Para se ter uma ideia, dessa pouca exploração apenas um trabalho foi encontrado⁵ relacionado ao tema violência no espaço escolar e o ensino de Geografia, utilizando-se na ferramenta de busca os termos “violência” AND “espaço escolar” AND “ensino de geografia” (Gráfico 1).

⁴ Não há qualquer predeterminação quanto à escala temporal em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, mesmo usando diversas combinações de termos no campo de busca. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁵ Este baixo quantitativo de estudos também foi verificado em revistas mais específicas da Geografia, tais como Boletim Goiano de Geografia (termo de busca: violência, quantidade: 2) e Ateliê Geográfico (termo de busca: violência; quantidade: 3), destacando que foi necessário utilizar apenas o termo “violência” na ferramenta de busca, visto que nenhuma das possíveis combinações de termos (“violência” + “espaço escolar” + “ensino de geografia”) retornaram resultados em ambas as revistas.

Gráfico 1 - Quantidade de Teses e Dissertações



Elaborado pelo autor

Das práticas espaciais e do desenvolvimento teórico-metodológico

No que diz respeito à abordagem teórico-metodológica, o foco reside em deixar de lado as associações que limitam a violência criminal à sua relação com a pobreza, pois essa aproximação superficial e simplista pode acarretar prejuízos graves em seu entendimento (ZALUAR, 1999). É preciso lembrar que se trata de um fenômeno com elevada complexidade, que não pode ser compreendido a partir de relações de causa e efeito, e que “[...] o contexto leva em conta o movimento do todo” (SANTOS, 2014, p. 28).

A violência se insere nas estruturas de representações topológicas (HAN, 2019) e se manifesta desde as microespacialidades (corpo, família, escola) às macroestruturas (economia, política e cultura), por isso a importância de se investigar suas implicações sobre o espaço escolar. Para percorrer esse caminho, foi preciso desenvolver ações voltadas tanto para as práticas espaciais quanto para as reflexões sobre elas, visando compreender os espectros visíveis e não visíveis da violência no espaço escolar. O caminho percorrido pode ser compreendido, em sua estrutura mais geral, pela visualização da Figura 3.

Nesse processo, as ações de campo e processos formativos ajudaram a construir a narrativa da tese e embasaram as demais sessões desse trabalho com referências teóricas que subsidiaram e/ou confrontaram as ideias levantadas, visando o cumprimento do objetivo geral do trabalho: *Avaliar como o fenômeno da violência interatua no espaço escolar, como fator*

estratégico para se pensar a espacialidade da escola frente às múltiplas expressões da violência; bem como dos objetivos específicos, a saber: 1) Identificar expressões e tipologias da violência e suas implicações socioespaciais. Em produções bibliográfica e relatórios (não)governamentais, tendo como parâmetro a escola e os seus sujeitos; 2) Analisar as manifestações de violência registradas pela Secretaria Municipal de Educação, identificadas nas instituições de ensino municipais da cidade de Goiânia entre os anos de 2017 e 2018, por meio das expressões da violência direta, estrutural e simbólica; 3) Compreender as intersecções da violência na espacialidade escolar presentes em seus arranjos morfológicos, em sua institucionalidade e nos discursos dos professores de Geografia, como dimensão de suporte ao processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina; 4) Entender as dimensões socioespaciais e representações da violência no cotidiano de jovens escolares de contexto periférico e em situação de encarceramento, diagnosticando os aspectos estruturantes presentes em suas práticas espaciais na escola e no seu contexto; e 5) Sintetizar os aspectos da pesquisa que permitem a operação do pensamento geográfico do fenômeno da violência na espacialidade escolar.

A pesquisa qualitativa aqui desenvolvida não seguiu um padrão linear de investigação, de etapas a serem cumpridas, pois, diante de um fenômeno complexo como a violência, a utilização de modelos rígidos não seria suficiente para abranger variáveis, percepções e o contexto do objeto. Assim, justifica-se a adoção de critérios de desenvolvimento metodológico bibliográfico intrínsecos às práticas espaciais do pesquisador, que pautaram as tomadas de decisão sobre a amostra (casos, grupos de investigação e instituições) e a própria busca por casos interessantes e contrastantes, orientados por dois aspectos centrais.

Em primeiro lugar, *a reflexão sistemática das práticas do professor de Geografia* se deu, como passo inicial, por meio de leitura prévia de relatórios⁶ e obras literárias⁷ sobre o contexto da violência no Brasil e no mundo para trazer, respectivamente, uma visão técnica e sensível sobre o fenômeno da violência no espaço. O propósito desta etapa foi relacionar e generalizar pontos observados na realidade profissional e na experiência adquirida pelas práticas investigativas do pesquisador, para desconstruir e desnaturalizar o seu contexto (SOUZA, 2013, p. 66), que é de professor de Geografia da Educação Básica Pública.

⁶ Relatórios desenvolvidos pelo Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

⁷ A partir da busca junto à professores da Universidade Federal de Goiás e especialistas em literatura por indicações de obras literárias sensíveis a expressões da violência na sociedade. Entre as indicações foram realizadas as leituras das obras: Kafka, (1997, 2005) e Fonseca (2013, 2015, 2017). Foram estratégias iniciais para a imersão e busca por compreender mais sobre o fenômeno da violência. Em seguida, o avanço ocorreu no âmbito de autores clássicos e contemporâneos da Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Filosofia.

Para Cavalcanti (2019), o cotidiano escolar impõe demandas de atuações, a considerar o contexto da escola, dos professores, dos alunos e de suas famílias, com vistas a superar o ensino pautado nas informações, fatos e definições teóricas em si mesmos. Desse modo, a violência enquanto fenômeno social pode interferir na espacialidade escolar a partir de dimensões que falam tanto de sua origem quanto de seus impactos, que podem ser analisados por meio de princípios do raciocínio geográfico, como localização, distribuição, extensão, analogia, conectividade, entre outros, e sob variadas formas de expressão (direta, simbólica e estrutural) no cotidiano das grandes cidades brasileiras. Ao se conseguir fazer essa análise, as práticas e representações em relação à escola, sobretudo às públicas, podem se modificar, estabelecendo-se assim outra realidade e outra inserção desse espaço no urbano.

O Brasil é o segundo país do mundo com o maior número de homicídios contra adolescentes (LIRA; HANNA, 2016), o que gera uma demanda urgente pela compreensão dos mecanismos espaciais da violência e das possibilidades de desarticular suas representações e formas de reprodução nos ambientes escolares. Nesse contexto, o conhecimento produzido pela via investigativa contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico sobre os fenômenos violentos e sua capacidade de conformação espacial nas escolas, elucidando as ordens disruptivas vinculadas às expressões de violência que impactam na dinâmica socioespacial escolar.

O segundo aspecto é consequência do primeiro, a partir da avaliação dos impactos da violência na realidade intraescolar e social e da construção de uma hipótese geral para sustentar a tese. *A investigação foi norteadada pelo entendimento inicial de que a violência atua enquanto dispositivo e fenômeno social que se manifesta de modo complexo, por meio da violência direta ou via mecanismos mais sofisticados como a violência simbólica e estrutural; e que essas modalidades de violência incidem na erosão do espaço escolar pela capacidade que têm de causar danos em suas múltiplas dimensões: física, social, pedagógica e institucional, o que reverbera, por sua vez, na relação da própria escola com a sociedade e com o espaço urbano.* A partir daí, a pesquisa firmou-se nos processos de confrontação dos pressupostos levantados e no desenvolvimento de metodologias com vistas a testar a tese proposta para sua validação ou não.

Os modelos teóricos que pensam geograficamente a realidade escolar, com ênfase em formas lineares – Natureza - Homem - Sociedade (NHE) – não são suficientes para desvelar os mecanismos de violência no cotidiano urbano e escolar, pois para isso seria necessário fazer uso de um tipo de saber intertextual. Sendo assim, é responsabilidade dos professores de Geografia entenderem de que forma os temas trabalhados no ensino se conectam com a sua

realidade e dos seus alunos. Esse movimento permite entender o seu *lugar* de realização da vida cotidiana, pois, conforme Almeida et al (2019, p. 18), “saber quem é, é saber onde está” e, no caso da violência banalizada e naturalizada⁸, é possível perceber a violência *onde* se habita.

De certo, a habilidade deste profissional em problematizar a espacialidade dos sujeitos na escola, com vistas à compreensão da violência, demanda alguns questionamentos, como: o que é violência? Como a violência interage com a vida escolar? Onde e quando se manifesta a violência na escola? Por que a violência impacta na conformação espacial das sociabilidades e nas relações de poder na escola? E a partir das respostas obtidas, é possível escolher abordagens significativas no processo de ensino, com a adoção de instrumentos que influenciam não somente no desenvolvimento da aprendizagem, mas também nos processos de tomada de decisão e de prevenção a situações de violência, corroborando para a construção de um saber estratégico disponível a todos os agentes profissionais da escola tendo em vista a atuação cidadã.

Esse percurso adotado pelo investigador parte de uma ignorância metodológica⁹ que encontra no *reconhecimento* (formação) e na *vivência* (práticas espaciais) um norte para a sistematização do objeto de pesquisa e produção da tese, exigindo um posicionamento seu. No caso desse trabalho, a temática da violência no espaço escolar foi pensada a partir do entendimento das limitações dos saberes prévios sobre o tema e de uma postura ativa e interessada em relação às fontes e aos sujeitos investigados.

O *reconhecimento* (*formação*), que fala sobre o estabelecimento do objeto de pesquisa como sendo a violência no espaço escolar e dos conceitos e temas que nele orbitam e agregam significado, foi pautado em pesquisas que abarcaram diferentes perspectivas: a *pesquisa bibliográfica*, como necessidade de situar o pesquisador frente à produção acadêmica, editorial e artística (filmes, músicas, teatro) sobre o assunto; a *pesquisa na internet*, com objetivo de acessar os mesmos tipos de informação, mas no formato digital; e a *pesquisa documental*, realizada a partir de relatórios, decretos, leis, arquivos públicos e fontes estatísticas (PESSÔA; RAMIRES, 2013) para dar corpo às reflexões trazidas. A conjunção delas propiciou situar o objeto no campo teórico e metodológico, conhecer os conceitos e controvérsias envolvidos na

⁸ Segundo levantamento de Lira & Hanna (2016, p. 4) “As crianças e adolescentes pesquisados não percebem um alto nível de insegurança, apontando para uma normatização da violência vivenciada; Quanto maior a idade, maior a percepção de violência; Não foram encontradas diferenças de percepção de violência representativas entre meninos e meninas; A casa é o ambiente onde crianças e adolescentes se sentem mais seguros; Cerca de 40% referiram não se sentir seguros na comunidade ou escolas onde estudam.”.

⁹ “Cuanto más consciente sea de que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas), más dispuesto estará a aprender la realidad em términos que no sean los propios” (GUBER, 2015, p. 19)

discussão sobre o tema e encontrar questões em aberto e frentes ainda não pesquisadas (FLICK, 2009), o que é de extrema importância para o processo de atualização e reelaboração do tema.

Da mesma forma, considera-se importante o reconhecimento do lugar do professor de Geografia na investigação científica, que é de contínua formação para a reflexão das práticas sociais e apropriação de instrumentais teóricos. A respeito disso, e levando em consideração a relação profícua entre uma postura reflexiva com propostas de ensino significativas no espaço escolar (CALLAI, 2013; GUIMARÃES, 2004; MIRANDA, 2012) e a relevância da compreensão das espacialidades e das práticas espaciais (CAVALCANTI, 2008, 2012), a busca pelo aperfeiçoamento profissional empreendida para a abordagem do tema aqui proposto baseou-se, entre outras ações, na realização de três cursos: 1) Estado e Sociedade: violências e controle social, realizado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas da UFG (64 horas); 2) Drogadição, violência e suas implicações no contexto educacional, realizado na PUC Goiás (72 horas); e 3) Violência e Segurança Pública, realizado pela PUC Rio Grande do Sul (10 horas).

No que diz respeito à *Vivência (práticas espaciais)*, verificou-se a necessidade de compreender de que forma as escolas atuam frente às expressões de violência, haja vista o impacto direto que os fenômenos violentos têm sobre a espacialidade escolar. Por isso, a pesquisa debruçou-se sobre a interpretação e descrição do contexto eleito para torná-lo inteligível para os que lhe são alheios (GUBER, 2015), pois

as práticas espaciais constituem ações espacialmente localizadas, engendradas por agentes sociais concretos, visando objetivar seus projetos específicos. Constituem ações individuais, não necessariamente sistemáticas e regulares, caracterizadas por uma escala temporal limitada. A natureza pontual no espaço e no tempo estabelece a distinção entre prática espacial e processo espacial. (CORRÊA, 2007, p. 68)

Pelo diálogo construído entre os diversos agentes por meio das práticas espaciais, foi possível construir pontes de acesso a documentos, relatórios e dados sobre violência nas escolas. Deste modo, foi possível construir um saber a partir da prática espacial, ainda que limitado a experiências empíricas, cujo acúmulo pode gerar um crescente nível de abstrações que transformam esse saber em conhecimento intelectualmente sistematizado pela ciência Geográfica (MOREIRA, 2012, p. 18). Além disso, algumas instituições foram acessadas durante a realização de trabalhos de campo, como a Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás (SSP/GO); a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC); a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME); o Instituto Médico Legal do Estado de Goiás (IML); o Centro de Valorização da Mulher Consuelo Nasser (CEVAM); as Escolas municipais (7

unidades para observação participante e entrevistas e 1 escola para a realização de grupo focal) e estaduais (1 unidade - CASE) do município de Goiânia; a Universidade Nacional Autônoma do México¹⁰ (UNAM); o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV); e o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Goiânia. Nesses lugares, foi possível dialogar diretamente com profissionais das mais variadas áreas de atuação, que estão em contato direto ou indireto com o tema da pesquisa, e buscou-se entender de que forma compreendem o fenômeno da violência em outras conjunturas que não a escolar como forma de acessar dimensões do vivido, do sentido e do colhido em outros espaços e sob a perspectiva de outros sujeitos (SOUZA, 2013). A partir desse movimento, foi possível construir impressões que contribuíram para a sistematização de questionamentos que fundamentaram a organização dos capítulos. Os *insights* retirados da interlocução realizada em cada uma dessas instituições (Figura 3) nortearam as concepções e problematizações que foram confrontadas com elementos da literatura teórico-metodológica e das práticas espaciais (dimensão empírica).

Isso posto, é importante relacionar que a tese está subdividida em quatro capítulos, assim estruturada, conforme uma perspectiva geral:

O capítulo 1 tem como elemento central o levantamento bibliográfico e sua devida contextualização com os objetos da pesquisa (espaço escolar, cidade, violência, juventude), que são problematizados a partir da revisão textual científica e de dados de violência. Os aspectos teórico-conceituais permitem a compreensão da violência como fenômeno capaz de alterar a ordem material e imaterial dos objetos geográficos.

No capítulo 2, foram realizadas análises a partir dos relatos de casos de violência da SME. Por isso, essa seção proporciona um olhar diagnóstico das expressões de violência nas escolas municipais de Goiânia, tendo como principal referência teórica-conceitual a análise das dimensões *direta*, *estrutural* e *simbólica* da violência. É um trabalho essencial que permite problematizar, verificar e classificar os tipos de danos condicionados pelas formas de violência mais recorrentes na dinâmica espacial das escolas públicas da capital – que também operam transformações nos corpos diante dos processos de ensino e aprendizagem.

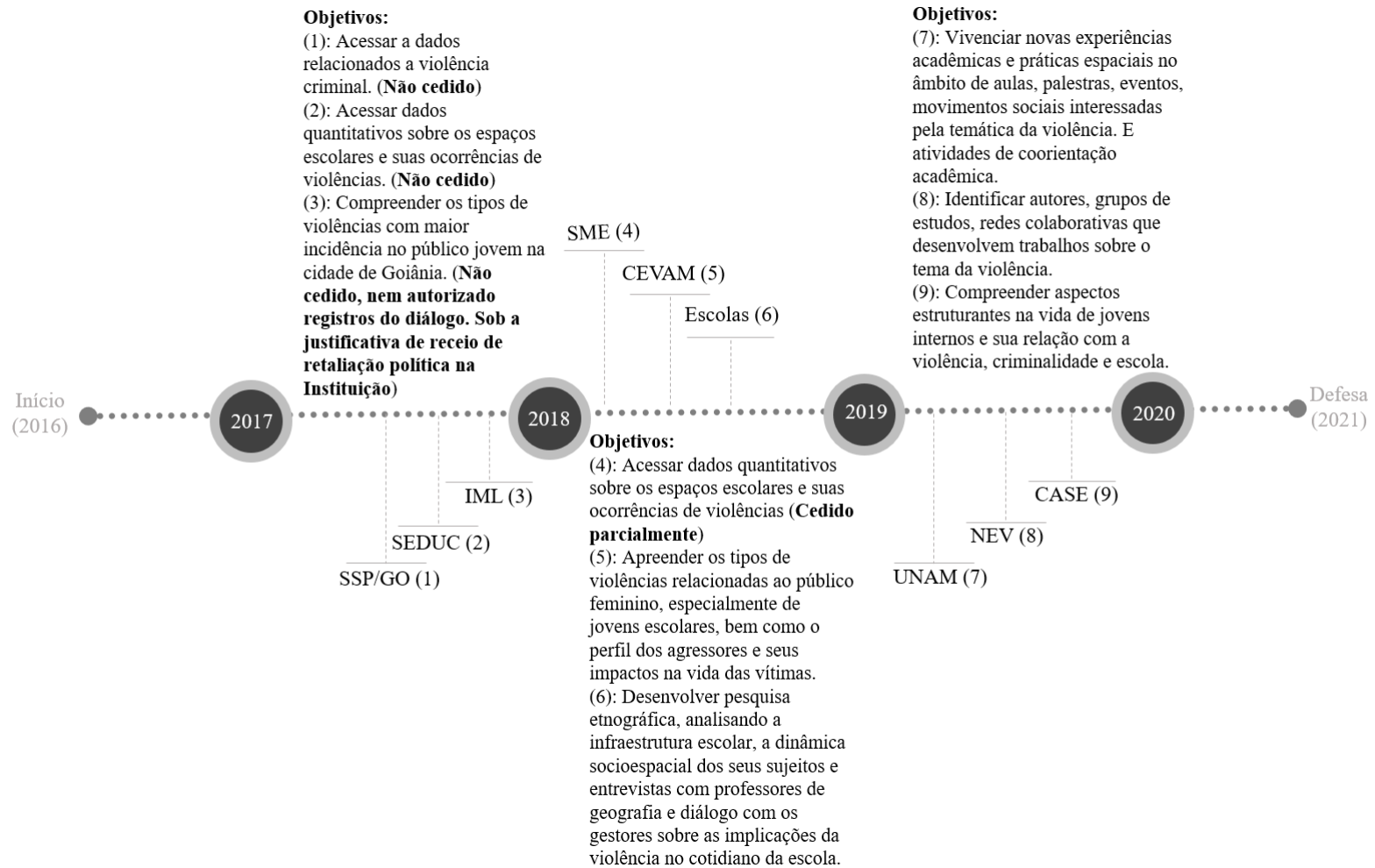
O capítulo 3 pauta-se nas experiências nos espaços escolares investigados, bem como na coleta de evidências empíricas do fenômeno da violência nesses ambientes. Também aborda, no seu desenvolvimento, a análise dos discursos de violência dos professores de Geografia. É uma importante seção para o entendimento sobre quais padrões de incidência de violência ocorrem nas escolas públicas da cidade de Goiânia e permite mobilizar as operações do

¹⁰ Estágio doutoral, sob a orientação do Professor Dr. Fabián Gonzalez Luna, realizado entre os meses de fevereiro e março de 2019.

pensamento geográfico para leitura da dinâmica escolar e sistematizar as formas de violência *objetiva* e *subjetiva* engendradas em sua espacialidade, cujos desdobramentos vão desde a sua organização até o processo de ensino realizado.

Por fim, no capítulo 4 é realizada uma síntese do que foi trabalhado ao longo da tese, trazendo também um posicionamento frente às situações de violência elencadas nas seções anteriores. Essa seção é construída a partir das impressões e conclusões dos referenciais e dados levantados.

Figura 3 - Linha cronológica das práticas espaciais da pesquisa e seus objetivos



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

As práticas espaciais, também, entendidas como práticas socioespaciais, podem ser compreendidas como o modo pelo qual o sujeito desenvolve seus saberes cotidianos e percepções espaciais. Assim, referem-se ao produto das escolhas dos sujeitos frente às condições socioespaciais a que estão submetidos (GOMES, 2020), dando origem aos mais diversos conteúdos territoriais que sustentam sua existência (MOREIRA, 2017). As práticas espaciais enriquecem o modo de pensar sobre os elementos constituintes da espacialidade, ou seja, como se produz a organização espacial, a territorialidade e a lugaridade (SOUZA, 2013).

Por esse motivo, são importantes elementos para o professor de Geografia verificar os diferentes modos de se conceber o fenômeno da violência, ainda mais considerando que, na condição de pesquisador, observa e se deixa observar, estando, portanto, incluído no desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa – reconhecimento da relação dialética entre a prática profissional e o andamento da pesquisa, cujo objeto se constitui enquanto *práxis*. As práticas espaciais, por si só, não garantem a assimilação e compreensão do fenômeno da violência no espaço, motivo pelo qual devem estar relacionadas ao processo reflexivo, problematizador e de síntese. Refletir a partir das discussões já estabelecidas possibilita verificar padrões entre os diversos modos de violência e estabelecer problemáticas a serem trabalhadas durante a pesquisa.

Da obtenção dos dados sobre os casos de violência nas escolas municipais de Goiânia

A obtenção dos dados da pesquisa se deu de forma lenta e burocrática, por meio da persistência no exercício de práticas espaciais, haja vista a falta de estrutura para garantir acesso a documentos que concentram dados restritos e/ou de baixa divulgação social. A incerteza que rondou todo o processo requereu atenção aos aspectos socioemocionais do pesquisador, que precisou lançar mão de um olhar estratégico e paciente sobre o objeto de estudo e as ferramentas necessárias para a coleta de dados.

Como a investigação não podia prescindir dos registros de violências ocorridos dentro dos muros da escola, envolvendo também agentes escolares nos espaços domésticos e públicos da capital, o acesso aos documentos elaborados pelos servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) goianiense precisou ser requerido através de uma série de procedimentos.

Para dar início ao estreitamento de vínculos que permitissem analisar a questão de perto, foi preciso, primeiramente, produzir um ofício reconhecido pela instituição (IESA), com apresentação do pesquisador, objetivo do estudo e das demandas dos dados para pesquisa e do

termo de anuência para o acesso as escolas (Apêndice 1). Depois, foi necessário fazer uma identificação em campo dos agentes capazes de fornecer dados e informações. Ao todo, foram realizadas oito incursões junto à SME para, em ordem: 1) protocolar o ofício de solicitação dos dados; 2) verificar o andamento do ofício; 3) reunir-se com a secretária do chefe de gabinete do Secretário Municipal de Educação para esclarecimentos gerais; 4) reunir-se com o chefe de gabinete do Secretário Municipal de Educação para averiguação das intenções e objetivos do pesquisador em relação aos dados solicitados; 5) averiguar o andamento da solicitação de dados (as respostas obtidas por telefone eram genéricas); 6) direcionar o ofício de forma específica (após saber por um informante o nome do responsável da SME pelos dados de violência nos espaços escolares); 7) entrevistar a gerência responsável pelos processos de sistematização das notificações e ocorrências de violência nas escolas da cidade; e 8) receber o aceite definitivo e o repasse parcial dos dados solicitados no documento de ofício e assinar os termos de responsabilidade.

Após esse longo percurso, foi possível dialogar e esclarecer dúvidas sobre os processos de mediação da SME com as escolas que apresentaram casos de violência, quando houve uma rica troca de saberes com os agentes públicos, que foi de grande relevância para o processo da pesquisa, ampliando a rede de informantes sobre os dados estudados. Nota-se, nesse sentido, que o processo burocrático se estabelece como possibilidade de entendimento dos mecanismos de gestão de dados de estruturas de poder e de formas de *governamentalidade*¹¹, pois as instituições operam na supraestrutura espacial, sendo responsáveis pelo desenvolvimento de normas, ordem e legitimações (MORAIS; CAVALCANTI, 2011), e o conhecimento dos critérios e padrões de organização de informação institucional revelam aspectos de sua própria racionalidade que podem ser acessados para enriquecer a pesquisa.

Neste processo, foi possível participar de um entre os diversos grupos de Rede de Atenção à violência existentes na cidade de Goiânia. Com uma abordagem multidisciplinar, que envolvia profissionais de diversas áreas e componentes das Secretarias Municipais de Educação e Saúde, Ministério Público, Conselho Tutelar, Organizações Não Governamentais, entre outros, as reuniões giravam em torno da apresentação de casos de violência que eram discutidos de forma coletiva para definir possibilidades de ações e a sistematização dos encaminhamentos dos casos, segundo as atribuições de cada membro da Rede de Atenção.

¹¹ Para Foucault (2008, p. 20), a governamentalidade refere-se ao “[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial dos dispositivos de segurança.”.

As práticas espaciais que envolveram esta etapa metodológica revelaram ao pesquisador elementos da centralidade do poder e da informação presentes nas instituições, bem como evidenciaram que os dados sobre a violência na capital são mais alarmantes que se supunha. Esses dados foram obtidos a partir de dois arquivos: *tabela de notificações de violência contra crianças, adolescentes, jovens e idosos das escolas municipais de Goiânia (2017 até setembro/2018)*¹², que traz o resumo das ocorrências envolvendo os sujeitos escolares dentro e fora da espacialidade da escola; e *tabela síntese*, que traz as informações em nível mais detalhado, de acordo com 12 variáveis selecionadas, a saber: 1) unidade escolar da ocorrência; 2) Coordenadoria Educacional responsável pela unidade escolar; 3) data do encaminhamento/notificação; 4) motivo do encaminhamento; 5) nome do educando(a); 6) data de nascimento; 7) sexo; 8) bairro da vítima e/ou perpetrador; 9) filiação (mãe); 10) breve relato do caso; 11) instituições parceiras envolvidas nos desdobramentos dos casos; 12) departamento interno que realizou o acompanhamento do caso.

Esse arquivo apresenta, portanto, a síntese dos casos notificados a partir de agrupamentos realizados pela SME, evidenciando quantitativamente o total dos casos de violência registrados nas instituições de ensino da capital (Gráfico 2), abrangendo desde a educação infantil até os segmentos finais do Ensino Fundamental II. Em relação à amplitude dos dados, foi preciso estabelecer alguns cortes para os fins da análise.

Todavia, é preciso ressaltar que os arquivos apresentados eram divergentes em alguns pontos, sobretudo no que diz respeito aos casos de arrombamento e de homicídio. Neles não se tem uma descrição da situação no arquivo detalhado com as notificações dos casos, mas, na *tabela síntese* é possível perceber a presença do subtítulo “*nº de vítimas resultante de episódios praticados por policiais em operação*”. Ademais, há um complicador que envolve os dois arquivos: eles não apresentam marcador racial, o que confirma a invisibilidade das questões dos negros atuante de modo transversal na sociedade, na política, na economia e, também, nas instituições públicas (SOARES, 2019).

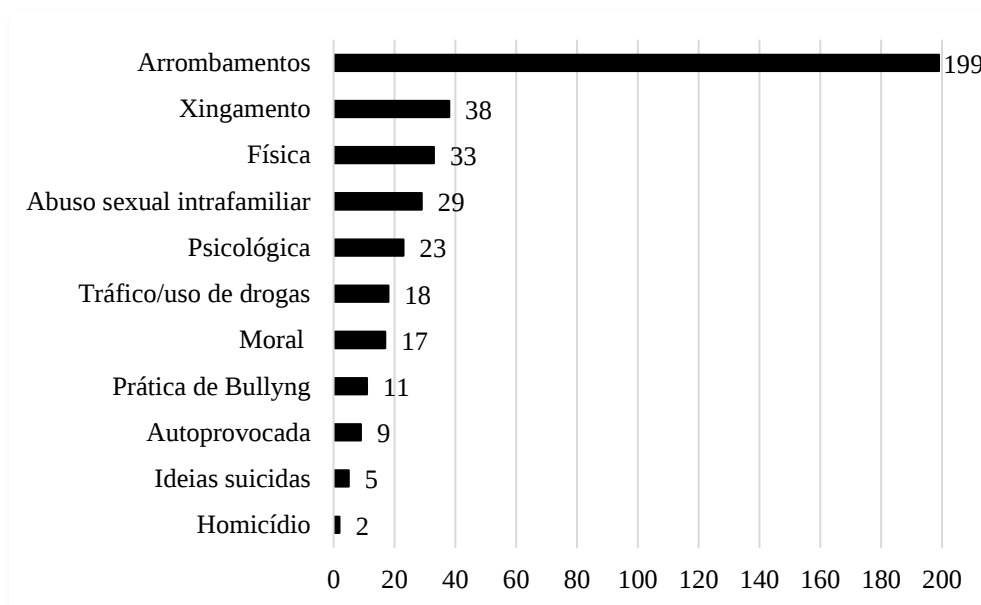
Sobre o processo analítico desses arquivos, é importante salientar a escolha dos dados referentes ao Ensino Fundamental I e II em detrimento do Ensino Infantil, dado o grande volume de casos nessa etapa¹³, a importância de um recorte etário que privilegiasse um marcador de violência brutal contra a vida, que se dá entre pré-adolescentes, adolescentes e

¹² Para termos de simplificação da linguagem serão expressas a temporalidades das notificações entre 2017 e 2018. Desta forma, os números podem ser ainda maiores. Dentre este aspecto, priorizou as análises qualitativas para melhor problematizar os fatores socioespaciais intrínsecos as formas de violências identificadas.

¹³ É de vital importância compreender como esta etapa educacional é afetada por processos de violência. Verifica-se como área de demanda de pesquisa para futuros trabalhos.

jovens (SOARES, 2019), e a existência do ensino de Geografia, que foi critério adotado para a efetivação de entrevistas semiestruturadas para o capítulo seguinte. Contudo, como a intenção no uso desses dados pautou-se pela compreensão das variáveis de violência compiladas pelos órgãos públicos, qualquer tipo de identificação das vítimas não foi considerado.

Gráfico 2 - Total de notificações de casos de violência registrados nas escolas municipais de Goiânia pela SME (2017/2018)



Fonte: SISGE/Gerência Rede Física/Planejamento/Inclusão, Diversidade e Cidadania/Coordenadorias Regionais de Educação/SME. Organizado pelo autor.

As categorizações de violência do gráfico acima foram organizadas segundo os critérios da SME, embora os informantes tenham relatado que o total de evidências notificadas não traduz os números absolutos de casos de violências nas escolas municipais de Goiânia. Há um grande problema de subnotificação, que ocorre tanto porque as instituições de ensino mediarão alguns casos de violência e não informaram à SME ou porque os casos foram negligenciados e suas informações omitidas das instâncias superiores. E foi justamente por isso que a abordagem qualitativa foi eleita para nortear a análise dos dados, pois sua dimensão escalar e metodológica propicia verificar padrões e generalizações nas ocorrências das múltiplas expressões de violência.

Nesse processo de pesquisa documental, que pode ser entendido como a análise de documentos que não receberam tratamento analítico/científico ou mesmo podem ser reelaborados a partir de outros objetos de pesquisa, primou-se pela organização, tratamento e análise, de maneira a trazer contribuições ao entendimento do contexto investigado. As

implicações da violência nos espaços escolares não podem ser explicadas exclusivamente por esses documentos, mas eles são parâmetros importantes para verificar como uma instituição governamental registra e compreende esse tipo de manifestação, por isso outros instrumentos metodológicos empíricos serão utilizados nas demais seções da pesquisa enquanto possibilidade de abranger outros ângulos de observação e análise do objeto.

A investigação, realizada a partir da vivência do pesquisador como professor de Geografia, promoveu o entendimento de que o processo de doutoramento transcende a perspectiva de produção individual de um trabalho científico, abrangendo o desenvolvimento de capacidades para o enfrentamento de problemas para além do objeto investigado. Além do mais, a relação pesquisador-objeto corroborou para o aperfeiçoamento de habilidades de argumentação, logicidade e interação social e o tratamento dos dados permitiu a realização de diversos exercícios de reflexão sobre a realidade escolar frente à violência. A sistematização das bases teórico-metodológico se traduziu em informações úteis para se pensar aspectos estruturantes da espacialidade da escola, compreendendo como o fenômeno da violência integra essas dimensões no cotidiano escolar.

Do tratamento dos dados e definição das categorias de análise

O processo de tratamento dos dados de notificações de violência nos contextos escolares municipais, obtidos junto à SME, permitiu visualizar de um modo geral diversos aspectos: a) a localização e distribuição espacial dos casos de violência em escolas municipais da cidade de Goiânia (2017/2018); b) os tipos e padrões de violências com maior ocorrência na espacialidade escolar; c) as relações dos impactos sociais da violência nos sujeitos envolvidos; e d) o modo como uma estrutura de poder concebe, coleta e sistematiza as ocorrências de violência. A partir dessa compreensão, foi possível extrair problematizações que levam em conta o contexto multiescalar e interescolar do fenômeno.

Ao todo, foram analisadas 88 situações de violência no espaço da escola, tendo como base principal os relatos oficiais dos casos, e os seus condicionantes puderam ser verificados em conjunto, a partir de generalizações no recorte do município de Goiânia até as expressões na corporeidade dos sujeitos escolares, vez que as expressões de violência decorrem da interação de diversos aspectos. As notificações registradas, por exemplo, não se referiam apenas aos casos de violência ocorridos *in loco* nas escolas, trazendo também casos externos que implicavam agentes vinculados às instituições de ensino.

Neste ponto, é profícuo entender essa relação de violência que ocorre dentro ou fora dos limites da escola, pois revela em maior amplitude as espacialidades e os atores envolvidos nos casos de violência. Assim, as categorias de análise serviram como ferramentas teóricas que nortearam o tratamento dos dados registrados em escolas municipais de Goiânia nos anos de 2017 e 2018. Esse tratamento foi feito especialmente a partir da elucidação sobre violência direta, estrutural e simbólica enquanto instrumentos teóricos de compreensão das implicações da violência nos locais de pesquisa.

Contudo, essa categorização não tem o condão de aplicar as múltiplas concepções teóricas sobre a violência ao objeto analisado, mas adequar os princípios conceituais que embasaram a interpretação e a verificação da violência enquanto dispositivo de impacto na corporeidade dos sujeitos escolares.

Tabela 1 - Categorias e indicadores de violência

Categorias	Indicadores de Sentido
1. Expressões de Violência Direta	1.1 Violência interpessoal 1.2 Violência sexual 1.3 Violência contra a propriedade
2. Expressões de Violência Estrutural	2.1 Violência sistêmica 2.2 Violência institucional 2.3 Violência intrafamiliar
3. Expressões de Violência Simbólica	3.1 Violência de gênero 3.2 Violência cultural 3.3 Violência auto infligida

Fonte: Elaborado pelo autor

Tendo em vista que essas expressões de violência (direta, simbólica e estrutural) exercem algum tipo de mediação central na vida social dos indivíduos (LUNA, 2017), elas se inserem, nessa pesquisa, como uma estrutura-estruturante, um fator estratégico para a compreensão e avaliação da violência enquanto dispositivo mediador da espacialidade escolar e das práticas espaciais de seus sujeitos. Isso porque sua instrumentalização atua como fator fundamental no desenvolvimento de desigualdades, produzindo, todavia, múltiplas territorialidades. As categorias de análise são, no entanto, indissociáveis, embora possam ser tratadas segundo seus próprios padrões e características (GALTUNG, 1998), e, nesse trabalho, foram lançadas sobre os relatos de violência registrados, conforme seus indicadores de sentido, como se vê na tabela a seguir.

Tabela 2 - Modelo analítico dos casos de violência

Relato do Caso	Categorização/Tipificação
“A educanda anda triste [e] isolada com baixo rendimento escolar. Ao ser chamada pra conversar informou que foi abusada [sexualmente] aos dez anos de idade. Após essa conversa a educanda escreveu uma carta para coordenação dizendo sentir vontade de suicidar-se. A escola entrou em contato com a família, porém não compareceram.”	Violência direta: Abuso sexual (estupro de incapaz)
	Violência estrutural: negligência familiar
	Violência simbólica: violência de gênero (relação com as práticas sociais)
Contexto Socioespacial	Fora da escola
Perpetrador	Não informado
Relação com o Corpo/Comportamento	Tristeza Isolamento social Baixo rendimento escolar Desejo de suicídio

Fonte: Elaborado pelo autor

Esse modelo analítico foi utilizado como um panorama quantitativo das categorias para dar sustentação às interpretações qualitativas dos dados obtidos, pautadas na tese central do trabalho – as múltiplas expressões de violência (direta, simbólica e estrutural) e seus impactos mútuos na espacialidade escolar. Ademais, optou-se por uma análise que não segue um padrão linear, mas se estabelece a partir das intersecções do fenômeno da violência (*local* ⇌ *global*) e dos princípios de escala e conectividade que visam identificar as múltiplas dimensões concernentes à espacialidade da escola, o lugar onde a materialidade dos corpos é atingida (in)diretamente pelas expressões de violência.

Das práticas de campo e do processo de obtenção de dados

A pesquisa etnográfica¹⁴ também entendida como *prática espacial* na qual o pesquisador toma parte da realidade social investigada (PLAFF, 2010), pode se fundamentar

¹⁴ Foi realizada, neste trabalho, entre os meses de agosto e dezembro de 2018

tanto como aspecto metodológico quanto como produto de pesquisa. Para Angrosino (2009), sua face metodológica, que tem a ver com as práticas investigativas adotadas pelo autor, deve abranger a *pesquisa de campo* e a *personalização* em uma abordagem *multifatorial*, *indutiva*, *dialógica* e *holística*. Essas características serão sistematicamente apresentadas junto dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e do processo de coleta de dados.

Na pesquisa de campo, deve haver considerável tempo de contato com os agentes pesquisados (podendo variar de semanas, meses ou anos). No caso dessa pesquisa, foram visitadas sete instituições escolares municipais da cidade de Goiânia em um contexto temporal de seis meses. Nesse tempo, foram estabelecidos contatos telefônicos com as unidades escolares, obtidos por meio de informantes da pesquisa pertencentes à SME, nos quais indagou-se o interesse e a disposição dos agentes escolares em permitir a presença de um pesquisador na instituição.

As escolas foram escolhidas, portanto, a partir do aceite das figuras de gestão (direção e coordenação) e do professor(a) de Geografia da unidade, e do enquadramento em diferentes regiões da cidade para a verificação de outras perspectivas sobre o fenômeno de violência a partir da *localização*, *distribuição*, *distinção* e *posição* espacial das unidades escolares no município de Goiânia. Dada a heterogeneidade do espaço urbano da capital, oito unidades escolares foram selecionadas inicialmente, sendo que só a metade delas estava presente no quadro fornecido pela SME. Ao fim, uma das escolas foi retirada da pesquisa etnográfica por indisponibilidade dos agentes.

No que diz respeito à personalização, em que o investigador é participante e observador simultâneo da pesquisa, a estratégia adotada foi o desenvolvimento de uma testagem de experiência piloto na busca por técnicas de abordagem que permitissem transpor o desconforto dos agentes escolares para a aquisição de dados. Para Guber (2015), nestas situações é necessário que haja confiança entre o investigador e o informante, sendo importante ressaltar que o processo investigativo não parte de concepções e situações de coleta de dados neutras e que a presença do investigador implica em alterações na dinâmica do local.

Assim, tanto na condição de participante observador como na de observador participante, cabe ao pesquisador entender seu papel no local da investigação. Na primeira situação, deve explicitar os objetivos da pesquisa ao indivíduo ou ao grupo de interesse, o que foi realizado por meio dos diálogos empreendidos com a gestão escolar, professores e alunos; da condução do processo de ensino; e de entrevistas semiestruturadas com os gestores e professores de Geografia. Como observador participante, deve dar ênfase à externalidade do objeto, tratando-o com o devido distanciamento, como ocorreu na observação espontânea de

diálogos dos agentes escolares e das paisagens internas e externas da escola; na identificação das práticas espaciais em diferentes lugares do ambiente escolar (sala de aula, banheiro, quadras esportivas, corredores, salas dos professores, coordenação e direção) e sua relação com o fenômeno da violência.

O aspecto multifatorial, que versa sobre a utilização de técnicas diferenciadas de obtenção de dados, também foi respeitado. Diferentes estratégias foram utilizadas para obtenção dos registros, como a) escritos em caderneta de campo, objetivando materializar percepções, situações, sensações e dados que pudessem viabilizar a sistematização sobre o objeto; b) gravação de áudio de diálogos e entrevistas semiestruturadas; c) coleta de documentos e textos produzidos pelos agentes escolares e materiais relacionados à dinâmica da violência na escola; d) registro fotográfico (quando possível/permitido) acerca das impressões dos elementos espaciais e de possíveis relações com o fenômeno da violência; e e) desenvolvimento de grupos focais com alunos como forma de compreender internalizações e percepções da violência e do contexto escolar.

No tocante à abordagem indutiva (descrição e análise), o registro das observações exigiu um processo de organização e adequação por parte do pesquisador, que precisou levar em conta as questões organizacionais das instituições, o acesso aos locais de observação, e o planejamento do tempo a ser dispensado em cada etapa para compreender as particularidades do espaço escolar. Isso porque a posição e os arranjos das paisagens inerentes a cada realidade escolar observada têm relação direta na sua espacialidade e podem ser considerados a partir de seu impacto nas dinâmicas da violência nas escolas.

A questão dialógica, por sua vez, foi realizada pelo diálogo estabelecido, sobretudo, nas entrevistas semiestruturadas realizadas com o professor de Geografia da escola e posteriormente transcritas (Apêndice 2), o que gerou a aquisição de vários dados de pesquisa. O contato com demais profissionais da escola, a exemplo de porteiros, zeladores, cozinheiras, guardas, secretárias, funcionários administrativos, coordenação e direção, também permitiu estabelecer *insights* importantes acerca do objeto de investigação. Em muitas situações de diálogo, de contato gestual, foi possível verificar como a prática espacial desses sujeitos estava inserida em momentos importantes para a compreensão dos impactos socioespaciais da violência na escola. Independentemente da posição ocupada no espaço escolar, os sujeitos que ali circulam guardam percepções de grande relevância para o processo investigativo.

Por fim, a busca por uma observação holística que compreende os diversos aspectos que atravessam a realidade estudada, foi amplamente respeitada durante todo o processo investigativo. O espaço, como realidade, é total e indivisível (SANTOS, 2014), mas a

observação das movimentações no espaço escolar, no caso dessa pesquisa, não pode ser desenvolvida por si mesma, mas em consonância com os movimentos que ditam a dinâmica morfológica da infraestrutura, das práticas espaciais e da institucionalidade da escola. Estes são aspectos que devem ser verificados em sua totalidade e destacados no processo teórico-metodológico para a análise espacial das escolas em conjunto com a experiência etnográfica nesses lugares.

Da análise dos discursos dos professores de Geografia

Dado o pressuposto da especificidade científica da leitura das relações dos sujeitos com o espaço, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Geografia das escolas participantes da pesquisa foram de fundamental importância para balizar observações e identificar de modo mais conciso a concepção de violência da espacialidade da escola. Os dados retirados desses encontros foram submetidos à Análise do Discurso (AD), que é um procedimento metodológico cujo objetivo é captar a exterioridade que está implícita no discurso dos professores entrevistados, não se limitando à língua, à fala e ao texto (FERNANDES, 2005, p.12). Nesse sentido, para a compreensão da formação discursiva está implícito o ato de desvelar as relações de poder que estruturam os sistemas de enunciados que compõe o discurso (FOUCAULT, 2019).

O discurso exprime questões não estritamente ligadas ao campo da linguística, pois é constituído de exterioridades. Em sua construção léxica, revela conteúdos de processos sociais, políticos, ideológicos e históricos, de maneira que seus sentidos desvelam saberes dos sujeitos adquiridos dentro de suas realidades. Por esse motivo, a reflexão sobre o discurso necessita considerar os conceitos de *sentido*, *enunciação*, *ideologia*, *condições de produção e sujeito discursivo*, que são os aspectos sócio-históricos e ideológicos que se integram as palavras pronunciadas e são articulados pela AD.

O *sentido* do discurso não é fixo, pois diz sobre o contexto socioespacial de quem fala, e, por isso, muda de acordo com o interlocutor. Logo, os sentidos sobre os discursos de violência na escola são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos que nela transitam e mudam de acordo com o lugar de onde cada um deles se expressa. A *enunciação*, por sua vez, diz da posição ideológica no ato de enunciar o discurso, referindo-se à localização, ao lugar sócio-histórico-ideológico do discurso. No caso da pesquisa, as entrevistas foram realizadas em diferentes espaços escolares, mas em áreas periféricas da cidade de Goiânia, o que permite

apreender constructos ideológico sobre a violência que fundamentam os discursos dos professores.

A *ideologia* se vincula à palavra enunciada, marcando a concepção do sujeito no mundo. Portanto, é essencialmente contraditória, já que constituída pelo enfrentamento permanente entre saberes e posições de diversos grupos e classes sociais. Não há consenso entre as diferentes ideologias, de modo que não há, portanto, *uma* ideologia dominante. Pelo contrário: são contraditórias as relações entre ideologias e visões de mundo (LÖWY, 1988, p.17). As diferentes ideologias baseiam-se em signos, que oferecem narrativas dentro de estrutura pré-concebidas na enunciação, a exemplo de concepções de violência pautadas no autoritarismo, no punitivismo, no sexismo, no negacionismo, entre outras.

Por isso, qualquer que seja o lugar da enunciação, as *condições de produção* do discurso tratam de arranjos socioespaciais que condicionam as relações com o meio e resultam em determinadas práticas espaciais. Há espacialidades constituídas sobre expressões específicas de violência, fazendo com que este elemento impacte diretamente na disposição dos corpos e nas relações com seu lugar social e histórico, no qual vinculam-se a produção do discurso. Nesse contexto, o *sujeito discursivo* se constitui em sua interrelação socioespacial, por isso é polifônico e agrega em seu discurso múltiplas vozes, e em suas práticas sociais a heterogeneidade delas. Assim, rejeita-se a ideia de uma concepção sobre violência pura, inata do indivíduo (BAKHTIN, 2006)

Do grupo focal

O último instrumento de coleta de dados utilizado foi o grupo focal¹⁵, que é compreendido como uma interação grupal que tem por finalidade a produção de “[...] dados e *insights* que não seriam possíveis fora do grupo, dada a sua potencialidade de construção de significações. Então ele busca apreender e analisar um saber que também se constrói durante o grupo.”. (SMEHA, 2009, p.261). No contexto da pesquisa, o desenvolvimento de grupos de discussões, envolvendo alunos, buscou produzir contextos de debates dirigidos para as dimensões socioespaciais da violência nos contextos escolares (unidades periféricas e em centro de detenção), como forma de possibilitar o surgimento de tópicos, representações e percepções sobre a temática.

¹⁵ Esta dinâmica foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2019.

A técnica dos grupos focais se situa entre a observação participante e as entrevistas (GONDIM, 2002), estabelecendo-se como procedimento que lança um olhar exploratório sobre a dinâmica dos diferentes sujeitos, em diferentes posições sociais, que se unem para tratar sobre um tema, trazendo seus pontos de vista sobre ele. Nessa pesquisa, o foco se deu sobre as palavras, frases e conceitos associados à violência em contextos socioespaciais que foram revelados.

A partir de uma coerência do recorte espacial com o desenvolvimento metodológico das seções anteriores, os grupos focais foram organizados segundo os seguintes critérios: a) escola de contexto periférico na cidade de Goiânia; b) presença de jovens de diferentes gêneros dos anos finais do Fundamental II (Escola Municipal Dom Tomás Balduino) e Ensino Médio (Colégio Estadual Vida Nova, situado dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE); c) subdivisão de gênero (pois a violência os acomete de formas diferentes); d) disponibilidade do professor regente para acompanhar as atividades, assumindo também a função de relator e problematizador de questões junto ao pesquisador após os encontros com os alunos, no sentido de unir esforços no processo de captar detalhes e percepções para o processo de análise dos dados.

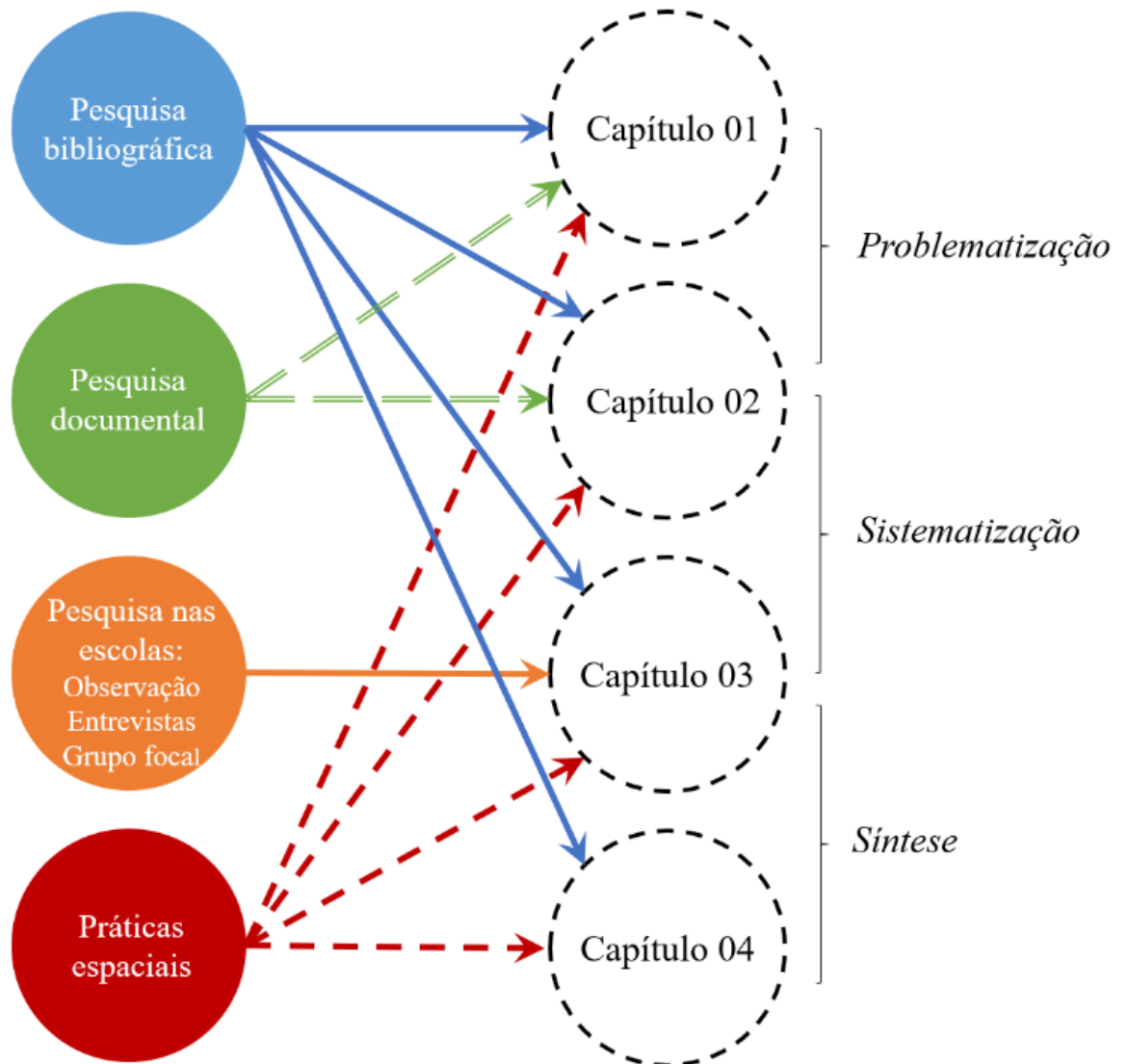
No desenvolvimento dos grupos focais, a condição do moderador (pesquisador) foi importante para construir um “clima” favorável à coleta de dados, no sentido de deixar os participantes à vontade, ao mesmo tempo que imbuídos do senso de responsabilidade necessário, dada a importância do trabalho realizado e da livre e espontânea participação de cada membro do grupo. Nesse sentido, o processo decorreu conforme as seguintes etapas: a) apresentação do pesquisador; b) argumentação da importância para a pesquisa do momento; c) convite para livre participação da atividade; d) aplicação de técnicas para o envolvimento dos participantes (haja vista a delicadeza do tema da violência e o possível desconforto para tratar sobre o assunto), como recital de cordéis, fala poética e de apresentações de xilogravuras sobre a temática em momentos lúdicos; e) estímulo à livre expressão de ideias sem estabelecer juízos de valor entre os participantes; e f) incentivo à manifestação do pensamento diante da atividade, evitando o enviesamento das expressões dos alunos.

A organização das dinâmicas do grupo focal ocorreu de forma distinta a partir de cada realidade. Na Escola Municipal Dom Tomás Balduino, o trabalho foi realizado com dois grupos, o primeiro composto por oito alunos do sexo masculino e o segundo por oito estudantes do sexo feminino, reunidos em semicírculo (para facilitar o contato entre os participantes) por volta de 50 minutos. Optou-se pela subdivisão de gênero para diminuir a timidez dos jovens em expressarem os pensamentos e relatos de violência específicos. Em ambas as situações foram

realizados registros audiovisuais da atividade e distribuídos aos alunos, após as discussões, um quadro síntese das “dimensões e representações da violência no cotidiano” (Apêndice 3).

O terceiro grupo focal ocorreu na Escola Estadual Vida Nova, instalada dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) e também contou com a participação de oito alunos, reunidos por 50 minutos. Contudo, dadas as condições específicas da escola, foi necessário tomar ações prévias, como a observação participante em oito aulas para o estabelecimento de uma aproximação com o grupo, para que pudessem chegar aos diálogos, entrevistas informais, relatos de experiência e história de vida. Esse momento foi crucial para os sujeitos da pesquisa conhecerem as intencionalidades do pesquisador, e para sua adesão à construção coletiva de *insights*, ideias, visões de mundo, e experiências. Em contextos de reclusão, violência e sofrimento, a desconfiança é um elemento nítido nas relações sociais, por isso, a busca por entender a condição socioespacial desses jovens produziu possibilidades de fala e escuta. É importante que os sujeitos da pesquisa entendam as motivações do grupo focal, para que desejem colaborar com as dinâmicas realizadas.

Figura 4 - Síntese dos procedimentos metodológicos em cada seção do trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor

1 AS FACES DA VIOLÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIOESPACIAIS NA ESCOLA

É importante perceber como a espiral de violência acomete dinâmicas complexas, de micro a macro espacialidades, e de que forma o professor da Educação Básica pode tornar-se produtor e intérprete da sua própria espacialidade de ensino, identificando aspectos de violência e sua interferência nas práticas espaciais dos sujeitos escolares. Por isso, é importante que o professor se reconheça dentro das possibilidades e limites da sua prática profissional para que aperfeiçoe o domínio dos conteúdos (conhecimento científico), sua prática pedagógica e o exercício da pesquisa (RICHTER, 2013).

Todavia, esse aprimoramento encontra empecilhos em processos estruturais como os baixos salários, a infraestrutura inadequada, a falta de equipamentos e materiais, a desvalorização profissional, entre outros fatores que corroboram para a precarização na efetivação da prática docente. Diante disso, é importante perceber como uma permanência estática frente a esses desafios não colabora, tanto de uma perspectiva individual como coletiva, para o enfrentamento cotidiano dos desafios implícitos aos docentes. Tampouco, de modo passivo haverá mudanças substanciais a favor do(a) professor(a).

Sendo assim, e tendo em vista que a violência é uma realidade factual e não pode ser negada, é preciso entendê-la em suas manifestações, compreendendo seus desdobramentos e limites nos arranjos espaciais, verificando de que forma contribui para um entendimento profundo acerca da Educação Pública brasileira e de seus dilemas. O espaço escolar, embora não seja o único, é o principal *locus* de realização do processo educacional institucional no país, e a violência ali empreendida está impregnada nas decisões políticas sobre educação, nas questões orçamentárias governamentais, no medo de um estudante e/ou professor em sair de casa, na degradação de uma escola de bairro, na desigualdade estrutural e nos corpos estigmatizados (SOARES, 2019).

A escola é um espaço público e participa da composição urbana enquanto fragmento territorial especializado no processo educativo e no desenvolvimento de linguagens e pensamento dos sujeitos. Como dimensão do espaço público, tem sofrido com as políticas neoliberais de desregulamentação, as quais afetam as microestruturas espaciais destinadas, neste caso, à espacialidade da escola (SOJA, 2014, p. 81). Nela, instauram-se contradições e injustiças espaciais na medida que o processo de erosão do lugar da escola interfere na equidade e no direito ao acesso a uma educação gratuita e de qualidade no país. Assim, “esta força torna-

se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica.” (ZALUAR, 1999, p. 8).

De acordo com Gomes (2002), muitos espaços públicos funcionam como antítese de seu contexto, motivo pelo qual o encolhimento do espaço público na cidade pode ser percebido no recuo de vivências da cidadania. E é nessa perspectiva que se verifica a importância da defesa dos espaços escolares enquanto dimensão territorial que possibilita o estabelecimento de estruturas materiais e imateriais para o desenvolvimento e a realização da cidadania. Isso porque a violência e suas representações impactam no comportamento social em relação aos espaços públicos, provocando, em muitas situações, a redução do fluxo de indivíduos no local, o que produz condições concretas para a apropriação do espaço por outros dispositivos de controle e de poder territorial, tal como o processo de militarização na gestão do espaço urbano, ou mesmo por meio de organizações criminosas ligadas às estruturas do tráfico de drogas e milícias (SOUZA, 2008).

Assim, considera-se que o desafio proposto neste trabalho está justamente em elucidar as intersecções do fenômeno da violência com a organização espacial escolar. Esta seção tem o escopo de identificar expressões e tipologias da violência, destacando suas implicações socioespaciais, em produções bibliográfica e relatórios (não) governamentais, tendo como referência o espaço escolar e as práticas espaciais investigativas. Busca-se, com esse levantamento, encontrar orientações teórico-conceituais para a análise das dinâmicas espaciais de escolas públicas e sua relação com o fenômeno da violência na cidade de Goiânia (GO).

Como iniciar esse debate? Quais aspectos são fundamentais pontuar? Respectivamente, o fenômeno da violência se revela em múltiplas formas, de modo explícito ou mesmo a partir das dimensões simbólicas e estruturais da sociedade, o que exige olhar atento para identificar seus limites e impactos. Ademais, o sentido de violência não é absoluto, adquirindo especificidades a partir das dimensões e pluralidades de cada contexto socioespacial, o que apresenta um grande desafio para o seu entendimento, principalmente em relação às dimensões do espaço escolar.

Para tentar elucidar o assunto, é necessário recorrer ao cruzamento de diversas abordagens do conhecimento, haja vista que a temática da violência é, por excelência, multidisciplinar. Assim, para um tema gigante, abordado pela Geografia, História, Educação, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Psicanálise e Saúde Pública (CRETTEZ, 2011), entre outras áreas do saber, eleva-se o desafio de estabelecer os recortes e as relações do fenômeno com o processo da produção do espaço escolar.

Um padrão comum observado em diversas formas de violência refere-se à produção de *injustiças* e sua capacidade de causar *danos*, seja em um indivíduo ou grupo social, em menor ou maior grau de incidência, quando manifestada (ESPLUGUES, 2010). No Brasil, as injustiças socioespaciais pautadas em processos violentos podem ser observadas em diversos setores da sociedade, desde a imposição violenta de interesses dos portugueses à própria estrutura de poder constituída nacionalmente sobre os povos indígenas, acarretando genocídios em múltiplos contextos históricos, inclusive atualmente.

Até as injustiças socioespaciais praticadas no âmbito da Educação pública, que nunca se constituiu enquanto direito de todos no Brasil, haja vista as mazelas do seu passado escravocrata, e a realidade de intensa concentração de renda e segregação, da qual ainda negros, pobres e mulheres são as maiores vítimas históricas. Nota-se, portanto, que a violência no contexto escolar brasileiro tem origem nas políticas sociais e institucionais adotadas ao longo da história, que foram pontuais, apesar dos agentes engajados no desenvolvimento educacional do país. A falta de reestruturação da Educação pública do país revela, assim, um déficit educacional que atua como gatilho para a reprodução da desigualdade em múltiplas escalas (SCHWARCZ, 2019).

Segundo levantamentos do Programa Nacional por Amostras de Domicílios (Contínua) – PNAD (2017), o Brasil possui 11,8 milhões de analfabetos (7,2% da população ≥ 15 anos), a maior taxa entre os países latino-americanos, o que pode ser concebido como produto das opções políticas em relação à educação, que se constituem como mecanismos de dominação e de manutenção de privilégios frente ao abismo social produzido pela ampliação das desigualdades (SCHWARCZ, 2019). Nesse contexto, a violência é um potencial vetor de implicações socioespaciais e, conseqüentemente, de injustiças, particulares ou coletivas, de modo que o espaço escolar é afetado diretamente pelas manifestações de violência urbana e isso impacta na prática cotidiana dos alunos e professores (ABRAMOVAY; GRAÇAS, 2002).

Por se tratar de um conceito amplo, qualquer esforço discursivo de definição da violência esbarra em generalizações superficiais, o que deixa implícita a necessidade de se estabelecer recortes teórico-metodológicos para a viabilização da investigação. Deste modo, a pesquisa não parte de um processo neutro – pois é definida a partir de um conjunto de concepções que inviabilizam explicitar a totalidade do objeto –, mas se perpetua dentro dos limites de opções determinadas, pretendendo estabelecer um olhar sobre os dispositivos de implicações socioespaciais da violência nos contextos escolares urbanos da cidade de Goiânia.

1.1 A violência e suas múltiplas expressões

Refletir sobre a violência e suas implicações na espacialidade escolar requer, inicialmente, um aprofundamento sobre seus sentidos. Assim, a ideia geral do trabalho não é estabelecer uma definição conceitual de violência aplicável aos diversos contextos socioespaciais, mas apresentar pressupostos teóricos e metodológicos que possam oferecer uma leitura dinâmica e mais elaborada do fenômeno em questão, de como ele impacta e (re)organiza as estruturas espaciais. Tendo em vista que a manifestação da violência pressupõe situações de interações, de modo direto ou indireto, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis (MICHAUD, 1989), e que o contexto escolar é abrangente e múltiplo, não é possível adotar uma definição rígida de violência, sob pena de não ser capaz de oferecer entendimento às suas diversas expressões e sintomas nesse espaço.

O termo “violência” mantém certo paralelismo¹⁶ nas suas duas origens, latina e germânica. Na primeira, *violentia* tem relação com o termo *vis* (uso da força física, potência, vigor, qualidade e essência), sendo que a ideia de profanar e transgredir está inserida no verbo *violare* (MICHAUD, idem). Em alemão, o conceito *Gewalt* possui ao mesmo tempo dois sentidos de violência: a) imposição da força; e b) o poder aplicado pelo direito positivo (sistemas de Leis) e não faz distinção entre violência pessoal direta (*violentia*, do latim) e violência institucional legitimada, sendo essa dada a partir da autoridade jurídica e do sistema legal (*potestas*, do latim) (IMBUSCH, 2003; ZALUAR, 1999).

A partir da relação entre as duas noções de violência, desenvolvidas a partir de territorialidades distintas, percebe-se que as noções ocidentais do fenômeno revelam a práxis da relação do poder institucional e os códigos de Leis, com a força empreendida na obtenção e/ou gerência do espaço (IMBUSCH, idem). Além da etimologia (origem) da palavra, a percepção semântica (significados) dela também fornece chaves interpretativas, haja vista, por exemplo, que o contrário de violência não é *paz* ou *liberdade de conflito*, mas *não violência* ou *liberdade de violência*.

Nota-se que a lógica ocidental da violência, pensada enquanto fator de ordenamento territorial, parte do *poder* manifestado pelas instituições como produtoras de espacialidades, sendo necessário, nessa conjuntura, distinguir poder e violência. Para Hanna Arendt (2016), a

¹⁶ “Verificar o significado etimológico básico da palavra “violência” também é significativo, sobretudo porque a palavra alemã *Gewalt*, em contraste com o uso anglo-saxão, francófono ou ibero-americano, é de precisão linguística limitada, uma vez que não faz distinção entre violência pessoal direta (*violentia*) e violência institucional legítima (*potestas*), que de outra forma ganhou aceitação geral ao longo dos séculos” (IMBUSCH, 2003, p. 15, tradução nossa).

violência distingue-se por seu caráter instrumental e historicamente se vincula ao poder. É o que se percebe, por exemplo, nos processos de colonização das Américas, África, Ásia e Oceania, com o genocídio de povos nativos e a espoliação de seus recursos materiais e imateriais (IMBUSCH; MISSE; CARRIÓN, 2011). Na transição da Idade Média para Era Moderna, o significado de violência passou a agregar dimensões cada vez mais abrangentes: a) o poder de instituições públicas ligadas a um sistema legal; b) a descrição livre de valores de autoridades territoriais; c) as relações de disposição e propriedade; d) e o uso de violência física (IMBUSCH, 2003).

Com a ascensão dos Estados Absolutistas, o conceito de violência passou a ter sentido de compulsão física concentrada, que era monopolizada e explorada por indivíduos e instituições especificamente designados para esse fim, de forma que seu emprego fora desses limites determinados gerava punições. Na transição para o século XX, poder e violência passaram a abarcar significados que se sobrepunham parcialmente a outros, como é o caso dos conceitos de *conflito*, *coerção social* e *agressão*, que atualmente são tratados como sinônimos de violência. A partir dessas confluências e afastamentos semânticos, serão apresentados conceitos e elementos que permitem compreender o fenômeno da violência a partir de outros autores.

O conceito de *poder* é o que mais se sobrepõe ao de violência como força calculada, de modo que a aplicação enérgica intencional de ações para obter determinado objetivo é, de fato, uma forma de exercício de poder extremamente efetiva, pois determina obediência e se sobrepõe à resistência (ibid.). Mas, nem todo poder é essencialmente violento, e Arendt (2010, 2016), inclusive, nem correlaciona os conceitos por julgar que são fenômenos opostos. Para ela, o início do domínio da violência é o fim do poder.

Contudo, é possível verificar a relação entre poder e violência, principalmente no campo simbólico, por meio dos processos de dominação e subordinação, a exemplo do que ocorre nas relações de poder sexistas, que serão discutidas ao longo do trabalho. Nessa mesma direção, a noção de território como produto de relações desiguais de forças, onde se estabelece o domínio ou controle pelas dimensões políticas, econômicas e simbólicas do espaço, por meio de forças, ora coesas e mutuamente reforçadas, ora desconectadas e contraditórias (HAESBAERT, 2006).

Nesse contexto, a conexão entre violência e *conflito* se deve ao equívoco interpretativo de parte da mídia ou a uma percepção simplista dos termos, já que os dois conceitos não são da mesma ordem

– violência não é um conflito, mas pode ser indicativo de um. A violência pode ser a característica de um conflito ou uma forma de resolução dele, haja vista que vários conflitos

podem ser resolvidos sem o uso da violência. Assim, resumir o conceito de violência à sua vinculação a uma forma particular de conflito é reduzir o seu próprio significado. (IMBUSCH, 2003). Por exemplo, os conflitos inerentes à relação professor/aluno no espaço escolar, quando associados à ideia de violência, podem resultar em problemas nos processos pedagógicos, acabando por instigar mais as atitudes punitivas em relação ao aluno, ao invés de primar por procedimentos que permitam compreender em profundidade os motivos da manifestação do conflito.

Por sua vez, a *coerção social*, em sentido estrito, é entendida como a ameaça de agressão física ou um meio particular de submissão, sendo mais um estágio preliminar de violência, no qual a intimidação ou a pressão são suficientes para conseguir um comportamento particular e a violência efetiva não se faz necessária. Repressão e coerção, em sentido amplo, também se tornam formas de compulsão social, podendo ser associadas a um tipo de violência estrutural (ibid.).

O conceito de *agressão*, originário da psicologia, no sentido estrito de comportamento agressivo, é usado para descrever uma ação manifesta que busca causar dano físico ou psicológico ou ferir o outro. Nestes casos, sobrepõe-se ao conceito de violência direta. Todavia, considerada em sentido amplo, a agressividade pode significar o potencial latente ou a disposição de uma ação ou comportamento. Trata-se de um estágio inicial de violência, devendo haver distinção em relação à agressão maliciosa. Isto posto, o conceito de agressão deve ser sempre interpretado de acordo com o contexto (ibid.).

Para Imbusch (2003), é preciso considerar as diferenciações do conceito de violência sob a ótica dos diversos níveis, do particular ao estrutural, em suas modalidades de aplicação e manifestação. Deste modo, deve-se primar por um olhar sistêmico que abarque as diversas formas de violência e seus muitos contextos, colaborando para sua conceituação no âmbito socioespacial. A partir dessa leitura, é possível pensar em diversos tipos de violência, como a direta, a psicológica, a institucional, a estrutural, a cultural, a simbólica, a ritualizada, entre outras, que serão expostas a seguir:

a) *violência direta*: tem a intenção de ferir, causar danos ou tirar a vida de outras pessoas, ocupando, sem dúvida, o centro da questão da violência. É exercida de forma quase sempre intencional e se constitui como espectro mais visível da violência (ŽIŽEK, 2014).

b) *violência psicológica*: dirigida à mente, à alma e à psique de uma pessoa, baseia-se em palavras e gestos que denotam rejeição, isolamento, terrorização, repressão e corrupção. Pressupõe o subjugo pela intimidação e pelo medo, ou por recompensas específicas, impactando

no desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo ou da coletividade (ABRANCHES; ASSIS, 2011).

c) *violência institucional*: vai além da violência pessoal direta, pois diz respeito às relações duradouras de dependência e dominação. Lida com a função reguladora da violência da forma como é exercida pelos serviços de segurança estatais ou pelas organizações do Estado. As intervenções devem ser consideradas como violência, ainda que tenham sido legitimadas pelo contexto constitucional e democrático (IMBUSCH, 2003).

d) *violência estrutural*: trata de todos os tipos de violência em que não se pode identificar um perpetrador direto, mas se vislumbra um estado violento constante que se dissemina em diversos fatores cotidianos que impedem, excluem, agridem, oprimem os sujeitos¹⁷. É inerente às estruturas sociais de uma sociedade ou sistema, pois a exploração e a lógica de reprodução da acumulação sobre a vida social ampliam a desigualdade e as injustiças sociais, constituindo expressões deste tipo de violência (LUNA, 2018; GALTUNG, 1998). Seria a causa da diferença entre o que algo é e o que poderia ser em relação ao nível de desenvolvimento social. Em muitas situações, é equivalente à injustiça social.

e) *violência cultural*: trata dos aspectos da cultura que podem ser usados para justificar ou legitimar a violência direta ou a ilegítima violência institucional ou estrutural, fazendo com que pareça justa ou, ao menos, não injusta e, portanto, aceitável pela sociedade. Age obscurecendo a percepção da sociedade a respeito dos atos ou fatos violentos (GALTUNG, 1998).

f) *violência simbólica*: é a violência incorporada em conceitos, linguagens e sistemas de símbolos, com a intenção de obscurecer, mascarar e encobrir as condições da regra, devendo ser aceitas sem questionamentos; não pode ser desafiada (BOURDIEU, 2018). Em uma outra chave de interpretação, é aquela que enfatiza a simbologia do exercício da violência, compreendendo-a como expressão de linguagem ou de cultura.

g) *violência ritualizada*: é aquela na qual o exercício da violência passa a ser visto como parte da diversão e é praticado por meio da participação voluntária e baseada na igualdade entre os participantes (IMBUSCH, 2003).

Pelo exposto, nota-se que os diferentes sentidos a respeito do que seja a violência causam certa confusão na aplicação do conceito, contudo, a expansão no entendimento do fenômeno é importante para evidenciar várias formas de violência que antes não eram entendidas como tal. Nesse contexto, o espaço escolar pode ser utilizado para sistematizar e

¹⁷ Como o racismo, o machismo e demais violências de gênero, que, embora constituídas de uma forte dimensão simbólica, se relacionam diretamente com esse tipo de violência.

conceituar a violência, especialmente pelo potencial de transformá-la em linguagem e torná-la, portanto, inteligível.

Todavia, é preciso ficar atento às formas ocultas de violência, que escondem tanto os perpetradores (pela impunidade) quanto as vítimas (injustiçadas), e que são dissimuladas pela racionalidade e pelo poder vigente. Nesse campo, o desafio da pesquisa científica sobre violência envolve a compreensão de conexões ocultas entre os fenômenos, assim como a identificação de especificidades e padrões entre eles (SOARES, 2019), e o questionamento sobre as estruturas de poder como forma de superar a violência.

A quem interessa manter as formas de violência ocultas? Certamente a quem se interessa à manutenção de condições estruturais de poder. A não compreensão do processo histórico, político, econômico, cultural e ambiental condiciona a reprodução de ideias e práticas violentas e, conseqüentemente, a manutenção das estruturas hegemônicas de poder (LUNA, 2018). Assim, refletir sobre um fenômeno causador de sofrimento e precarização da condição humana é imprescindível como condição de reparação dos danos causados pelas expressões de violência, o que requer do pesquisador uma sensibilidade à realidade para a materialização do trabalho científico.

Para tanto, com o escopo de adensar o assunto e possibilitar a organização deste trabalho, três categorias para o tratamento da violência (a serem aplicadas nas seções posteriores) serão definidas como fenômenos de mediação socioespacial: a *violência direta*, a *violência estrutural* e a *violência simbólica*. Essa divisão, no entanto, não significa uma redução em categorias fechadas e não articuladas, mas uma importante síntese das expressões de violência no espaço social, que podem ser sistematizadas a partir dos referenciais teóricos adotados e das reflexões obtidas nas práticas espaciais, pautados na observação e na investigação do fenômeno da violência.

O estabelecimento de categorias analíticas não pressupõe, portanto, uma estruturação rígida e estanque dos itens sistematizados, vez que não podem ser compreendidos isoladamente, mas em plena intersecção (ibid.). Cada dimensão da violência carrega em si a possibilidade de cambiar e/ou assumir múltiplas dimensões, a depender do contexto histórico, da escala e dos arranjos espaciais de cada situação. No espaço escolar, cada categoria guarda consigo contextos específicos articulados à sua conjuntura de micro e macroescala.

A *violência direta* se expressa por meio da violência contra indivíduos e/ou bens materiais e, portanto, refere-se à dimensão mais aparente das três. Manifesta-se factualmente no espaço e é exercida por agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, multidões fanáticas, indivíduos ou grupos ligados à criminalidade organizada ou

não (ŽIŽEK, 2014, p. 25). É comumente tipificado nos atos de roubo, furto, agressões físicas e verbais, assédios psicológicos, *bullying* ou mesmo em torturas e assassinatos. A privação do direito à liberdade, como nos crimes de sequestro ou cárcere privado, também pode ser entendida como uma violência direta.

Esta é a classificação que mais recebe atenção nos estudos sobre o tema da violência, pois relaciona-se diretamente com os sentimentos de insegurança e medo, e se evidencia a partir de duas tendências principais de abordagem: a biológica e a psicológica (a partir dos processos políticos e econômicos). No entanto, qualquer delas reduz a violência direta a aspectos patológicos, o que reduz sua compreensão, pois ela transcende os atos irracionais, ilógicos, anormais ou obscenos, mantendo estreitas ligações com a violência estrutural (LUNA, 2018).

Esta, a *violência estrutural* (ou sistêmica), por sua vez, se constitui em estruturas edificadas historicamente, estabelecendo uma ordem de domínio a partir de relações de poder desiguais e combinadas. Segundo Žižek (2014, p. 26), essa violência não pode ser atribuída a indivíduos concretos, mas é totalmente constituída de objetividade sistêmica e anônima. A violência estrutural assume uma nova forma junto ao capitalismo global, por meio da reprodução capitalista resultante de processos de dominação e exploração da força de trabalho.

Para Han (2017, p. 169), este tipo de violência é um processo que inclui a todos a partir de uma lógica de obrigação à autoexploração, na qual os sujeitos que a sustentam são despossuídos de poder e não pertencem a uma classe dominante, mas são o próprio sistema, de modo que não é possível encontrar o sujeito da ação responsável pela opressão e pela exploração. É o sujeito pós-moderno da sociedade do desempenho que incorpora as relações de produção capitalista em um intenso desgaste e consumo de si. Neste ponto, identifica-se duas tendências, exógena e endógena, no modo da manifestação da violência estrutural, capazes de evidenciar análises segundo a dinâmica e o contexto de cada localidade e suas lógicas produtivas predominantes.

A *violência estrutural* está relacionada, também, à intensa capacidade de produção de indivíduos excluídos e dispensáveis (dos sem tetos aos desempregados), que, em sua maioria, são colocados na condição de indivíduos “matáveis”, tais como os sujeitos de classe baixa, negros e de baixa escolaridade. Muitos são vitimizados pela brutalidade policial e pelas instituições de segurança pública brasileiras, uma das mais violentas do mundo (SOARES, 2019). Por isso, esse tipo de violência se relaciona com as expressões de *violência direta* manifestadas, por exemplo, em homicídios, torturas, perseguições, agressões físicas e psicológicas, por parte de dispositivos de controle e segurança do Estado, que reestruturam o

seu papel a favor da lógica capitalista que elimina os improdutivos ou os que ameaçam sua ordem.

A *violência estrutural* é materializada em ordem econômica, política e social, uma vez que a lógica de acumulação intrínseca a esta categoria obriga a população, em sua maior parte, a se adaptar à escassez de bens e serviços, bem como aos processos geradores de pobreza e fome, à marginalização, à falta de habitação e à segregação socioespacial. Acrescentam-se os desastres ambientais e a vulnerabilidade da população pobre às pandemias e verifica-se de que forma esse tipo de violência amplia as distâncias sociais e simbólicas entre as diferentes classes sociais e sujeitos, favorecendo a manifestação de formas de *violência direta*, fraturando a coesão e solidariedade social (LUNA, 2018).

Por fim, a *violência simbólica* se manifesta no campo das linguagens, visando legitimar a reprodução discursiva dominante nas classes trabalhadoras e fazendo com que o processo de sociabilização leve os indivíduos no espaço social a seguirem critérios e padrões do discurso dominante. Esta relação de dominância não necessariamente segue à risca o padrão econômico do rico e do pobre, pois também se apoia em características de sobreposição de poder, a exemplo das questões de gênero (homem hétero), raciais (branco), identitárias e espaciais (grandes centros).

O sujeito que se desenvolve em condições espaciais nas quais as narrativas de representação não condizem com sua existência e particularidade, encontra aí um duro elo de dominação a ser rompido para que se estabeleça sua consciência e liberdade (BOURDIEU, 2007). O conhecimento dominante, apreendido e reproduzido, configura-se em violência simbólica a partir do reconhecimento desse discurso colocado como legítimo.

[...] a existência de mecanismos capazes de assegurar a reprodução da ordem política fora de qualquer intervenção expressa autoriza reconhecer como políticas apenas aquelas práticas orientadas para a aquisição ou preservação do poder, que tacitamente excluem o domínio do poder da competição legítima pelo poder. mecanismos de reprodução (BOURDIEU, 2018, p. 60, tradução nossa)

Tem-se, portanto, que a *violência simbólica* é um aspecto que garante a manutenção das estruturas de dominação, pois é um tipo de violência que pode transparecer a ideia de normalidade e naturalidade nas práticas sociais dos sujeitos. Para Bourdieu (2007, p. 23),

a violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe a pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como

natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

Assim, para Bourdieu (ibid.), o ordenamento espacial mediado por relações de poder objetiva assegurar a reprodução das relações de dominação social, haja vista que os condicionantes da dominação operacionalizam no cotidiano, de forma pessoal e direta, para produzir e reproduzir nos vínculos sociais um tipo de *violência simbólica* (censurada e eufemizada).

Para o autor, a violência simbólica é travestida de uma negação da relação, pois, ao mesmo tempo que pretende explorar, manifesta de modo suave e invisível “[...] *la confianza, la obligación, la fidelidad personal, la hospitalidad, el don, la deuda, el reconocimiento o la piedad*”¹⁸. Portanto, tem nessas expressões o conteúdo da exploração do homem pelo homem através de formas massificadas brutais e diretas, a exemplo da escravização de outrora.

1.2 A violência para além da criminalidade

A dinâmica da violência abre um imenso campo de possibilidades para a compreensão da realidade e das formas de organização espacial da sociedade, uma vez que historicamente atua como mecanismo para imposição da ordem socioespacial. Assim, como pressuposto inicial do trabalho, acredita-se que desvelar as formas de violência implícitas no cotidiano e na gestão territorial implica em compreender melhor as contradições inerentes à ordem socioespacial vigente.

De acordo com Durkheim (1999, p. 10), a violência está implícita no desenvolvimento social, gerando a necessidade de regulamentação jurídica e moral – enquanto elementos de supressão do estado de anomia (ausência de Leis ou regras) –, considerada como fator essencial na organização da função social e do trabalho¹⁹, que é o que podemos vincular à noção de violência legítima, permitindo a aplicação da justiça e da ordem.

¹⁸ “[...] a confiança, a obrigação, a fidelidade pessoal, a hospitalidade, o dom, a dívida, o reconhecimento ou piedade” (BOURDIEU, 2007, p. 65, tradução nossa)

¹⁹ “[...] Ora, somente uma sociedade constituída desfruta da supremacia moral e material que é indispensável para impor a lei aos indivíduos; pois a única personalidade moral que está acima das particulares é a formada pela coletividade. Além disso, apenas ela tem a continuidade e mesmo a perenidade necessárias para manter a regra além das relações efêmeras que a encarnam cotidianamente. E mais: seu papel não se limita simplesmente em erigir em preceitos imperativos os resultados mais gerais dos contratos particulares, ela intervém de maneira ativa e positiva na formação de todas as regras. Em primeiro lugar, ela é o árbitro naturalmente designado para resolver os interesses em conflito e atribuir a cada um os limites que convêm. Em seguida, ela é a primeira interessada em que a ordem e a paz reinem: se a anomia é um mal, é antes de mais nada porque a sociedade sofre desse mal, não

Para o autor, a ordem estabelecida em determinado contexto social corresponde a uma morfologia social intrínseca aos fenômenos fisiológicos²⁰, ou seja, inerente à natureza humana, o que pode acarretar a naturalização da violência como fator social que medeia diversas relações sociais e espaciais. É o que ocorre, inclusive, desde a Antiguidade até os dias atuais, pela preponderância dos processos violentos na essência político-econômica, que justificam as formas violentas de dominação e o controle para determinado projeto de organização socioespacial.

A violência presente nas mais variadas instâncias da sociedade é um fator essencialmente arbitrário e, assim sendo, implica na adoção de outras perspectivas no curso social da vida. Ela não é inata ao ser humano, mas advém de desdobramentos inseridos nas relações de poder estabelecidas sob a forma de dominação e subjugação de indivíduos ou povos enviesados pela cultura e pela política, a partir de modelos econômicos que segregam e ampliam as desigualdades sociais, destroem o ambiente e suas diversas formas de vida (BOURDIEU, 2018). Por esse motivo, e por ser “eficiente” na gestão territorial, adensando e agregando espacialidades, fluxos e estruturas, é que muitos déspotas, imperadores, reis, ditadores, presidentes e ministros já utilizaram a violência vinculada à institucionalização legal.

Assim, ela se constitui como profícuo instrumento de controle e punição aos que não se submetem à ordem dominante estabelecida (FOUCAULT, 1999), que se define a partir de interesses de determinados grupos, podendo ser endógena e/ou exógena a um dado contexto espacial. De qualquer forma, é nítido o papel da violência como mecanismo de organização socioespacial, de forma que o diálogo sobre ela não pode excluir de pauta o reconhecimento de seu caráter impositivo na regulamentação de padrões sociais e normativos.

Sobre esse aspecto, interessa saber quais dispositivos de violência atuam de forma endógena e exógena nas instituições e como isso impacta em sua constituição estrutural e simbólica. O sentido de dispositivo está ligado às estratégias de relações de força, que se vinculam a tipos de racionalidades e se sustentam por eles (FOUCAULT, 2007). Segundo Agamben (2005, p. 258), o conceito de *dispositivo* está associado aos processos com capacidade

podendo dispensar, para viver, a coesão e a regularidade. Uma regulamentação moral e jurídica exprime, pois, essencialmente, necessidades sociais que só a sociedade pode conhecer. [...] Para que a anomia tenha fim, é necessário, portanto, que exista ou que se forme um grupo em que se possa constituir o sistema de regras atualmente inexistentes. (DURKHEIM, 1999, p. X)

²⁰ Uma vez que os fatos de morfologia social são da mesma natureza que os fenômenos fisiológicos, eles devem se explicar segundo a mesma regra que acabamos de enunciar. Todavia, de tudo o que precede resulta que eles desempenham um papel preponderante na vida coletiva e, por conseguinte, nas explicações sociológicas (DURKHEIM, 2007, p. 113).

de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e garantir os gestos, as condutas e as opiniões e os discursos dos seres vivos”.

Sob o olhar histórico e da atualidade, a violência atua enquanto dispositivo presente na constituição da espacialidade do brasileiro através de processos repletos de injustiças e estruturas sociais que custaram o sofrimento e a vida de inúmeras pessoas. O sentido de violência é fluido de acordo com o tempo e o espaço, além de ser plural. Para Adorno (2015), no debate cotidiano da violência é comum reduzi-la aos acontecimentos de roubos, furtos, agressões e homicídios, entre outras criminalidades mais comuns. Mas, segundo o autor, a violência se revela em múltiplas modalidades, então cabe dizer “violências”. Assim, define quatro dimensões²¹ para se pensar a violência urbana: a criminalidade comum, criminalidade organizada, a violência urbana e os conflitos oriundos das relações interpessoais.

A *criminalidade comum* advém do crescimento da delinquência, principalmente a partir da década de 1970, resultando em crimes contra pessoas e patrimônios, o que pode ser percebido na escalada das taxas de homicídios no Brasil. Por sua vez, a *criminalidade organizada* é comumente associada ao tráfico de drogas e armas em seu vínculo com as instituições de segurança, como as polícias. Mas seu conceito envolve uma noção social, política e econômica muito complexa que alavanca outras ações como sequestros e roubos, os quais atuam como fonte de renda para o financiamento do tráfico de drogas e de todo o circuito que operacionaliza essa atividade. Assim para muitos jovens envolvidos na dinâmica do comércio ilegal de drogas têm que realizar atividades subsidiárias para quitar dívidas ou mesmo para ampliar capital para se manter em tal atividade.

A modalidade da *violência urbana* se vincula às graves violações dos direitos humanos e está ligada às ações repressivas do Estado que desrespeitam os direitos e a dignidade dos cidadãos, sendo a violência policial sua manifestação mais evidente. Entende-se a violência urbana a partir das condições estruturais de exclusão e desigualdade social nas cidades. Por fim, existem os *conflitos oriundos das relações interpessoais* entre casais, pais e filhos, estranhos na rua ou no trânsito, entre outras, que, potencializadas pela intolerância e pela exacerbação, acabam em fatalidades.

²¹ Estas dimensões da violência urbana serão evidentes ao longo do presente trabalho. Mais adiante, especialmente no Capítulo 2, serão especializadas segundo os índices de ocorrências de tráfico de drogas em Goiânia junto a localização de escolas. No Capítulo 3, a problemática do tráfico de drogas e sua rede subsidiária, tal como a repressão do Estado sobre seu funcionamento, destacados sistematicamente nos discursos de gestores educacionais e professores de Geografia, como fator gerador de transformações no espaço escolar e de muita violência para os jovens goianienses, predominantemente nos padrões do jovem negro, pobre e do sexo masculino.

As quatro perspectivas apontadas sobre a natureza e a caracterização da violência urbana – a delinquência, o crime organizado, a violência do Estado e a violência passional – serão retomadas ao longo do texto, devido à sua importância para a pesquisa, na qual se prioriza uma sistematização de pressupostos a partir de um olhar sistêmico dos elementos de produção e reprodução da violência. Para tanto, é imprescindível que se verifiquem os padrões da realidade escolar ligados ao fenômeno, com capacidade explicativa da dinâmica socioespacial, para compreender a violência como fator de implicações no espaço geográfico e, especificamente, para entender as transformações realizadas pela violência no espaço escolar.

Segundo Silva (2004, p. 58), o fenômeno da violência urbana, para além das manifestações de crimes comuns e violentos, se vincula às dimensões sistêmicas dos objetos simbólicos e institucionais do território. Evidencia-se uma expressão da violência de dimensão prático-normativa e institucionalizada, pois:

trata-se, portanto, de uma construção simbólica que destaca e recorta aspectos das relações sociais que os agentes consideram relevantes, em função dos quais constroem o sentido e orientam suas ações. Desta perspectiva, possui um significado instrumental e cognitivo, na medida em que representa, de maneira percebida como objetivamente adequada a determinadas situações, regularidades de fato relacionadas aos interesses dos agentes nestes contextos. Mas, como toda representação, a violência urbana é mais do que uma simples descrição neutra. No mesmo movimento em que identifica relações de fato, aponta aos agentes modelos mais ou menos obrigatórios de conduta, contendo, portanto, uma dimensão prático normativa institucionalizada que deve ser considerada.

As expressões de violência não se explicam por si só. É uma construção social. A violência é um fenômeno onipresente nas mais variadas escalas espaciais e temporais, pois está situada desde as micro às macroescalas da realidade, do local ao global, sem determinações sobre seu ponto de partida. As expressões de violência estão implícitas na escala da biopolítica, como técnicas disciplinares do poder hegemônico no processo de orientação dos corpos e mentes na sociedade (MBEMBE, 2018). Assim, demanda de um intenso esforço de abstração para entender suas dinâmicas.

Para Bourdieu (2011), a parcela dominante impõe seus valores, identidades e representações como cultura legítima, que são aspectos simbólicos da violência na medida em que reforçam a exclusão de uma expressiva camada social. Nota-se como nos diversos espaços sociais, seja nos ambientes domésticos, escolares ou de trabalho, essas formas de violência acentuam a exclusão simbólica e material das classes vulneráveis. Perpetuam, assim, diversas formas de violência sobre os marcadores sociais de classe social, racial, sexualidade e gênero, a exemplo da população negra e feminina, cuja representatividade nas posições de poder é

imensamente desproporcional²² em relação aos grupos constituídos por homens, brancos e ricos, frente ao efetivo demográfico brasileiro, seja em números absolutos ou agregados entre as duas variáveis (negra e feminina).

Sobre a busca por princípios explicativos da realidade, é necessário atentar-se para o fato de que a elucidação dos problemas nas diversas periferias urbanas não se encontra nesses locais. Assim, o verdadeiro objeto da análise deve superar as aparências para pensar em uma modalidade de violência que é transversal em sua manifestação, a exemplo da dificuldade de acesso de grande parte de indivíduos a uma educação pública de qualidade (BOURDIEU, 2011).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o diálogo com a violência transcende aqui a costumeira classificação a partir da criminalidade por entender que a manifestação desse fenômeno vai além de transgressões a um conjunto de leis. Notadamente em relação à educação (mas não somente), a violência também se perpetua em ações como o desvio de verbas²³ e as prioridades estabelecidas pelo Estado junto ao mercado financeiro em seu projeto *neoliberal* (CARVALHO, 2013).

1.3 A topologia da violência e a escola

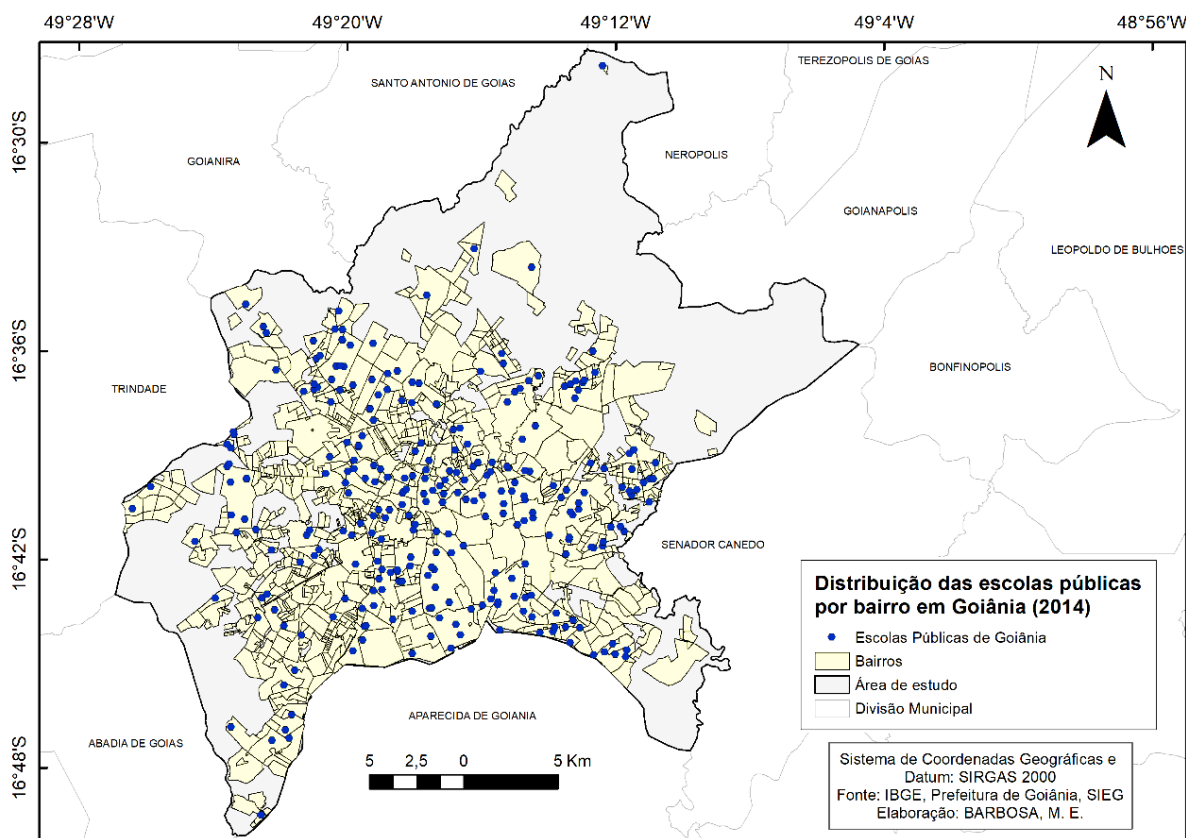
O espaço não é um objeto científico separado da política e da ideologia, vez que sua organização é estrategicamente política, tendo em sua produção a ideologia como aspecto fundante. A representação e a significação que se tem do espaço é um aspecto fundamental nas interações sociais na vida cotidiana, impactando em como ocorrem os movimentos, os comportamentos e se desenvolvem as sociabilidades (LEFEBVRE, 1976 *apud* LUNA, 2018).

Deste modo, elencar como indissociáveis os aspectos da *política* e da *ideologia* sobre a concepção de espaço, significa dizer que em todo processo de espacialização há conteúdos socioeconômicos, étnico raciais e culturais que orientam as ações de tornar o espaço um objeto inteligível. A própria distribuição das instituições escolares públicas em Goiânia não está excluída desse processo (Figura 5).

²² Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, 2018. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/564047-NUMERO-DE-DEPUTADOS-NEGROS-CRESCE-QUASE-5.html>. Acesso em 15/02/2019.

²³ Fonte: Controladoria Geral da União (CGU): Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/noticias/2016/01/cgu-mec-mj-unem-esforcos-para-combater-desvios-de-recursos-da-educacao>. Acesso em 05/02/2018.

Figura 5 - Mapa de distribuição das escolas públicas em Goiânia

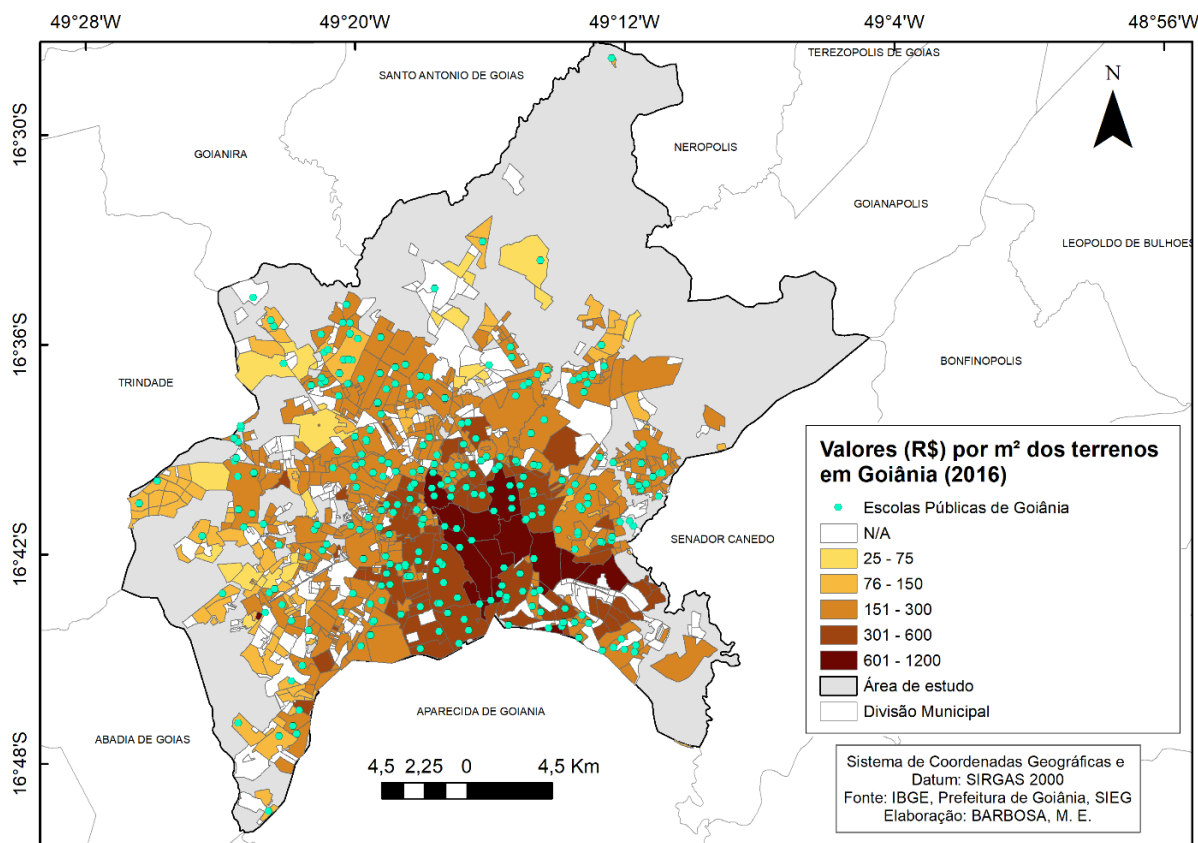


Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O conjunto da localização das instituições escolares permite o enquadramento da distribuição, tendo a distância, a posição, a extensão e a escala como princípios lógicos a serem desenvolvidos na análise geográfica (MOREIRA, 2007). A partir da localização das escolas, verifica-se que, de acordo com os diferentes fatores como densidade demográfica, padrões socioeconômicos e concentração de determinados grupos étnico raciais, a distribuição das instituições de ensino corresponde a padrões dispersos na malha urbana da cidade. Assim, em Goiânia, a tendência de maior concentração da população pobre e negra nas áreas de maior distância em relação ao centro da cidade é uma realidade geográfica (SANTOS, 2016).

A diferenciação socioeconômica dos bairros produz modelos de urbanização distintos, o que acaba por influenciar o preço dos imóveis e dos terrenos. Verifica-se uma intensa variabilidade nos preços em relação aos bairros situados nas porções sudoeste, oeste e norte (Figura 6) e a concepção clássica de fator de preço do solo urbano aplica-se ao contexto goianiense, ao menos em parte, pois é possível verificar pequenos enclaves que se distinguem do seu entorno.

Figura 6 - Valores médios do m² e a distribuição das escolas públicas em Goiânia



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Acerca da questão territorial, sabe-se que o processo histórico goianiense é marcado por contradições na aquisição de terreno urbano. Segundo os levantamentos de Daher (2003), até 1964, somente 204 proprietários particulares de áreas em Goiânia detinham 88.912.295 metros quadrados de áreas loteadas. Desse montante, apenas 10% concentrava 56,4% do total da área. Em comparação, no mesmo período, tem-se que as áreas pertencentes ao Estado, incluindo as já invadidas, somavam 23.970.546 m².

Portanto, a partir desse levantamento pode-se concluir que o Estado perdeu o controle do processo de urbanização de Goiânia ao permitir que o processo de redistribuição de loteamentos ficasse a critério de agentes privados ligados a uma lógica política e ideológica de privilégio das classes sociais abastadas. Nas regiões central e sul (Setores Central, Norte Ferroviário I e II, Aeroporto, Campinas, Coimbra, Sul, Oeste, Marista, Bueno, Pedro Ludovico, Bela Vista, Nova Suíça, Serrinha, Jardim Goiás, Jardim América e Parque Amazônia) de Goiânia estão os bairros que concentram os maiores valores médios de imóveis por metro quadrado.

A respeito desse aspecto, Daher (2003) explica que as variáveis que influenciam a determinação do preço de um terreno dizem respeito, entre outros, a fatores estruturais como a oferta de equipamentos e serviços urbanos, a articulação de transportes, as questões sociais, raciais e culturais, o relevo, o clima e a própria história local.

Nesse contexto, importante observar a lógica de quantidade e distribuição dos estabelecimentos de ensino no espaço geográfico da cidade, verificando-se que: a) há poucas unidades escolares distribuídas nas áreas onde o terreno urbano tem menor valor agregado (nas extremidades da malha urbana da cidade); e b) há baixa inserção de escolas públicas nas áreas com elevado valor de terreno. Tais fatores se constituem como graves implicadores sociais sobre o cotidiano da maioria dos jovens escolares da cidade, pois os obriga a percorrer longas distâncias para chegarem à escola, impactando nos aspectos relacionados à evasão escolar e à diminuição da qualidade no processo de ensino e aprendizagem²⁴, marcado pelo cansaço dos alunos e também pelo aumento do número de faltas devido ao medo e à insegurança no percurso.

Atentos a essa realidade, é importante examinar como os estudos que visam identificar as relações entre o fenômeno da violência e o espaço estão permeados por concepções ideológicas e políticas que segmentam as perspectivas de violência e sua espacialização. Há quatro tendências teóricas nos estudos sobre violência na perspectiva socioespacial que o autor qualifica como aspectos limitantes ou de ambiguidades na/da Geografia da violência (LUNA, 2018, p. 141, 142, 143):

1) Em primeiro lugar, há uma tendência recorrente de se estabelecer o espaço como um simples cenário no qual ocorrem os processos sociais, entendendo que a *localização* das ações de violência direta geralmente limita-se à questões delituosas (a criminalidade). Trata-se de uma abordagem quantitativa, focada em fatores causais, normalmente desenvolvida por análise cartográfica, objetivando a estatística como fator explicativo dos processos sociais e da espacialização da violência. Dificilmente aborda aspectos estruturais e simbólicos e/ou a articulação desses com os fatores políticos da violência.

2) As abordagens de aproximação culturalistas, por sua vez, atribuem à produção simbólica do medo e ao seu papel na disseminação de imaginários urbanos uma responsabilidade em relação à reprodução e à espacialização da violência. Deste modo, é comum que não tratem das condições objetivas que produzem a violência, omitindo as

²⁴ Estes elementos serão abordados e fundamentados nas seções posteriores a partir da pesquisa empírica.

estruturas políticas e econômicas que a sustentam, dando o enfoque apenas às representações do fenômeno.

3) Há ainda a questão da (in)segurança como tema de análise para o fenômeno da violência, que passa por investigações que envolvem importantes temáticas associadas aos desdobramentos do fenômeno, como o controle institucional, a estigmatização social, os meios de comunicação, entre outros. Nesses casos, as abordagens são desenvolvidas de maneira fragmentada, com respostas individuais a cada perspectiva temática.

4) Por fim, existem as investigações que partem somente da violência subjetiva, ou seja, das expressões diretas dos fenômenos violentos, descartando outros aspectos de sua análise.

Contudo, independentemente da tendência de pesquisa sobre os processos de espacialização da violência, há um ganho significativo na observação de lacunas e no desenvolvimento de propostas metodológicas que contemplem uma abordagem para além dos aspectos da violência direta. Tal como observa Luna (ibid.), as análises da espacialização da violência são formas de desvelar os dispositivos de instrumentalização da desigualdade social em espaços de fragilidade para a reprodução social, tendo neste aspecto um importante viés interpretativo de sua função topológica. Nesse sentido, vale a observação de outro autor da Geografia:

a espacialidade é um atributo da ação da natureza e da ação humana, manifestando-se primeiramente via diferenciação espacial de processos e formas naturais e socialmente produzidos. A espacialidade exhibe, por outro lado, temporalidades diversas graças à permanência de processos e formas criadas no passado (CORRÊA, 2018, p. 44).

Nessa conjuntura, o terreno da escola se configura como importante eixo de discussão sobre a violência, uma vez que tem sofrido com processos políticos e ideológicos que visam cada vez mais produzir métodos artificiais de ampliação do processo de acumulação, tendo como produto a permanência estratégica da violência na espacialidade escolar.

E é a partir dela que se acredita poder extrair elementos que evidenciam os processos de manutenção das diferenças socioespaciais, pois tem-se o *locus* escolar como fonte de processos estruturais e simbólicos materializados em diferentes dimensões do espaço, a exemplo: a) da dinâmica da *paisagem* escolar; b) do *lugar* cotidiano e práticas espaciais; c) e das relações de poder e institucionais que posicionam a escola como *território* relevante na sociedade.

Segundo Santos (2014), as estruturas e sistemas espaciais estão em processo evolutivo permanente como resultado da ação de fatores *externos* e *internos* no contexto espacial analisado. Neste ponto, é importante compreender como a violência se manifesta a partir de

fatores exógenos e endógenos ao espaço escolar e como se estabelecem os laços hierárquicos e relacionais entre as estruturas espaciais advindas das expressões de violência.

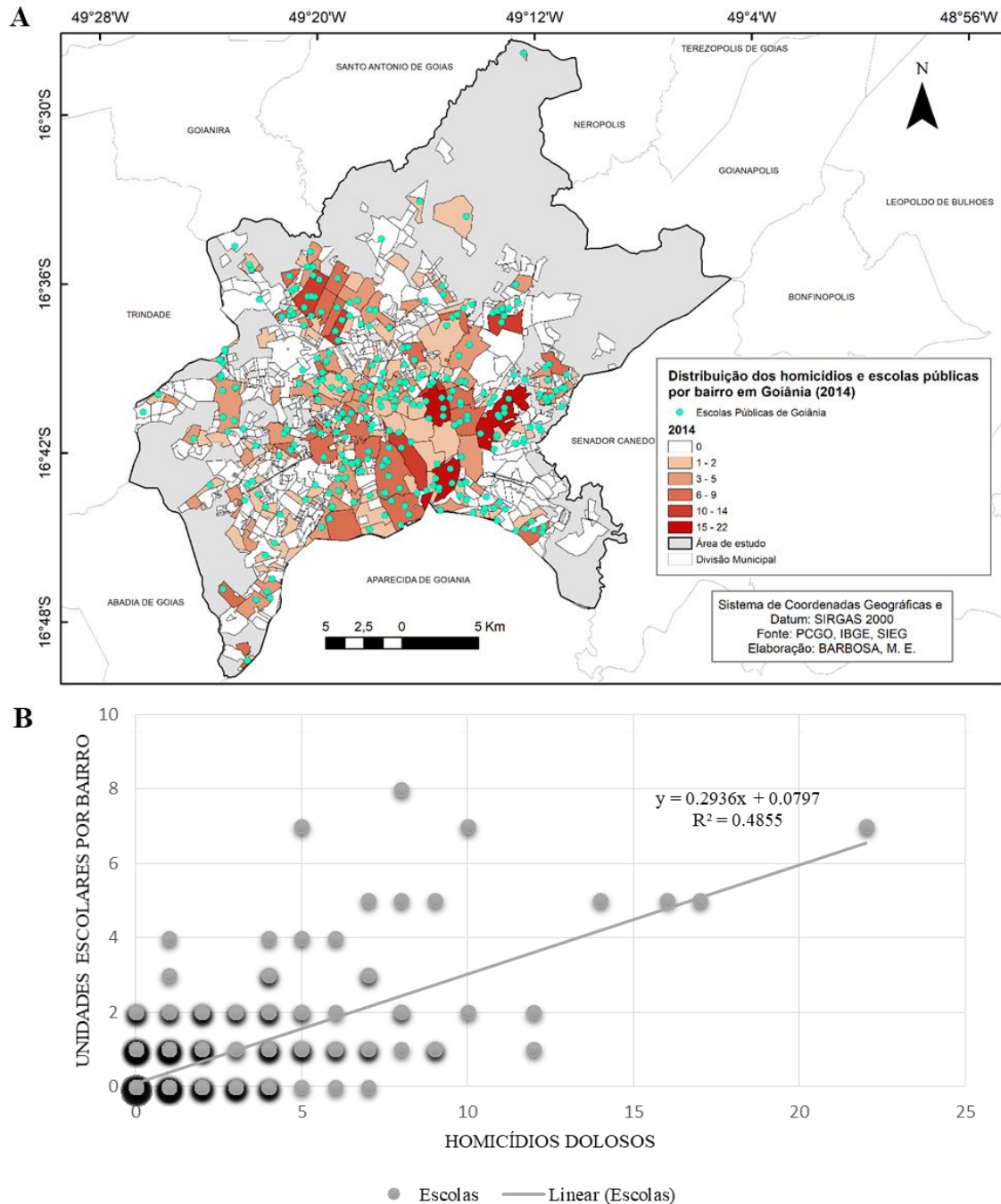
Tendo em vista que a dinâmica socioespacial de uma instituição escolar não se explica por si mesma, é preciso considerar os *fatores externos (exógenos)* à sua materialidade, que impactam diretamente em sua estruturação, revelando-se em aspectos como a ordem econômica e produtiva, a renda populacional e as classes sociais presentes em determinado arranjo espacial. No caso dos arranjos espaciais escolares, é possível compreendê-los a partir da localização do estabelecimento de ensino, da incidência de criminalidade, bem como pelos aspectos relacionados à concepção urbana associada ao modo de produção capitalista e da exclusão social²⁵, que submetem os alunos das escolas públicas no Brasil a situações de desvantagem frente aos alunos de instituições privadas.

Para Soares (2019), os abismos sociais se constituem como forças exógenas que dificultam o acesso a uma educação de qualidade, e, conseqüentemente às possibilidades intrínsecas ao acesso ao processo educativo. Outro aspecto exógeno pode ser verificado no modo de gestão territorial do Estado e pela existência de organizações criminosas especialmente nas camadas sociais mais vulneráveis, as quais se constituem como vetores de repressão e extermínio das populações pobres, negras e jovens²⁶, seja pela letalidade policial ou pelos conflitos territoriais de grupos e facções criminosas. Os homicídios e o tráfico de drogas se correlacionam em padrões espaciais com a distribuição dos espaços escolares (Figuras 7 e 8).

²⁵ Pesquisa do IEDE (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional). Realizou um estudo a partir de microdados do PISA 2015, com o intuito de entender o perfil socioeconômico dos estudantes de escolas públicas e privadas no Brasil. Identificaram que 40% dos estudantes de escolas públicas trabalham de forma remunerada, contra 24,4% dos estudantes de escolas privadas. A pesquisa também identificou que os alunos das instituições privadas possuem 80,2% de pais com Ensino Médio completo, enquanto na realidade pública somente 41% dos pais possuem essa escolaridade.

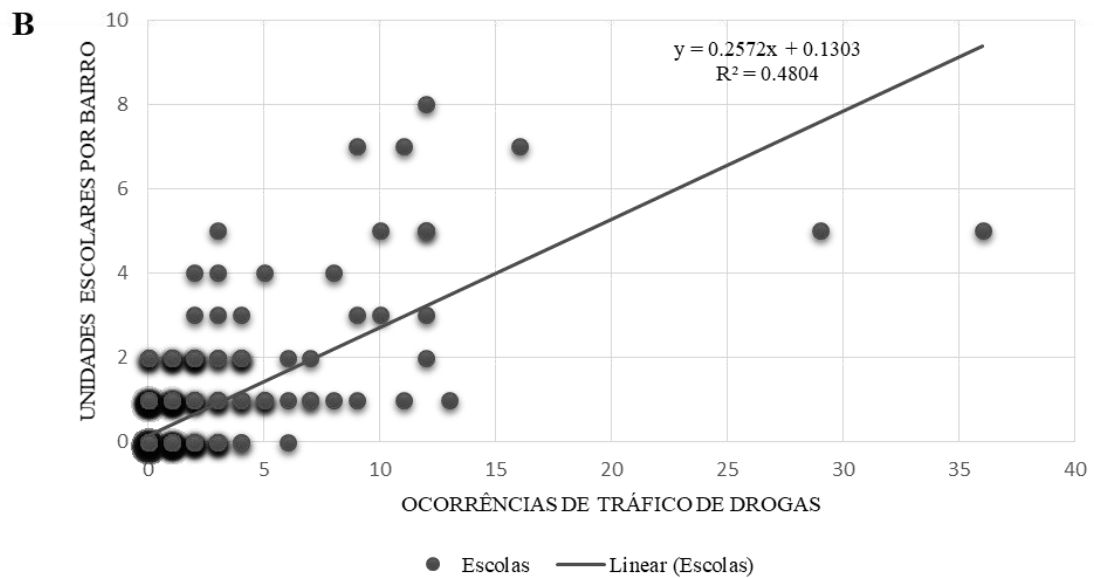
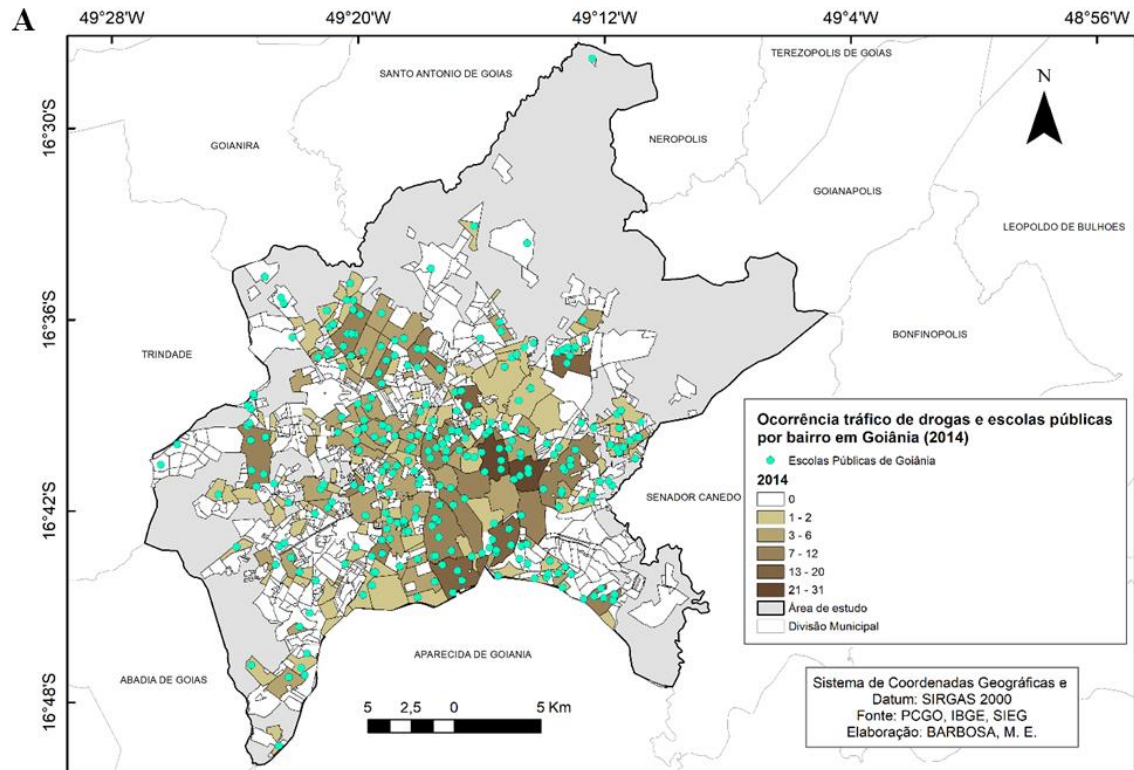
²⁶ Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2017).

Figura 7 - Crimes de homicídios dolosos por bairro e a localização das escolas públicas em Goiânia (2014). **A.** Mapa da distribuição dos homicídios e escolas públicas por bairro. **B.** Gráfico de correlação de Pearson mostrando a relação entre as unidades escolares por bairro e os homicídios dolosos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Figura 8 - Ocorrências de tráfico de drogas por bairro e a localização das escolas públicas em Goiânia (2014). **A.** Mapa de ocorrência de tráfico de drogas em escolas públicas por bairro em Goiânia. **B.** Gráfico de correlação de Pearson mostrando a relação entre as unidades escolares por bairro e as ocorrências de tráfico de drogas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O crime de homicídio doloso é aquele que o perpetrador comete com intencionalidade, podendo ser subdividido em duas modalidades: a) qualificado, quando existem elementos de crueldade ou mesmo quando o criminoso possa representar algum tipo de perigo ao convívio social e; b) simples, quando identificadas motivações emotivas e/ou por provocação. Previsto no artigo 121 do Código Penal Brasileiro, distingue-se do homicídio culposo, que ocorre quando não há intenção de matar.

Em Goiânia, os locais de incidência dos crimes contra a vida encontram-se dispersos nas áreas do município, no entanto, é possível verificar algumas aglomerações que indicam maior valor de homicídios. É interessante destacar o fato de que os bairros que apresentam maior resposta aos homicídios dolosos não se constituem majoritariamente periféricos, tendo uma elevada correlação espacial com as áreas de tráfico de drogas (SANTOS, 2016). A localização e a distribuição desse tipo de crime e do tráfico de drogas indicam a posição socioespacial destes fenômenos vinculados às políticas de gestão territorial de segurança pública (SOARES, 2019).

No presente estudo, tal fato também é evidenciado pela correlação de Pearson, por meio do coeficiente de determinação (R^2) em valores próximos entre as variáveis de homicídios dolosos ($R^2 = 48,5\%$) e tráfico de drogas ($R^2 = 48\%$) e a presença das unidades escolares (na escala do bairro). Não se pretende com esse teste estatístico produzir uma determinação da relação dos tipos de crimes com as escolas, visto que a correlação não implica em causalidade. Tampouco se quer estabelecer uma análise pautada em números que muitas vezes mascaram elementos da subjetividade, que são fundamentais para a compreensão do fenômeno da violência (LUNA, 2018). Objetiva-se, sim, mesclar diferentes abordagens metodológicas para se problematizar o objeto de estudo, pois entende-se que são fenômenos predominantemente urbanos²⁷, em sua imensa maioria realizados fora dos limites da escola, ou seja, nos entornos escolares.

Os fenômenos dos homicídios e do tráfico de drogas perpassam aspectos estruturais da política de segurança pública nacional, com consequências assombrosas, como a guerra as drogas, o extermínio e o encarceramento em massa das populações periféricas das grandes cidades no país (principalmente em relação aos crimes de tráfico de drogas), o que indica a *extensão* espacial deste fenômeno na escala metropolitana.

²⁷ Compreendidos a partir da articulação entre homicídios e tráfico de drogas. Sabe-se que essas dimensões não são exclusivas do meio urbano, visto os múltiplos casos de violência extrema contra camponeses, derivados de interesses econômicos dos setores hegemônicos do espaço agrário e do agronegócio. Fonte: Atlas da Questão Agrária Brasileira. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/violencia.htm>. Acesso em: 14/05/2019.

O mercado das drogas desenvolve uma economia informal de grandes proporções, que envolve a participação de sujeitos de diferentes classes socioeconômicas. Em grande parte, o trabalho de produção e de logística da droga é operado por atores sociais influentes, com poder econômico e conhecimento acumulados suficientes para corresponder a esta prática, enquanto o processo de distribuição em varejo da droga é realizado por sujeitos pobres e com baixa escolaridade. Estes também são os principais sujeitos que engrossam o sistema carcerário brasileiro e as taxas de homicídios nos grandes centros urbanos do país, seja no confronto pelo domínio de territórios para o mercado de drogas entre grupos e facções rivais, ou mesmo pela decorrência das *execuções extrajudiciais* (popularmente conhecidos como os tribunais de rua) e pelas alegações de *autos de resistência* (mortes por intervenções policiais) pelos agentes de segurança pública (SOUZA, 2008; SOARES, 2019).

A grande letalidade policial coloca em contradição o monopólio legítimo da violência do Estado, que se torna ilegítimo em decorrência das execuções extrapenais, perseguições políticas e práticas de tortura por meio de instituições governamentais. Nesta conjuntura, o Estado de Direito converte-se em Estado de Exceção de forma permanente (AGAMBEN, 2004), implicando na construção de realidades sociais mediadas cada vez mais pela violência, subjugando a vida ao poder da morte, ou seja, à *necropolítica* (MBEMBE, 2018). Isso evidencia como as políticas de Estado podem impactar na dinâmica territorial de um bairro, sentida, no caso do objeto deste trabalho, intrinsecamente pelos equipamentos (escola) e sujeitos (alunos) ali inseridos.

Quando essa dinâmica de violência ocorre no espaço intraescolar, perpetrada pela própria instituição de ensino ou pelos alunos em seu contexto espacial, verifica-se a atuação de *fatores internos (endógenos)* com potencial de produção de danos aos sujeitos envolvidos. Segundo Batista e Silva (2016), considerando os marcos teóricos e analíticos de Harvey (2012), o espaço escolar é verificado em suas dimensões absoluta, relativa e relacional. Na primeira, o *espaço absoluto* é compreendido a partir da sua infraestrutura (muro, instalação predial, mobiliário, materiais didáticos, etc). A dimensão de *espaço relativo*, por seu turno, é dada a partir da variabilidade do quantitativo de alunos e de sua relação com espaço físico, podendo estabelecer espaços cheios ou esvaziados a depender do ponto de vista que se observa. Por fim, o *espaço relacional* é aquele no qual cada sujeito interage de um modo na situação de aula ou da escola.

De qualquer forma, devem ser compatibilizadas com as concepções de espaço concebido, percebido e vivido (LEFEBVRE, 2006), para que os planejadores, arquitetos e engenheiros ligados às secretarias, professores da academia e da escola sejam capazes de

produzir concepções que afetam diretamente a produção do espaço escolar. Nestes *espaços concebidos*, os diversos agentes das instituições escolares produzem também outras dinâmicas espaciais por meio da experiência e das representações (*espaço percebido e vivido*) projetadas no chão da escola. Por isso, os espaços escolares pouco humanizados oferecem possibilidades restritas de construção de relações de pertencimento, levando a um esvaziamento do sentido de seu lugar. O que deve ser debatido a partir da compreensão do espaço escolar e das formas de violência, explícitas ou ocultas, que se perpetuam neste lugar, para identificar dispositivos atenuantes dos processos violentos ou os gatilhos que os impulsionam. Para tanto,

imaginamos que, ao compreender a produção do espaço escolar e, por conseguinte, seus sujeitos, dentre eles o jovem-aluno, sua cultura e sua espacialidade, o professor pode potencializar exponencialmente as possibilidades de melhorar sua ação e prática na escola, contribuindo para a aprendizagem geográfica dos estudantes. Portanto, advogamos que o tema do espaço escolar possa ser conteúdo dos cursos de formação de docente. (BATISTA e SILVA, 2016, p. 189)

A identificação das formas de violência no espaço escolar contribui para dimensionar e avaliar os condicionantes da violência sobre a sua infraestrutura, os modos de sociabilidade e a interação entre seus agentes na escola. Isso porque a espiral da violência que atravessa a cidade e a escola tem impacto direto no processo de erosão das condições de exercício da cidadania e na busca por uma maior autonomia na vida social (SOUZA, 2012). Assim, entender a espacialização da violência significa olhar para a instrumentalização das desigualdades sociais em contextos de fragilidade da reprodução social. É perceber também que manifestações de violência direta perpetradas pelas forças estatais, por meio da militarização do controle social, acabam por imobilizar, amedrontar e controlar a população, de forma direta ou não (LUNA, 2018).

Ainda há outras formas de violência dadas por processos de desertificação institucional, referentes à ausência seletiva do Estado em determinados contextos socioespaciais da cidade, especialmente em áreas de concentração de pobreza. Tal aspecto é capaz de desencadear “[...] um círculo auto-realimentador de decadência urbana e violência mortal, empurrando bairros inteiros a uma espiral de deterioração (WACQUANT, 2017, p. 84). Essa é uma realidade persistente no processo constitutivo das cidades brasileiras, no qual não somente o modo de produção capitalista, mas também o seu modelo civilizatório, expresso pela lógica da governabilidade que produz segregações e ausência de serviços públicos, imobilizam as classes subalternizadas, impossibilitando que transponham às mazelas urbanas a que são submetidas (SOUZA, 2012).

Para entender a relação destes processos nos espaços escolares, é preciso, antes, pensar na dualidade do espaço escolar brasileiro, especialmente a partir das macroperspectivas do a) conhecimento e b) do acolhimento (LIBÂNEO, 2012). Enquanto a primeira vincula-se quase que exclusivamente às classes sociais de maior poder econômico, buscando o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos daquele local, a segunda é repleta de desafios, assumindo, em muitos casos, uma postura assistencialista que acaba por deixar de lado os principais desígnios de uma instituição escolar, sobretudo no que diz respeito às possibilidades para o pleno desenvolvimento do pensamento do aluno. As escolas do acolhimento localizam-se em larga escala nos contextos socioespaciais mais carentes, nos quais as condições de desigualdade se intensificam pelas violências do espaço urbano, principalmente as ligadas à pobreza, à criminalidade, ao racismo, aos assédios, ao descaso público, à violência policial e à falta de oportunidade de lazer e cultura. Desse modo, embora não seja o único tipo de espaço escolar a sofrer com esses problemas, é nesse contexto que eles se evidenciam de modo mais intenso e específico.

A violência quando manifestada ocorre principalmente nos territórios adjacentes à escola (como no espaço da cidade, da comunidade e da família), alterando diretamente a sua dinâmica e organização intraescolar. Nesse sentido, a violência pode desencadear processos – orientados pelas perspectivas teóricas de violência já abordadas, a direta, a estrutural e a simbólica – que incidem em questões de ordem *morfológica, relacional (práticas espaciais)* e *(dis)funcional* desse espaço, a saber:

1) a *morfologia socioespacial* refere-se às transformações dos elementos da *paisagem* do espaço escolar, em sua localização, forma e fluxo. Como exemplo, tem-se a) o ganho de novos incrementos de segurança, como cercas eletrificadas, arames de concertina, câmeras de segurança, agentes de segurança armados ou não, grades, patrulhamento e intervenções policiais (SOUZA, 2008); b) a militarização do espaço escolar (BATISTA e SILVA, 2016; RICCI, 2019); c) a violência contra a infraestrutura escolar por meio de ações intencionais por parte dos sujeitos integrantes (ABRAMOVAY e RUA, 2002); d) o esvaziamento do fluxo na escola, as faltas e evasões decorrentes do medo e da violência urbana (SOARES, 2019; ZALUAR, 2001); entre outros.

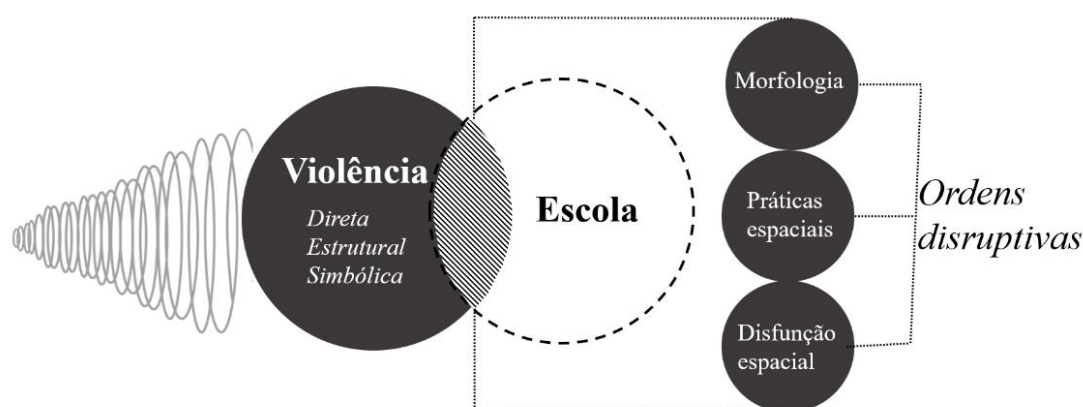
2) as *práticas espaciais*, por seu turno, dizem respeito ao conteúdo das relações sociais e aos comportamentos observados cotidianamente no *lugar* da escola. Entre eles, estão a) a sociabilidade alterada pelo medo e pela violência, que atua como dispositivo de recrudescimento de conflitos, agressividade e comportamentos apáticos no espaço público [e escolar] (SOUZA, 2008, 2012); e b) a segregação e a fragmentação do tecido social, bem como

as restrições ao uso de determinados espaços intraescolares pelos alunos (LUNA, 2018; SOUZA, 2008, 2012).

3) a *(dis)função socioespacial*, por fim, trata de processos relacionados à violência que alteram as funções objetivas e subjetivas do *território* escolar frente à sociedade, como a) o comprometimento do trabalho didático-pedagógico e a queda no rendimento escolar (MINAYO, 2001); b) a violência institucional da escola (CHARLOT, 2002); c) a sensação de insegurança e esvaziamento do espaço escolar (SOUZA, 2008; ZALUAR, 2001)); d) a mudança de papel enquanto instituição com capacidade efetiva em potencializar o aprendizado e o conhecimento, para se estabelecer como infraestrutura de acolhimento assistencialista (LIBÂNEO, 2012).

Estas categorias socioespaciais serão detalhadas no decorrer do trabalho e auxiliam a estruturar a hipótese da presente investigação, da violência enquanto fator que implica a organização e a dinâmica espacial escolar. Todavia, é importante ressaltar que o esforço teórico-metodológico de evidenciar como se articulam tais fenômenos, é também acompanhado da reflexão de como a violência atua por múltiplas dimensões, articulando-se desde o local de origem até as conjunturas de maior proporção territorial. Este movimento de compreensão dos processos estruturais e simbólicos da violência pode contribuir qualitativamente no combate à perspectiva de transformação do espaço escolar em depósito de sujeitos. Acredita-se na elucidação do fenômeno da violência enquanto (re)produtor de ordens disruptivas na espacialidade da escola, ou seja, que a espiral da violência desencadeia processos em diferentes níveis, incidindo na fragmentação do tecido socioespacial que compõe a rotina escolar e na sua organização (Figura 9).

Figura 9 - A espiral da violência e seus impactos no espaço escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Mesmo com seus imensos desafios, as escolas oferecem relações que são muito positivas e necessárias para jovens em condições de vulnerabilidade. Existem professoras e professores que encaram a educação como compromisso social, sem romantizar e reduzir a real importância do docente na formação dos alunos (MESQUITA, 2016). Eles combatem, portanto, uma violência à escola, o que demonstra a necessidade de uma postura estratégica dos docentes para que estejam conscientes desse processo e evitem a reprodução do mal banal. Cabe ao professor a habilidade didática para tratamento dos conteúdos implícitos nas experiências dos alunos para seu trabalho pedagógico, sendo perigosa a prática docente que desconsidera tal conjuntura.

Especificamente em relação ao professor de Geografia, é incoerente que aja de forma indiferente ao modo de produção e organização socioespacial do contexto escolar, atuando passivamente frente ao fazer burocrático e na transmissão de conteúdos. É necessário considerar o cotidiano do aluno e compreender as condições socioespaciais em que vivem os jovens escolares, adotando uma postura ativa e atenta às condições da reprodução da vida cotidiana, considerando, no lidar pedagógico, o fenômeno da violência como um condicionante de impacto nas práticas espaciais dos sujeitos (LIBÂNEO, 2011). Assim, quando se coloca o cotidiano do aluno enquanto dimensão da prática docente, esta não pode ser efetivamente usada como uma expressão vazia. Para tanto, o professor deve estar munido de espírito científico, o que é um trabalho árduo, muitas vezes cansativo e angustiante, porém, necessário.

A violência urbana tem inserido dinâmicas em todo espaço geográfico brasileiro e mundial, e a escola não está alheia a esse processo, de forma que não buscar entender seus desdobramentos na cidade e na vida das pessoas é tapar os olhos para realidade. Compreender a interatuação desse fenômeno e suas relações complexas com as dinâmicas atuantes na organização urbana e escolar é primorosamente um exercício de didática. Neste sentido, estabelece-se um diálogo com a perspectiva de Libâneo (2012, p. 42) na medida em que, para o autor,

esses fatos, bastante comuns, comprovam que a escola, o currículo, os procedimentos didáticos dos professores não têm sido capazes de interferir positivamente para atingir o ideal da escolarização para todos. A inadequada organização pedagógica, didática e administrativa face às características sociais da maioria dos que frequentam a escola pública tem levado à marginalização e, assim, ao fracasso escolar das crianças mais pobres. Por não conseguirem avaliar com clareza os efeitos da estrutura social sobre o trabalho pedagógico, as escolas e professores podem tornar-se, mesmo sem o saber, cúmplices da discriminação e segregação das crianças social e economicamente desfavorecidas.

Na condição de professor de Geografia, negar-se a compreender a espacialidade violenta do aluno pode representar um risco ao processo de ensino e à própria escola. Pode constituir-se, inclusive, como mais um vetor de reprodução de violência contra seus sujeitos, ao instituir um processo de ensino sem significação e desinteressado do principal objeto do processo de ensino e aprendizagem: o aluno. Para Charlot (2002), práticas docentes insensíveis à condição e à subjetividade do aluno podem desencadear tipos de violências institucionais ao educando quando, por exemplo, vinculam-se a uma perspectiva autoritária, percebida em atitudes como a de a) humilhar e constranger; b) permitir, a partir da indiferença, injustiças e violências contra alunos relacionadas ao preconceito racial, *bullying* e assédios; c) não autorizar o aluno a suprir necessidades fisiológicas, como beber água ir ao banheiro; d) não apresentar um currículo vinculado às demandas sociais e de formação crítica e consciente; e) não reconhecer as pluralidades socioespaciais identitárias, ideológicas, religiosas e de gênero; entre outras.

Dentro dessa perspectiva de violência no contexto escolar, é possível estabelecer um diálogo a partir de três referenciais: a *violência na escola*, a *violência da escola*, e a *violência à escola*. A *violência na escola* se traduz na reprodução, dentro de suas imediações, da violência externa à instituição de ensino, o que pode ser observado em atos como pequenos furtos, uso de drogas e outras situações recorrentes na realidade do local. Decorre, assim, de situações cotidianas na escala local da escola e do contexto socioespacial no qual está inserida. Por outro lado, a *violência da escola* relaciona-se ao conjunto de normas e procedimentos que a própria instituição impõe aos alunos, de modo objetivo ou subjetivo, que acaba por agredi-los de certa forma. Remete ao caráter da violência institucional perpetrada pelos agentes profissionais da escola, que, por omissão, indiferença e/ou prática criminosa, podem desencadear danos materiais e simbólicos no aluno. Por último, a *violência à escola* é definida em situações lesivas à instituição ou aos que a representam, podendo ser observada no descaso público com o ensino, na questão dos desvios de verbas, e nos ataques diretos à infraestrutura física e imaterial dos espaços escolares.

É importante considerar que Charlot (ibid) não esgota as possibilidades de entendimento da violência e sua relação com a escola. É inviável a qualquer pesquisa ou produção intelectual sobre o tema verificar todos os vieses e possibilidades da violência, seja qual for o espaço. A ideia principal é organizar as especificidades do fenômeno a partir de contextos diferentes e verificar suas implicações na reestruturação do espaço escolar.

Sendo assim, com base nas reflexões de Imbusch (1999), e tendo em vista a complexidade de se compreender o fenômeno da violência aplicado à espacialidade escolar, busca-se questionar o fenômeno da violência e sua finalidade na produção socioespacial. A

ideia é de dar subsídios metodológicos ao objeto da presente investigação: as implicações da violência nos espaços escolares da cidade de Goiânia (GO). O estudo da violência não é possível apenas mediante a observação de relações causais simples (LUNA, 2018), mas deve considerar condições objetivas e interpretações subjetivas de situações conflitivas, questionando para além do *que? onde? e como?*, chegando aos *por quês* de sua ocorrência.

A partir desse entendimento, questiona-se *o que* é a reestruturação socioespacial escolar e *como* as intersecções do fenômeno da violência apontadas deflagram processos contraditórios espaciais (Figura 10).

Figura 10 - Os tipos de violência (na/da/à) escola.



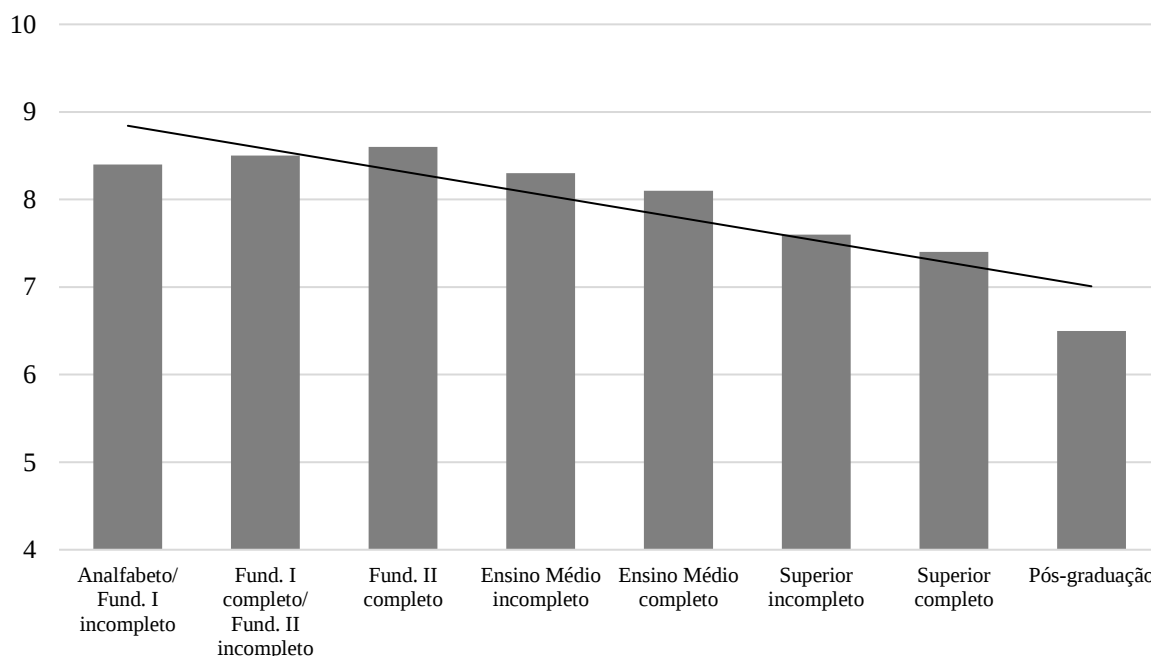
Fonte: Charlot (2002). Elaborado pelo o autor (2020).

E tem-se que a reestruturação do espaço escolar frente ao fenômeno da violência é o resultado da dialética disfunção-função, na qual as *disfunções* são a negação das demandas concretas dos sujeitos escolares das classes pobres e produzem *funções* de manutenção das desigualdades sociais (ou das estruturas de privilégios) por meio do distanciamento das classes vulneráveis ao acesso aos capitais culturais. Contudo, é possível pensar a escola também pelo viés didático-pedagógico, que, quando findado em princípios violentos, adquire outros sentidos atuantes sobre interesses alheios às classes socialmente vulneráveis. É quando se percebem os processos de dominação simbólica, na medida em que direcionam a instituição escolar para a reprodução das estruturas de manutenção de uma parte da cultura produzida pelas elites sociais, como cultura legítima, podendo ser institucionalizada por meio dos instrumentos curriculares e

normativos e práticas pedagógicas deslocados das reais necessidades das classes sociais pauperizadas (BOURDIEU, 1982, 2018; LUNA, 2018). Essas em muitos casos, já são violentamente assoladas pelo estigma da pobreza, do preconceito racial, da violência de gênero, da precariedade habitacional, da mobilidade restrita e do não direito à cidade, da falta de acesso à serviços de informação, saúde, cultura e lazer entre outros.

Para além dos problemas estruturais, questiona-se *onde* se sustentam essas estruturas de dominação e compreende-se que o fenômeno da violência se interconecta à naturalização da violência no lugar cotidiano, haja vista que a aceitação da violência corresponde à própria aceitação do *autoritarismo*. De acordo com uma pesquisa intitulada “Medo da violência e autoritarismo no Brasil”, realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2017), o medo provocado pelas múltiplas expressões de violência no país é propício a líderes autoritários e isso perpassa o apoio de medidas de exceção tomadas pelo Estado no controle territorial. A aceitação do autoritarismo revela uma enorme barreira a ser quebrada e o aumento da escolarização, nesse caso, pode ser um fator contributivo para a superação do problema (Figura 11).

Figura 11 - Índice de propensão a posições autoritárias segundo a escolarização.



Fonte: FBSP, 2017. Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com o estudo, em uma escala de 0 a 10, a propensão a posições autoritárias segundo a escolarização foi verificada em três categorias metodológicas: a) submissão à autoridade, b) agressividade autoritária e, c) convencionalismo. A média nacional seguiu em

8,1, constatando uma elevada aceitação à violência legítima e não legítima do Estado. Diante desse quadro, o fator escolaridade apontou uma tendência de que quanto maior o nível educacional, menor a aceitação ao autoritarismo e às formas de violência. Assim, assegurar que a escola pública e gratuita não se desenvolva plenamente pode ser um projeto institucional com finalidade em si, e, portanto, não apenas vinculado a questões como o descaso ou a ineficiência da gestão pública. Levando em consideração que o Brasil é um país historicamente fundado em raízes aristocráticas, tendo a violência como um elemento estruturante, importante notar como a educação jamais se constituiu como direito de todos no país (SCHWARCZ, 2019).

Diante desse contexto, é preciso questionar *por que* a adesão social a discursos e práticas autoritárias corrobora com a expansão da violência no espaço escolar, sendo que a ausência do pensamento é diametralmente oposta ao que a escola se propõe a fazer: ser espaço preocupado com o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de seus sujeitos. Quem pratica a banalidade do mal está inserido na lógica da incapacidade de visualizar as estruturas violentas e autoritárias capilarizadas no cotidiano e também a própria responsabilidade nesse contexto. Por exemplo, a prática de ensino segmentada no vazio reflexivo é, por essência, reprodutora dos processos burocráticos (ARENDT, 1999) que se coaduna em formas de violência contra o aluno. Diante disso, e dos demais desafios da educação brasileira, sobretudo em relação aos contínuos desmontes à carreira docente, o ato de pensar é um ato de resistência.

Nesse ponto, as reflexões de Arendt (1999) são importantes para o debate, pois a autora elenca a “compreensão” como uma possibilidade de superação do que ela chama de “banalidade do mal” (que pode ser entendida como a falta de capacidade de pensar as ações automáticas ligadas ao fazer burocrático²⁸). Arendt (2016) chama atenção à sobreposição dos interesses individuais e privados aos interesses coletivos, reservando ao cidadão comum a atividade de aumento de sua riqueza individual. A situação levantada pela autora é fator determinante nas formas de relações contemporâneas e a reflexão sobre a condição humana, “[...] compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres

²⁸ Eichmann, há de se lembrar, “insistiu veementemente que era culpado apenas de “ajudar e instigar” a realização dos crimes de que era acusado, que ele próprio nunca havia cometido nenhum ato aberto. O julgamento, para grande alívio de todos, reconhecia de certa forma que a acusação não tinha conseguido provar que ele estava errado nesse ponto. Era um ponto importante; tocava na própria essência desse crime, que não era um crime comum, e a própria natureza desse criminoso, que não era um criminoso comum; implicitamente, reconhecia também o estranho fato de que nos campos de extermínio eram geralmente os internos e as vítimas que tinham efetivamente manejado “o instrumento fatal com [suas] próprias mãos”. Aquilo que o julgamento tinha a dizer sobre esse ponto era mais do que correto, era a verdade. [...] Pois esses crimes foram cometidos em massa, não só em relação ao número de vítimas, mas também no que diz respeito ao número daqueles que perpetraram o crime, e a medida em que qualquer dos muitos criminosos estava próximo ou distante do efetivo assassinato da vítima nada significa no que tange à medida de sua responsabilidade. Ao contrário, no geral *o grau de responsabilidade aumenta quanto mais longe nos colocamos do homem que maneja o instrumento fatal com suas próprias mãos.*”. [grifos da autora]. (ARENDT, 1999, p. 268)

condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência” (ibid., p. 11).

Assim, o condicionamento dos indivíduos é dado por complexos dispositivos que estabelecem formas de organização socioespacial favoráveis à reprodução da violência. Para Bourdieu (2018), os processos de democratização e de cidadania nos ensinam a distinguir entre formas legítimas e ilegítimas de violência, trazendo maior sensibilidade a esse fenômeno do que antes. Sendo assim, a respeito do fenômeno da violência deve-se considerar também as diferenças entre violência individual, coletiva e estatal (não legítima), entendendo que todas elas, embora se relacionem, têm princípios estruturais distintos. Nesse sentido, para a análise espacial da violência, é preciso levar em consideração a *escala* em que é perpetrada e como se manifesta nos diversos locais.

Tabela 3 - Definições de macro e microviolência

Critério	Macroviolência	Microviolência
Relação com a vítima	Atos que incluem motivos supraindividuais em relação à vítima	Atos que incluem motivo pessoal em relação à vítima
Conotação política	Possuem componente político	Limitada ao ambiente imediato, sem conotação política
Forma de atuação	São públicas ou semipúblicas	Não pública
Senso do injusto	Os perpetradores têm pouco ou nenhum senso da injustiça que praticam e, não raro, o fazem de acordo com normas ou papéis	O perpetrador sabe que o ato não encontra amparo legal
Possibilidade de responsabilização	Legitimação e justificação do ato por setores mais altos da hierarquia dificultam a atribuição da responsabilidade	O perpetrador carrega a responsabilidade pelo ato
Justificação	Adiaforização ²⁹	Razões individuais para o ato

²⁹ Trata-se de um neologismo criado por Zygmunt Bauman e que significa o ato ou efeito de fazer com que os atos moralmente condenáveis passem a ser vistos como neutros ou irrelevantes. Seria “a proclamação “da maior parte das atividades permitidas por essas organizações” como moralmente irrelevantes, do ponto de vista das pessoas nelas diretamente envolvidas. De tal modo que bastasse a cada um desempenhar o seu dever [social ou político]

Fonte: IMBUSCH, 2003. Elaborado pelo autor (2020).

A micro e a macroviolência demonstram a distinção da possibilidade de penalização de quem exerce o ato violento, e é possível perceber como os agentes da macroviolência são facilmente isentados ou mesmo ocultados dos processos de violência contra a população, haja vista que as expressões ligadas à produção da realidade objetiva são diluídas e mais difíceis de serem identificadas, e comumente, há mais atenção sobre as expressões de violência de natureza subjetiva (ou direta) (ŽIŽEK, 2014). A atual conjuntura neoliberal reforça as tensões entre as escalas de violência micro e macro, sobretudo no contexto educacional, impactando-o em diversos níveis – de processos estruturais às dinâmicas intrínsecas à cidade e à espacialidade da escola.

A escala da *macroviolência* no espaço escolar permite observar como muitas decisões e/ou prioridades estabelecidas nos espaços de poder não levam em consideração as reais necessidades dos alunos. Nota-se, portanto, que ela se estabelece a partir da relação de escalas do local (micro) com as políticas públicas (macro), evidenciando-se na combinação de fatores pedagógicos internos da escola e condições sociais externas (FREITAS, 2007).

As evidências das implicações da macroviolência na escola podem ser percebidas, por exemplo, a partir das políticas de pressão por desempenho, que, segundo Freitas (2012), atuam na: a) *segregação socioeconômica da escola no território* (a partir da especialização de escolas de desempenho, que travam a entrada de alunos em situação desfavorável); e b) *segregação socioeconômica intraescolar* (organização de turmas com alunos de melhor desempenho, para obtenção de melhores indicadores, sendo um fator de penalização dos mais necessitados). Para o Luna (2018, p. 176), muitos desses desdobramentos estão vinculados ao projeto neoliberal.

El proyecto neoliberal há reforzado estos planteamientos, encapsulando a la violencia no estatal dentro de un marco que va desde manifestaciones de descontento o desilusión política (que son valoradas en términos morales de manera casuística) hasta una irracionalidad salvaje, pero que em ninguno de los casos tiene nada que ver con la ampliación e imposición de un orden social sustentado em la economía de libre mercado³⁰.

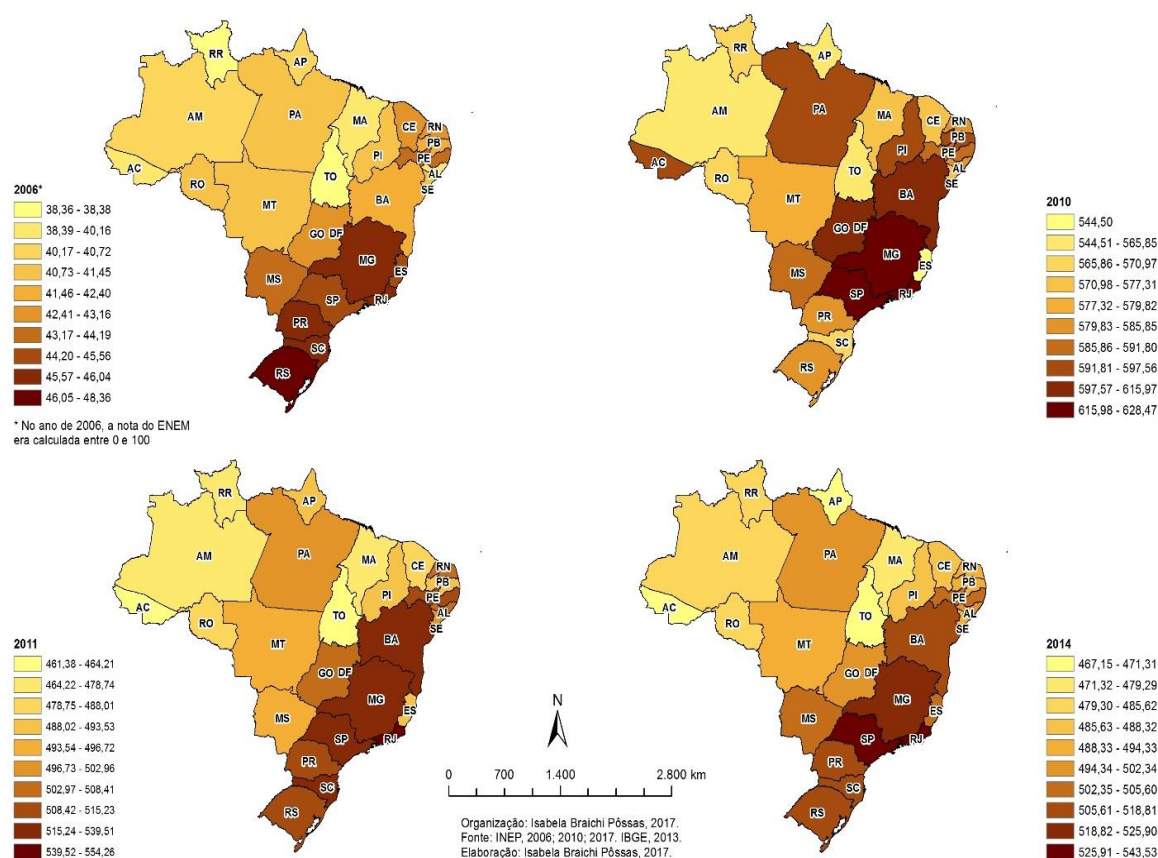
para se livrar de qualquer responsabilidade moral por isso”. (Cf. BEILHARZ. The Bauman Reader. Oxford, 2000, p. 21)

³⁰ O projeto neoliberal reforçou essas abordagens, encapsulando a violência não estatal dentro de um quadro que vai desde manifestações de descontentamento político ou desilusão (que são valorizadas casuisticamente em termos morais) até uma irracionalidade selvagem, mas em nenhum dos casos tem a ver com a expansão e imposição de uma ordem social sustentada pela economia de livre mercado (tradução nossa).

Nesse contexto político (neoliberal), percebe-se como a universidade pública corrobora para a precarização dos espaços escolares, pois descola das políticas de avaliação e inserção as desigualdades regionais no que diz respeito à educação, fazendo com que as desigualdades socioespaciais ampliem ainda mais. Entre as contradições e desafios presentes na geografia da educação brasileira, que são dilemas enfrentados atualmente, estão a) as políticas de responsabilização; b) as avaliações estandardizadas; c) o estreitamento do currículo; d) a formação voltada às demandas do mercado; e) as privatizações dos espaços de ensino; e f) a reforma do ensino médio (BARBOSA; PÔSSAS, 2018; FREITAS, 2012).

Nessa conjuntura, um grande exemplo da macroviolência na educação do país é o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é um dos maiores processos de avaliação em larga escala do mundo e se constitui, atualmente, como um importante meio de inserção nas universidades públicas e gratuitas do país. Sua natureza avaliativa é de um exame estandardizado, cujas distintas condições de concorrência se verificam nos resultados desiguais na média de desempenho (Figura 12). Para Gatti (2013, p. 64), “[...] o ENEM, estando a serviço da seleção para universidades, alimenta o espírito concorrencial e não o espírito colaborativo”. Isso pode ser evidenciado a partir do melhor desempenho requerido para ingresso nas universidades das regiões sudeste e sul, fomentando uma competição desigual entre as regiões do país, considerando que os alunos podem escolher os locais onde obtém média para escolha de vagas em universidades públicas.

Figura 12 - Desempenho no ENEM distribuído por Estado nos anos 2006, 2010, 2011 e 2014.



Fonte: BARBOSA; PÔSSAS (2018)

As amostras temporais (2006, 2010, 2011 e 2014) selecionadas denotam padrões espaciais de desempenho *médio* mais elevado nas regiões sul e sudeste do país. Essas diferenças socioespaciais no desempenho do ENEM são, também, percebidas a partir de indicadores socioeconômicos superiores nas unidades federativas de melhor desempenho (BARBOSA, 2018). Segundo Travitzki (2013), o ENEM gerou consequências negativas para a educação a partir do momento em que muitas escolas no Brasil passaram a destinar esforços no processo de ensino e aprendizagem para a execução de simulados. O autor problematiza o espaço de áreas que não são contempladas diretamente no processo avaliativo, como as artes. Outra questão de suma importância a ser levantada sobre o ENEM se relaciona à dimensão nacional do Brasil e às suas diferenças socioespaciais.

Os alunos de estados que possuem melhores condições socioespaciais de acesso básico a infraestruturas apresentam melhores desempenhos médios nos seus estudos e obtêm vantagens significativas sobre alunos de outros estados que possuem maiores dificuldades. Desse modelo, resultam os processos de promoção de vagas ociosas, considerando as desistências de muitos alunos fora do prazo, e de injustiça na concorrência, especialmente em

decorrência da formação orientada ao resultado. Sobre esse aspecto, Libâneo (2011, p. 6) destaca que

a obrigação de resultados tem sido a orientação neoliberal dos organismos internacionais do capitalismo globalizado visando a regulação da ação pública, especialmente na saúde, na educação e na segurança pública, visando produtividade, eficiência, controle de custos e de qualidade. A forte pressão de resultados produz resistência nos professores e enfraquecimento no ensino. Não que os resultados não sejam necessários, mas é muito pouco restringi-los a uma formação instrumental e pragmática. Nada garante, pois, que uma política de resultados baseada em indicadores quantitativos leve a uma sólida preparação escolar aos alunos. Antes, pode levar à exclusão escolar e social, pois a avaliação padronizada é aplicada a escolas de ensino fundamental com condições físicas, pedagógicas, metodológicas, muito diferentes.

O que o autor apresenta como condições físicas, pedagógicas e metodológicas, será compreendido a partir da heterogeneidade espacial, vez que o espaço enquanto dimensão abstrata apresenta arranjos diferenciais em cada escala verificada. Embora interdependentes, cada dimensão agrega algo de específico à dinâmica socioespacial, o que pode ser definido pelo o problema da *polimorfia* do espaço, sendo o jogo de escalas um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e naturezas diversas (CASTRO, 1995). Tal noção oferece o entendimento da diversidade de fenômenos socioespaciais e de suas contradições e permite verificar como a maioria dos alunos é submetida a contextos socioespaciais vulneráveis, o que os impede de competir com aqueles que possuem amplo acesso a condições de vida e de realização cotidiana das práticas de estudos.

A partir do problema da escala das diferenças socioespaciais do Brasil, percebe-se a dimensionalidade do impacto nas médias de desempenho no ENEM e como esse caminho fomenta ainda mais desigualdades nos critérios de avaliação e inclusão de alunos ao ensino superior no território brasileiro. Pautados pela lógica das políticas neoliberais, os *corporate reformers*, assim chamados os agentes que visam atuar na construção de políticas educacionais, vinculam-se às perspectivas do mercado, operacionalizando projetos que desenvolvem o pensamento tecnicista e de amostragens de resultados e indicadores (FREITAS, 2012).

Sobre esse aspecto, Batista (2016, p. 61), explica que

a visão técnica economicista da gestão do espaço escolar enxerga apenas o campo econômico, trata as escolas como se fossem uma empresa. Vê a aprendizagem dos alunos como resultante do uso de insumos (ações externas) e, portanto, tendo controle e utilizando bons insumos tem-se consequentemente bons resultados de aprendizagem. Ou seja, a gestão por si só tem a capacidade de fazer com que a escola vá bem. A escola básica é uma instituição que tem como objetivo maior propiciar aos alunos todas as condições para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais por meio dos conteúdos, além de possibilitar a formação de atitudes e valores. Esse é

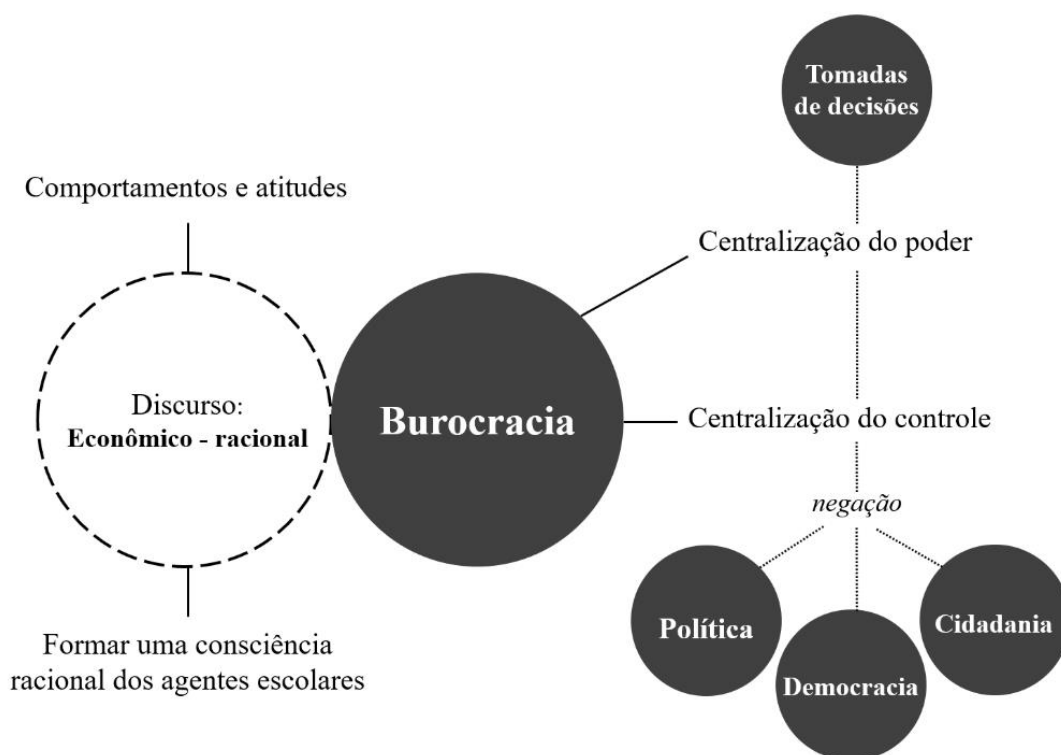
um trabalho em longo prazo. A obrigatoriedade produtiva de resultados em curto prazo é incompatível com a natureza da atividade desenvolvida na escola.

Dentro desse contexto, a escala da *microviolência* no espaço escolar pode ser percebida, por sua vez, em relação à ênfase dada à meritocracia, mesmo em um cenário que não favorece a equidade de condições de acesso. O peso dos resultados recai, assim, sobre o *indivíduo*, responsável pelo próprio sucesso ou fracasso. Tal fator acresce o senso de competição e de negação às diferenciações socioespaciais, uma vez que diversos sujeitos submetidos aos processos de meritocracia tendem a negar as realidades encrudescidas pelos fatores históricos e geográficos de exclusão, sendo incapazes, no caso de alunos com baixas condições, de parearem seu desempenho com o de jovens estudantes com estruturas de moradia, acesso à cultura e informação, alimentação de qualidade, transporte, saneamento básico, entre outros (BARBOSA, 2018).

Diante dessa realidade, questiona-se como o jovem escolar submetido a condições espaciais de exclusão está posicionado frente aos discursos institucionais e burocráticos. E percebe-se que o discurso econômico-racial hegemônico se introjeta no espaço escolar mediante o cumprimento de metas e pelo alcance de macrorresultados nos exames institucionais de desempenho escolar. Em outras palavras, objetiva-se a produtividade escolar em prol dos indicadores estatísticos que definem as escolas de melhores desempenho. Ao seguir por esta lógica, os critérios gerenciais da escola são transferidos para as instâncias de poder distantes da realidade e das necessidades dos sujeitos escolares.

Essa lógica, de forma contraditória, favorece a instituição de processos burocráticos que representam a negação dos sujeitos no *lugar* da escola, que não têm protagonismo nas tomadas de decisões concernentes à realidade socioespacial escolar. Constitui-se, também, na própria negação de aspectos da participação social e política nas decisões locais e comunitárias, o que traz efeitos diretos nos comportamentos e nas formas de organização dos espaços escolares (SILVA, 2006). Neste sentido, as metas institucionais como políticas de gestão escolar sobressaem-se em detrimento da subjetividade e das demandas específicas dos sujeitos escolares (Figura13).

Figura 13 - O discurso econômico-racional e a questão da burocracia.



Fonte: Silva (2006). Elaborada pelo o autor (2020).

A macropolítica pressiona a escola a agir com indiferença em sua microterritorialidade, fazendo com que a autonomia escolar na lida com os problemas e a realidade dos alunos seja sobrepujada pelos interesses tecnicistas neoliberais. Ademais, a banalização do ensino pautado em atender os números impostos pelos organismos internacionais e às questões eleitoreiras implicam no sucateamento da qualidade do ensino público.

Por outro lado, é o aluno e suas demandas por educação, formação, socialização, construção do saber que se constituem o principal sentido da existência de toda infraestrutura escolar. Assim, como importante justificativa do presente trabalho está o esforço por compreender a estrutura socioespacial da escola a partir do viés da violência urbana, o que se constitui como uma ação efetiva de reflexão essencial ao professor e profissionais da educação, bem como entender como os processos de violência têm afetado elementos estruturantes da escola.

Especialmente ao professor de Geografia sobressai maior responsabilidade de se compreender as dinâmicas do espaço geográfico e desenvolvê-lo em seu ensino, em correspondência direta à especificidade do objeto científico da área. Para isso, é necessário desenvolver perguntas que envolvam o campo epistemológico referente aos fatos, fenômenos

e acontecimentos de acordo com o ponto de vista geográfico (CAVALCANTI, 2019) e questionar: Quais as relações da violência com a espacialidade escolar? Onde se localizam as dinâmicas da violência no espaço escolar? Como o fenômeno da violência está posicionado no espaço escolar? Por que a ordem espacial da escola tem correspondido às expressões de violência?

Acredita-se que cada escola se filia a um conjunto de arranjos de fenômenos da violência que impactam diferentes níveis em sua espacialidade. A ideia é instigar a reflexão e a ação do professor de Geografia a respeito das condicionantes da violência na rotina escolar, presentes no seu processo de ensino. Neste sentido, Freire (1992, p. 59) faz uma importante observação sobre a relação espacial do(a) educador(a): a necessidade de saber o seu “aqui” e o seu “agora”. Mas é necessário ir além do “aqui-agora” e tomar direção ao “lá” do educando, ou seja, buscar referências socioespaciais que estruturam o cotidiano do aluno, o seu “aqui”. Para o autor, não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar e/ou negar as experiências e saberes trazidos pelos alunos à escola. Assim, é necessário entender o fenômeno da violência e seus desdobramentos nos corpos dos educandos, a fim de compreender o próprio sentido da prática espacial docente no espaço escolar.

Para Libâneo (2011), não há um aluno genérico, mas um aluno vivendo em um contexto socioespacial definido, integrante de um grupo sociocultural determinado. Estas circunstâncias estão diretamente ligadas à sua capacidade de aprender, por meio da subjetividade, ações e linguagens. Como condição essencial para o exercício de uma didática adequada, o professor não pode ignorar os símbolos e referenciais do lugar do aluno, pois desconsiderar tais aspectos, faz com que o processo de ensino trilhe na inoperância ou com capacidade reduzida para oferecer uma aprendizagem significativa aos alunos. Comunga-se com a perspectiva apontada por Libâneo (1994) quando ressalta que cabe aos professores lutarem contra o fracasso escolar³¹, sendo este o resultado, também, do fracasso da gestão urbana e política. Portanto, considera-se fundamental e estratégico que o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do professor de Geografia se compatibilize com os conteúdos a serem trabalhados com a experiência e o desenvolvimento mental dos alunos. Da mesma forma do aluno, a escola para o professor não inicia, ou não se restringe à escala intraescolar. Não considerar tais aspectos

³¹ No entendimento do autor “[...] o ponto vulnerável a ser atacado nesse combate é a alfabetização. O domínio da leitura e da escrita, tarefa que percorre todas as séries escolares, é a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognitivas, ganhem maior compreensão da realidade social. A alfabetização bem conduzida instrumentaliza os alunos a agirem socialmente, a lidarem com as situações e desafios concretos da vida prática: é meio indispensável para a expressão do pensamento, da assimilação consciente e ativa de conhecimentos e habilidades, meio de conquista da liberdade intelectual e política.”. (LIBÂNEO, 1994, p. 43)

pode desencadear um processo de reprodução mecânica do currículo e do cumprimento do fazer burocrático.

O processo burocrático existente nas instituições escolares, quando não refletido e adaptado para otimizar os processos organizacionais das realidades onde está aplicado, pode servir como vetor de exclusão ao dificultar e limitar acessos, sendo, também, uma forma de violência, exatamente por agir contrário aos interesses e necessidades de determinada instituição escolar. Além do mais, a falta de acesso à cultura e à educação é, ainda, outro grande entrave. No ano de 2013, foram divulgados dados referentes à pesquisa do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), revelando que a cada quatro discentes que ingressam no Ensino Fundamental no Brasil, um abandona os estudos antes de concluir a última série. Portanto, 1/4 evade da escola. A cadeia de violência ligada à espacialidade da escola gera impactos em diversos níveis de intensidades, sendo ainda multiescalares, do sujeito à conjuntura.

De acordo com dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), dos 146.743.774 eleitores brasileiros distribuídos em mais de 460 mil zonas eleitorais, 4% são analfabetos, 26% têm Ensino Fundamental incompleto, 6% têm o Ensino Fundamental completo, 17% têm Ensino Médio incompleto e 21% têm o Ensino Médio completo. Desse modo, 53% dos eleitores brasileiros não possuem o Ensino Básico. Mais da metade dos indivíduos, sob a perspectiva do voto obrigatório, que decidem o processo “democrático” de elegibilidade dos seus representantes políticos, são alheios à integralização formativa e educacional.

Diante desse cenário, questiona-se: a quem interessa uma massa de indivíduos sabotados de sua formação básica? Segundo os dados do TSE, somente 8% dos eleitores possuem nível superior completo. Apenas 9% declararam que leem e escrevem. Do total dos eleitores, o correspondente de jovens, que não possui obrigatoriedade ao voto (menor de 18 anos), é de 1%. Em outras palavras, a mitigação dos danos da violência à escola é sem dúvida garantia futura de um processo democrático. Os espaços escolares não são os únicos lugares para pensar e desenvolver o processo educativo dos sujeitos, bem como as condições de exercício da cidadania. Mas, certamente, são os espaços de maior institucionalização com essa função. Darcy Ribeiro insistentemente afirmava em suas diversas entrevistas³² que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Segundo um estudo da OCDE, 43% dos alunos das escolas públicas no Brasil são pobres, informação que é complementada por outro estudo do IBGE (“Síntese dos indicadores

³² Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=9ArGKurhJFo&t=596s>.

sociais 2016/2017”), que traz uma série de dados sobre a desigualdade no país, um retrato dramático, no qual os 5% dos mais ricos detêm a mesma renda dos 95% restantes. Com 52 milhões de pessoas vivendo na pobreza, o IBGE chama o olhar para o baixo grau de escolarização dos “*nem-nem*” (nem trabalham, nem estudam), que totalizam aproximadamente 6,8 milhões, sendo que 45% destes ainda não havia finalizado a Educação Básica. Ou seja, a violência estrutural, manifestada nos espaços urbanos implicadas na formação escolar, tem relação direta na constituição de sujeitos em situações vulneráveis.

A conjuntura remete a um processo de *violência estrutural*. Segundo os levantamentos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do FBSP, de 2005 a 2015, entre os jovens de 15 a 29 anos, a taxa de homicídios cresceu 17,2%, representando 54,1% do total dos homicídios. Portanto, 318 mil jovens perderam suas vidas no âmbito violento das cidades brasileiras. A cada 100 homicídios retratados, 71 são de pessoas negras com baixa escolaridade. Desse número de mortes, 92% é representado por homens, o que se torna fortuito pensar que esta realidade se vincula à dinâmica de reprodução socioespacial na qual os sujeitos imersos na violência urbana carregam a possibilidade de reproduzi-la. A violência pode ser traduzida por linguagens, ou mesmo a ausência dela, de modo que compreender o mecanismo estrutural ou ao menos empreender esforços nesse sentido, significa negar a reprodução violenta e pode ser elemento central para a escola e seus sujeitos que atuam no processo de ensino e educativo.

1.4 A significação da violência nas dinâmicas cotidianas do espaço urbano e escolar

O monopólio da violência pelo Estado, ao invés de abolir os processos violentos, tem sido usado historicamente contra os próprios cidadãos e os de outros países. Isso significa que o Estado, como detentor dos meios de correção social, tornou-se alheio ao controle social, devendo retornar ao controle democrático e submeter-se aos princípios constitucionais que devem governar suas ações. Nesse sentido, até a criminalidade é constituída de valor útil na instituição da ordem socioespacial, todavia, o medo da violência e da criminalidade atuam como dispositivos de justificação das polícias e todo seu aparato vigilante e coercitivo (FOUCAULT, 1980).

A distinção entre violência legal e ilegal permite identificar dois tipos distintos: violência legitimada democraticamente e violência criminal. O critério para esta distinção é a existência de lei que, com base no julgamento de uma conduta como ilegítima, passa a considerá-la ilegal. A criminalização de determinados atos sofre modificações ao longo da história, dependendo da sensibilidade à violência e das percepções sociopolíticas em relação a

ela. A heterogeneidade do fenômeno e as diferentes facetas da violência são provavelmente responsáveis pelas diversas formas pelas quais o conceito de violência é aplicado, que podem, inclusive, ser contraditórias, o que demonstra que a violência não é somente uma prática social, mas é manufaturada ao longo do discurso e de uma construção social da realidade.

A violência estrutural presente nos núcleos urbanos brasileiros possui grande parte da sua origem nos processos históricos de exclusão da propriedade do espaço agrário brasileiro, sendo produto direto do recrudescimento da produção do espaço capitalista em direção aos centros urbanos. A falta do acesso à terra por grande parte dos trabalhadores camponeses é redimensionada à industrialização tardia, pois urbanizou-se a pobreza rural quando o grande efetivo de trabalhadores travava forçadamente uma diáspora para os grandes centros urbanos do país.

Esse modelo produziu processos migratórios intensos durante o século XX e impôs um modelo de urbanização excludente e precário às massas trabalhadoras no Brasil, que veio acompanhado da escassez de investimentos em serviços de saúde, educação e infraestrutura urbana. Isso se desdobra na ampliação do trabalho informal, na especulação imobiliária dos espaços estratégicos e na concentração de serviços, que empurra as ocupações destinadas às moradias aos terrenos obsoletos (maioria em áreas de risco, como morros e planícies de inundação periódica) e de grandes aglomerados populacionais, favorecendo o desenvolvimento de ambiências estruturais de violência (porque não atingem somente um ou poucos aspectos da vida cotidiana, mas vários).

É importante ressaltar que o diálogo sobre violência não se restringe a ações violentas como homicídios, roubos, estupros, agressões, entre outros, mas se estende ao conjunto de relações impostas ao modo de vida urbana, seja por meio da mobilidade precária, da expropriação, do trabalho abusivo, da falta de saneamento, da segregação (social, racial, cultural), ou do sucateamento dos sistemas de saúde e educação pública. Assim, a noção de violência não deve se ater à sua perspectiva criminal, mas estar integrada a diversos fatores da vida cotidiana. Atualmente, o tema da violência é tratado de forma intensa e repetitiva pelos diversos noticiários com destaque para a perspectiva criminal (COHEN, 1998).

É comum programas se especializarem no tema e dedicarem ininterruptas horas a sequências de atos de violência registrados por câmeras de segurança ou mesmo por filmagens amadoras feitas via smartphones. As estatísticas³³ apontam que a cada 9 minutos ocorre uma morte violenta no país. Entre 1980 e 2014 foi de quase 1 milhão (967.851) o número de vítimas

³³ Fonte: Mapa da Violência, 2018.

por armas de fogo no Brasil, considerando que mais de 85% desses homicídios foram realizados com intenção de matar. São 21,2 homicídios por 100 mil habitantes.

Esses números mostram que existem muitos acontecimentos para veiculação de tantos conteúdos violentos. Os fatos compõem o cotidiano e são explorados pelos meios midiáticos com atualizações constantes, que espetacularizam a tragédia da violência ao mesmo tempo em que a naturalizam. Isso demonstra como o brasileiro, diante da permanente veiculação de vídeos e imagens de violência, aceita sua disseminação cotidiana, o que contribui para o aumento da percepção de medo e para a sensação de insegurança urbana, atuando como fio condutor da estigmatização social das camadas sociais pobres (CRETTEZ, 2008).

Este tipo de transmissão sistemática de situações de violência visa provocar sentimentos fortes no receptor como indignação, revolta e tristeza, e pode contribuir para uma falsa representação do urbano (SANTOS, 2016). O medo generalizado tem viés ideológico, político e econômico por conter forte apelo às emoções e incentivar comportamentos que estigmatizam os espaços geográficos, especialmente os que são compreendidos hegemonicamente como dominados pela criminalidade, dando curso a uma série de práticas espaciais e comerciais, a exemplo da grande adesão por serviços e produtos de segurança privada na vida cotidiana (SOUZA, 2008).

No caso da violência de gênero, é possível perceber como os crimes contra as mulheres revelam facetas retrógradas da população brasileira. Em 2017, foram 60.018 mil casos de estupro³⁴, representando um aumento de 8,4% em relação ao ano anterior. Ainda há que se pontuar que os casos reais são maiores que os dados apresentados, considerando que Distrito Federal, Espírito Santo, Tocantins, Mato Grosso e Roraima não informaram seus dados. Há, também, o silenciamento provocado pelo estigma, preconceito e pelo medo de a vítima sofrer a culpabilização pelo ocorrido, fatores ligados a uma forte cultura machista no país (MINAYO, 2001).

Os espaços públicos tornam-se cada vez mais anêmicos. As políticas públicas de incremento de uso e circulação se colocam como estrategicamente ineficientes (SOUZA, 2008) e a regulação e o controle policiais das áreas centrais e das franjas da malha urbana sofrem do mesmo sintoma de esvaziamento, com exceção dos espaços determinados a atividades noturnas e movimentos culturais espontâneos, mais distantes e inacessíveis para a maioria dos sujeitos nas grandes cidades (SOUZA, 2008, 2012). Soma-se a isso o fato de que os transportes

³⁴ Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2018.

precários violentam a possibilidade do ir e vir e fomentam a perspectiva do transporte individual, fragmentando e segregando ainda mais as práticas de sociabilidade na cidade.

Concomitante, segue em curso o processo de favelização, elemento que atua diretamente na ampliação da desigualdade social no país, colocando um alvo sobre os moradores das favelas, que são os mais atingidos pelas expressões de violência institucional – que nada mais é que uma violência estrutural vinculada aos aparatos de poder que impactam em grande modo na organização socioespacial das cidades³⁵.

Em 2010, mais de 11 milhões de pessoas viviam em assentamentos irregulares, o que corresponde a 6% da população³⁶. Mesmo com o incremento de políticas econômicas para a habitação o quadro geral é preservado sem melhorias efetivas (ROLNIK, 2015). O modelo de aplicação de recursos produziu crescimentos desiguais, devido ao processo de favorecimento das classes abastadas, atendendo prioritariamente aos interesses econômicos de empresas e dos grandes proprietários de terras³⁷ (BOURDIEU, 2011; LUNA, 2008 MELÉNDEZ, 2018). Sendo assim, é urgente o desenvolvimento de políticas efetivas de adensamento e ocupação de áreas vazias nos espaços urbanos no Brasil, permitindo um melhor acesso aos equipamentos e mobiliários urbanos. A hierarquização dos espaços urbanos atua diretamente na diferenciação de áreas a partir dos investimentos públicos implementados em áreas com populações de maior poder aquisitivo. Isso demonstra a necessidade de se repensar o espaço urbano, priorizando uma maior organicidade urbana e diminuição das desigualdades.

Tendo em vista que os modelos de gestão política dos espaços urbanos se pautam cada vez mais no discurso da violência (SOUZA, 2008), é preciso empreender ações inclusivas no planejamento e na gestão para a urbanização de áreas vulneráveis para centrar-se nas demandas

³⁵ Meléndez, comenta: “ao mesmo tempo, a urbanização neoliberal produz espaços que reproduzem um projeto de sociabilidade que sobrepõe a reprodução do capital ao custo da reprodução da sociedade, subordinando o valor de utilização do espaço pelo seu valor de troca. A profunda desigualdade das cidades encontra aí a sua explicação, é o que identifiquei como espacialização da dominação denotando como esta produção espacial de capital através de um desenvolvimento geográfico desigual, procura e mantém um espaço e uma prática social hierarquizada e desigual, condicionando os ritmos, sentidos e formas de viver na cidade” (2018, p. 116, tradução nossa).

³⁶ Fonte: IBGE, censo 2010.

³⁷ Para Bourdieu (2011, p. 164), “a capacidade de dominar o espaço, sobretudo apropriando-se (material ou simbolicamente) de bens raros (públicos ou privados) que se encontram distribuídos, depende do capital que se possui. O capital permite manter à distância as pessoas e coisas desejáveis (por causa, entre outras coisas, de sua riqueza em capital), minimizando, assim, o gasto necessário (principalmente em tempo) para apropriar-se deles: a proximidade no espaço físico permite que a proximidade no espaço social produza todos os seus efeitos facilitando ou favorecendo a acumulação de capital social e, mais precisamente, permitindo aproveitar continuamente encontros ao mesmo tempo casuais e previsíveis que garante a frequência a lugares bem frequentados (A posse de capital assegura, além disso, a quase ubiquidade que torna possível o domínio econômico e simbólico dos meios de transporte e de comunicação – e que é muitas vezes reduplicada pelo efeito da delegação, poder de existir e agir à distância através de um preposto).”

dos moradores e dos processos de tomada de decisões que envolvam os sistemas de saúde, transportes e equipamentos de lazer e educação.

De outro lado, percebe-se, não apenas nas grandes cidades, mas nas médias também, uma adesão cada vez mais significativa à autossegregação em condomínios fechados, o que denota uma mudança de hábito nas formas de apropriação, circulação e uso dos espaços urbanos, indicando um novo paradigma na realidade de muitas pessoas. Essa conjuntura permitiu uma grande expansão do setor de segurança privada. De 2002 até 2011, este setor apresentou um crescimento médio de 7% a 10% ao ano³⁸.

O efetivo de trabalhadores de vigilantes no Brasil em 2016 foi de 519.514, um número muito próximo ao efetivo de policiais civis e militares, de 552.399, registrados no mesmo período. Em 2017, o orçamento público com segurança, no Brasil foi de 84,7 bilhões de reais, sendo o Estado o maior contratante de serviços terceirizados de segurança. Isso explica como o estreitamento da violência em sua perspectiva criminal compõe um projeto em curso, capaz de afetar a compreensão popular sobre a violência e suas consequências, provocando um esvaziamento de seu sentido amplo, diante de um cenário atordoado e acometido pelo medo e a insegurança urbana.

As políticas adotadas em diversas escalas espaciais confluem para equipar progressivamente as polícias, aumentando seu poder letal, haja vista que, no mesmo ano (2017), o número de mortes em intervenções policiais chegou a 5.159 casos, nos quais 358 policiais perderam a vida, indicando que é a polícia que mais mata, mas é a que mais morre também. Trata-se, portanto, de um modelo que requer reestruturações urgentes no Brasil. Concomitantemente, o Estado cria suas justificativas, embasadas em políticas que promovem guerras e violências desproporcionais, e acaba por agregar imenso apoio popular.

O Estado de direito é traduzido em Estado de exceção, caracterizado por sua natureza técnica e instrumental e pela tomada de medidas ilegais justificadas pelos sistemas constitucionais e jurídicos (AGAMBEN, 2004). Tal diagnóstico da violência no Brasil permite problematizar as bases que fundamentaram o próprio surgimento do Estado, que historicamente sempre reagiu com violência aos que não se enquadram em seu plano de controle (NANDY, 2011).

Esse contexto não perpassa indiferentemente a rotina dos sujeitos escolares, operando sobre o custo do aumento da criminalidade, dos dispositivos de exceção do Estado e do modo de organização da cidade. Existe, de maneira geral, uma constante tensão no ir e vir da escola,

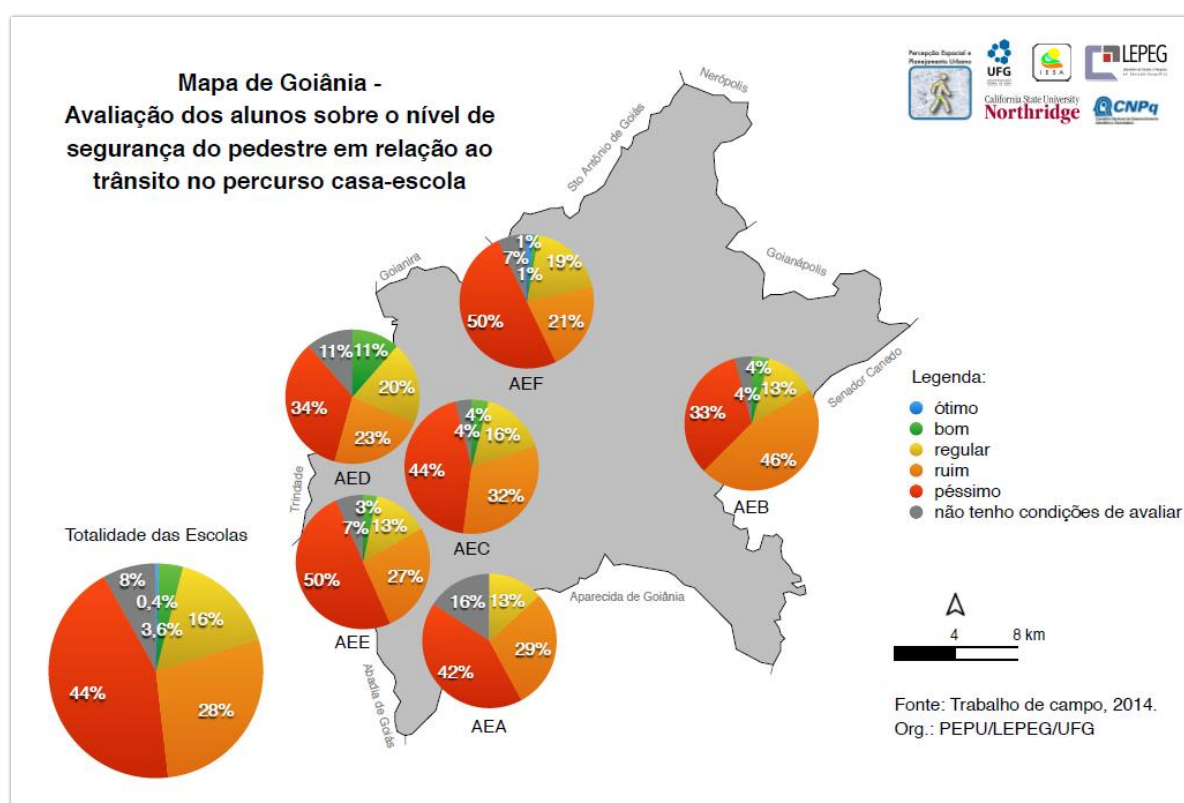
³⁸ Fonte: Pesquisa CNI/Ibope, out. 2011.

especialmente para os que dependem de transporte público, que ainda têm que lidar com atrasos constantes e escassez de ônibus, sobretudo nos horários mais avançados.

Em Goiânia, tais aspectos foram apontados em uma pesquisa intitulada “Percepção Espacial e Planejamento Urbano” (PEPU), realizada pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – LEPEG, em seis escolas da cidade, abrangendo um total de 401 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Em relação ao percurso casa-escola, verificou-se uma realidade preocupante quanto à insegurança dos alunos (Figura 14).

Além disso, os professores das escolas públicas, que lidam com alunos trabalhadores, estampam a rotina estressante em seus rostos cansados e gestos ansiosos, o que se soma a outros problemas enfrentados dentro da rotina escolar, como assédios, agressões e humilhações, fazendo com que carreguem consigo estigmas das possibilidades abortadas e das manifestações concretas de violência em seus corpos e mentes. esses processos violentos relatados, antes de se fazerem presentes nos espaços escolares, são constituídos nos espaços urbanos.

Figura 14 - Percepção de segurança em relação ao trânsito.



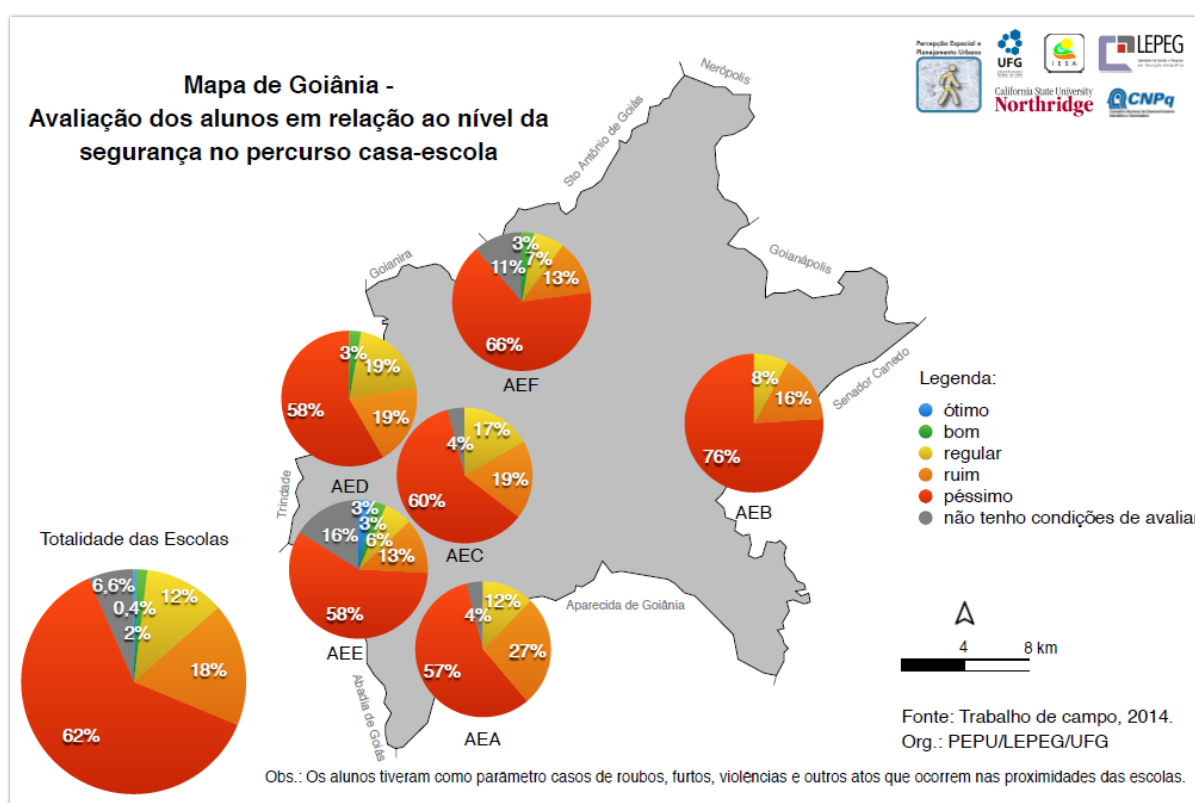
Fonte: Extraído do relatório PEPU.

Para Gehl (2015), o território público está sutilmente organizado sobre várias estruturas que podem reforçar e definir a sensação individual de filiação de segurança. Nesta colocação, o autor reforça o sentido de que o espaço público não é neutro, nem espontâneo, pois há

intencionalidades e políticas que buscam a subjetividade e sensações que nele incide. Assim, a escola não se resume ao seu espaço físico e absoluto, pois está envolvida em uma espacialidade que supera seus muros e grades (BATISTA e SILVA, 2016) e o trajeto casa-escola pode ser entendido como extensão espacial escolar, sendo representado a partir de intensa insegurança por jovens alunos do Ensino Médio de Goiânia (Figura 15).

O deslocamento dos alunos, que ocorre em função da escola, marca sua espacialidade, de modo que os desafios de mobilidade, criminalidade, assédios, infraestrutura precária de calçamentos e iluminação precedem à dinâmica intraescolar e são fatores urbanos que operam em muitas dinâmicas.

Figura 15 - Percepção de segurança.



Fonte: Extraído do relatório PEPU.

Para o combate desse tipo de violência, é preciso insistir em ações inclusivas, no planejamento e na gestão para a urbanização de áreas vulneráveis, com participação efetiva dos moradores nos processos de tomada de decisão que envolvam os sistemas de saúde, transportes e equipamentos de lazer e educação. No âmbito das políticas estatais, o fenômeno do medo e da insegurança atuam enquanto um *paradigma de governo*. Nesse ambiente, criminaliza-se determinados grupos sociais e utiliza-se o medo do crime, das conturbações urbanas e da

violência o pretexto para um efetivo controle social, fomentando ainda os mercados de segurança, vigilância e informação. É importante considerar que essa conjuntura não favorece somente a centralidade do poder do Estado, uma vez que a própria lógica do crime organizado, na figura das facções e das milícias, beneficia-se da instrumentalização do medo como estratégia de controle territorial. Como consequência desse processo, desdobram-se fatores como: a) a restrição da mobilidade espacial; b) seletividade espacial; c) imposições de barreiras físicas e simbólicas no acesso a determinados espaços da cidade.

A percepção relatada contribui, nesse sentido, para a perspectiva de segregação socioespacial, pois os jovens moradores de espaços com menor disposição de equipamentos e serviços denotam no seu cotidiano a precariedade das condições de vida. A insegurança provoca esvaziamento do espaço público, sendo um agravante à vida social na cidade, e a escola esvaziada perde seu sentido, tornando-se alvo fácil para seu fechamento. Nessa conjuntura, e tendo em vista que há maior segurança na presença do *outro*, o esvaziamento do espaço público pela violência só pode ser combatido com o incremento de mais vida, ou seja, mais “*olhos na rua*” ou “*olhos sobre as ruas*” para o desenvolvimento de espaços de transição urbanos mais acolhedores e valorizados (GEHL, 2015, p. 99).

Para exemplificar a relação espaço vazio e violência, segundo os levantamentos de pesquisa de Santos (2016), a maioria dos casos de homicídios dolosos que ocorrem em Goiânia são perpetrados no período noturno, favorecido pela diminuição do fluxo de pessoas nas ruas e pela baixa iluminação das vias. Essa realidade torna a cidade ainda mais violenta, pois já ficou comprovado que a valorização da infraestrutura e dos desenhos urbanos pelo “olhar” sobre os espaços públicos reduz as taxas de violência em relação aos locais que distanciam o olhar dos sujeitos sobre si. Nota-se, portanto, que a valorização da cidade é um aspecto da paisagem urbana diretamente ligado com o fator de segurança pública (GEHL, 2015).

Segundo Fernandes (2009), o medo tem interferência direta no modo como as pessoas interagem na cidade, uma vez que muitos indivíduos limitam sua circulação no espaço público, o que produz diversas seletividades espaciais e privações. Ainda para o autor, o medo e a sensação de insegurança resultam em diminuição da mobilidade espacial dos sujeitos na cidade, pois interferem profundamente no modo como eles estabelecem suas relações com esse espaço.

Nesse contexto, o processo de identificar padrões ou mesmo formas de violência no espaço geográfico contribui para ampliar o olhar sobre esse fenômeno, para que não se resuma a uma ideia estática e determinada. Diante disso, é preciso pensá-la a partir de um exercício contínuo de reflexão, debate e investigação que pretende identificar os tipos de violência e observá-los por meio de um esforço intelectual que abarque suas facetas nos diferentes

contextos históricos e espaciais, considerando suas escalas de manifestação. Definir violência em um conceito genérico é precisamente desconsiderar importantes elementos inerentes ao fenômeno, por isso, o esforço teórico-metodológico neste trabalho não pretende estabelecer uma noção formatada à variedade de contextos em que a violência é empregada, mas pressupõe uma delimitação para o contexto da dinâmica socioespacial da escola no viés científico, tendo em vista a busca por padrões espaciais da violência no espaço urbano e escolar e sistematizações que ajudem a desvelar a complexidade desse fenômeno.

Sendo assim, as reflexões desenvolvidas configuram-se como um convite para se pensar a geografia da violência na escola enquanto conteúdo relevante e estratégico, e contribuir para formas de posicionamento de intérpretes sensíveis às dinâmicas socioespaciais de classe, raça e gênero do contexto escolar. Existe, portanto, uma posição de não neutralidade, que prima pelo desenvolvimento de uma pesquisa que se coloca em defesa da escola pública e do seu papel vital para a promoção da educação formal e não formal.

Para tanto, analisa-se a dinâmica da violência no espaço escolar a partir de uma perspectiva de denúncia ao descaso e à indiferença do poder estatal em relação à escola pública brasileira, que, apesar de todos os seus problemas, tem nas práticas sociais de seus agentes sua maior fonte de subsistência e resistência. Acredita-se que desvelar aspectos da violência contribui com as possibilidades de se pensar em estratégias de resistência e de reivindicação de um Estado (em suas múltiplas dimensões) a serviço dos reais interesses da sua população na construção de uma educação pública gratuita e de qualidade. Esse é aspecto essencial para as práticas docentes compromissadas com a busca da cidadania e com o compromisso de evidenciar as condições sociais dos jovens escolares como fator de transformação social.

Na próxima seção do trabalho será abordada a relação da violência no corpo e em suas práticas espaciais desenvolvidas, a partir de análises sobre os padrões de violência que vêm afetando, em suas expressões (*direta, estrutural e simbólico*), o cotidiano dos agentes que conformam a espacialidade escolar.

2 ESCOLA, CORPO E VIOLÊNCIA: UM GRITO POR CIDADANIA

*Se o direito à cidade é um grito e uma exigência,
então este grito só é escutado e esta exigência somente
possui força se há um espaço a partir do qual e no qual
este grito é audível e esta exigência, visível.*

Don Mitchell (2003, p. 129)

Desvelar processos capazes de produzir impactos na organização do espaço escolar é fundamental para o desenvolvimento da prática docente, especialmente para contribuir com as possibilidades da/na prática do professor de Geografia e de seus pares no que tange aos processos de tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento de estratégias de ensino, percepção e olhar sobre os alunos e suas espacialidades. Para tanto, é preciso compreender que não existe fenômeno de violência em abstrato, mas situações violentas concretas, manifestadas pelas formas subjetivas (*práticas espaciais*) e objetivas (*condições socioespaciais*). Por essa razão, a [...] “violência não tem que ser adjetivada, mas substantivada, a fim de discernir sua natureza, seu alcance e suas raízes, isto é, de captá-la em sua concretização histórica. (MARTIN-BARÓ, 1990 *apud* MEIRELES, GUZZO, 2019, p. 128).

As relações mediadas pela violência no espaço escolar não produzem resultados benéficos para nenhuma das partes. Embora seja evidenciada pelas agressões físicas, seus mecanismos motivadores podem evidenciar uma realidade muito mais complexa da vivência do aluno em seu meio e de sua relação com o professor e o espaço escolar. E é justamente acerca desses mecanismos que se centra o debate central deste capítulo, haja vista que sua compreensão propicia desvelar as condições e arranjos socioespaciais favoráveis aos atos violentos. Deste modo, o objetivo do presente capítulo é analisar as manifestações de violência registradas pela Secretaria Municipal de Educação, identificadas nas instituições de ensino municipais da cidade de Goiânia entre o período de 2017 e 2018³⁹, por meio das expressões da violência direta, estrutural e simbólica. Além disso, busca-se elucidar como essas manifestações se interseccionam nos espaços escolares, a fim de compreender suas dinâmicas socioespaciais e de aprendizagem, no contexto escolar e dos seus sujeitos.

Como já exposto no capítulo anterior, o presente trabalho traz um tema complexo que não pretende ser esgotado nesse estudo teórico e metodológico. Trata-se, portanto, de uma

³⁹ As tabelas elaboradas pelo autor, disponibilizadas ao longo do capítulo, foram realizadas, portanto, levando em consideração os dados fornecidos pela SISGE/Gerência Rede Física/Planejamento/Inclusão, Diversidade e Cidadania/Coordenadorias Regionais de Educação/SME (2017/2018).

contribuição para as discussões que buscam desvelar em profundidade aspectos estruturais da violência e suas implicações na espacialidade escolar fundamentada teoricamente, enquanto ferramenta metodológica, que objetiva dimensionar as implicações da violência na espacialidade de escolas no contexto da cidade de Goiânia.

Para atingir o objetivo proposto, o processo metodológico foi definido em três eixos estruturais: a) atividade de campo para obtenção de dados relativos à violência e às escolas municipais de Goiânia; b) pesquisa documental com tratamento dos dados e definição dos instrumentais teórico-metodológicos expressos em categorias de análise; e c) espacialização (Figura 1), problematização, análise e sistematização dos dados obtidos.

Assim, o ato de substantivar e indagar as expressões da violência por meio do diagnóstico científico é um princípio fundamental para iniciar propostas de dissolução e mitigação desse problema nos espaços escolares (MEIRELES; GUZZO, 2019). Desse modo, compreender as interações e limites do fenômeno da violência em um contexto espacial e suas relações de escalas depende das perguntas estabelecidas pelo sujeito ao objeto, em um movimento que define as escalas de análises necessárias (CAVALCANTI, 2019). E os questionamentos centram-se sobre a localidade dos casos de violência nas escolas municipais de Goiânia; como os registros de notificações de violência permitem compreender a distribuição e caracterização da violência nos espaços escolares; de que modo a análise documental permite conceber o impacto da violência nos sujeitos escolares; e quais as possibilidades e limites dos dados de notificações em desvelar a espacialidade escolar frente ao fenômeno da violência.

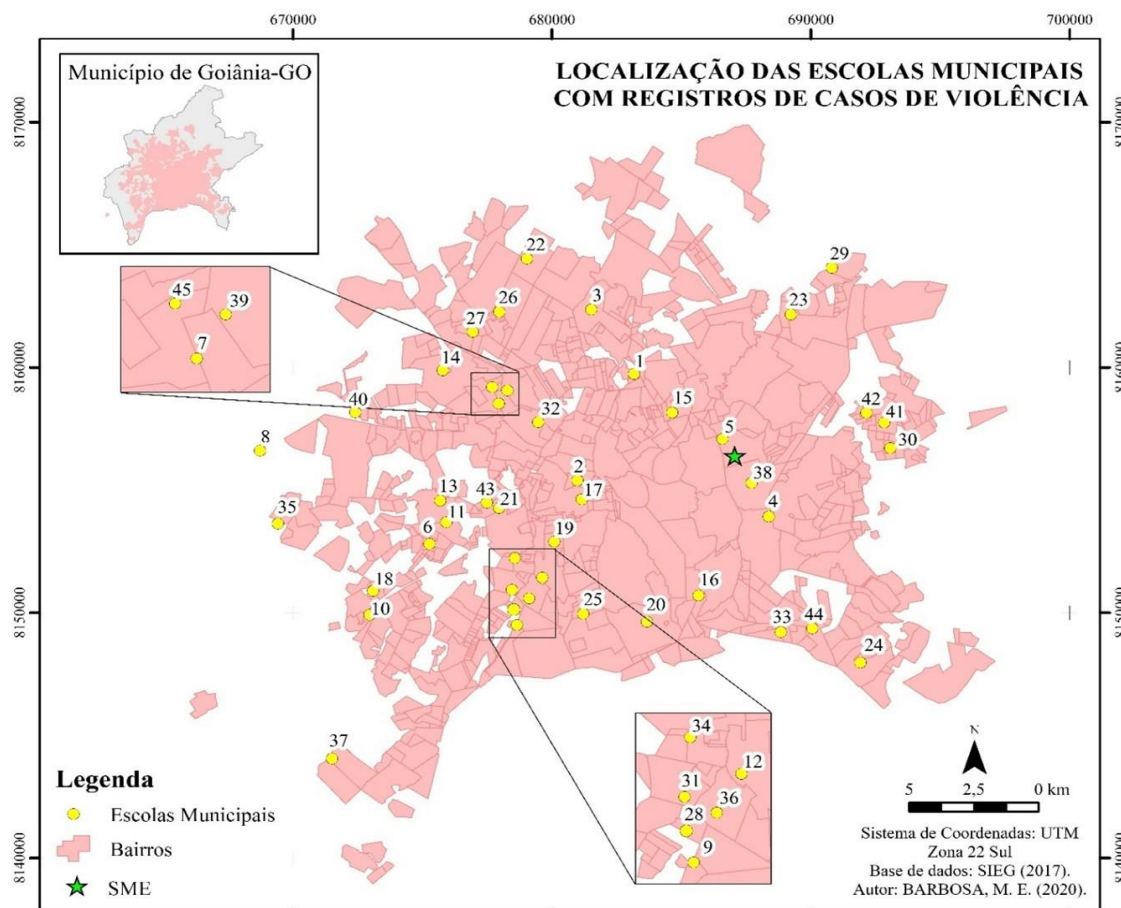
Nesse sentido, a escala de análise do corpo, enquanto dimensão territorial, é de grande relevância para a interpretação da interrelação da violência na espacialidade escolar, devido à compreensão da escola como materialidade interdependente de seu contexto espacial, sendo ela diretamente impactada pelo conteúdo territorial a qual se situa (BATISTA e SILVA, 2016). A localidade da escola, os corpos e suas relações, a cidade e suas diferenças, permitem revelar dinâmicas de produção do espaço escolar relacionadas às manifestações de violência. Por conseguinte, é necessário estabelecer conectividades com processos desencadeados pelas expressões *diretas*, *estruturais* e *simbólicas* da violência, situando o lugar da espacialidade escolar em meio às complexas redes de produção da vida, desde os sujeitos e localidades no espaço urbano até as estruturas de poder que agem diretamente sobre a escola.

Como já foi dito o Brasil tem assumido cada vez mais destaque entre os países com maiores índices de violências, inclusive letais⁴⁰, e a cidade de Goiânia não escapa a essa realidade. Sabendo que as implicações do fenômeno da violência e suas múltiplas expressões atuam sobre a própria produção do espaço urbano e escolar, é preciso analisar as práticas espaciais de jovens escolares associadas às expressões de violências na escola, possibilitando a

⁴⁰ Mapa da Violência, 2019.

leitura e interpretação das condições socioespaciais do jovem na cidade. Em Goiânia, especificamente, a violência nas escolas pode ser expressa com base em registros oficiais da seguinte forma:

Figura 16 - Localização das escolas com casos de violência registrados pela SME (2017/2018)



IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS

- | | | |
|--|--|--|
| 1 - Agripina Teixeira Magalhães | 16 - Honestino Monteiro Guimaraes. | 31 - Professora Deushaydes Rodrigues de Oliveira |
| 2 - Arcebispo Dom Emanuel | 17 - Jarbas Jayme | 32 - Professora Nara do Carmo Rezende Amorim |
| 3 - Balneario Meia Ponte | 18 - Jesuina de Abreu | 33 - Prof ^o Percival Xavier Rebelo |
| 4 - Barbara de Souza Moraes | 19 - Lions Clube Bandeirantes | 34 - Renascer |
| 5 - Cel. Getulino Artiaga | 20 - Marcos Antonio Dias Batista | 35 - Residencial Monte Carlo |
| 6 - Cesar da Cunha Bastos | 21 - Marechal Castelo Branco | 36 - Robinho Martins de Azevedo |
| 7 - Coronel Jose Viana | 22 - Maria Araujo de Freitas | 37 - Tropical Ville |
| 8 - D. Tomás Balduino | 23 - Monteiro Lobato | 38 - Vicente Rodrigues do Prado |
| 9 - Deputado Jamel Cecilio | 24 - Odilia Mendes de Brito | 39 - Virginia Gomes Pereira |
| 10 - Dr. Nicanor de Asis Albenaz | 25 - Padre Pelagio | 40 - Waterloo Prudente |
| 11 - Eli Brasiliense | 26 - Patricia Rodrigues de Paiva | 41 - Zevera Andrea Vecchi |
| 12 - Eng ^o . Antônio Felix da Silva | 27 - Pedro Ciriaco de Oliveira | 42 - Evangelina Pereira da Costa |
| 13 - Ernestina Lina Marra | 28 - Pedro Xavier Teixeira | 43 - Francisco Bibiano de Carvalho |
| 14 - Frei Demetrio Zanqueta | 29 - Presidente Vargas | 44 - Nova Conquista |
| 15 - Frei Nazareno Confaloni | 30 - Professa Amelia Fernandes Martins | 45 - Direito do Saber |

Fonte: Elaborado pelo autor

Parte-se do pressuposto de que a análise dos fenômenos estruturantes da realidade escolar e dos seus sujeitos é um instrumento profícuo que pode contribuir para práticas de ensino fundamentadas na realidade concreta dos jovens escolares. Assim, o pensamento geográfico operado a partir de fundamentações teóricas permite qualificar e agregar sentido à ordem das coisas (CAVALCANTI, 2019), servindo como possibilidade para desvendar a ordem espacial implicada pela violência no contexto escolar. Nessa perspectiva, as escolas são entendidas enquanto frações espaciais indissociáveis do tecido urbano, e, portanto, permeadas pelos fenômenos sociais presentes na cidade, como violência, drogadição, roubos, preconceitos, machismo, entre outros (BATISTA e SILVA, 2016), cuja compreensão é fundamental para o entendimento da dinâmica escolar.

Conforme já explorado, a violência é um potencial vetor de implicações socioespaciais e, conseqüentemente, de injustiças, seja em particular a um sujeito, ou a todo um contexto dentro de uma conjuntura maior. O espaço escolar, nesse contexto, é afetado diretamente pelas manifestações de violência e isso, de algum modo, impacta na prática cotidiana dos alunos e professores (ABRAMOVAY; RUA, 2002), ainda que seja um processo de mão dupla.

Assim, o constructo teórico e metodológico parte da espacialidade da escola, enquanto lugar possível de compreensão dos fenômenos estruturais (BATISTA e SILVA, 2016), entendendo que esse território é permeado pelas dinâmicas de produção capitalista do espaço urbano, compostas por desigualdades sociais, segregação, estigmatização e violência (SAMPAIO, 2015). Fundamenta-se tanto na pesquisa documental, a partir os dados de notificação de violência das escolas municipais da cidade de Goiânia, quanto na pesquisa bibliográfica, para problematizar e sistematizar a discussão sobre os temas do espaço escolar, da cidade, da juventude e da violência.

2.1 Violência direta

A violência nas escolas deve ser entendida de modo complexo, haja vista que muitos dos atos violentos nesse espaço não se resumem aos conflitos e contradições específicos à espacialidade escolar, mas advêm de um arranjo complexo de fatores sociais, políticos e culturais que oferecem condições para sua manifestação. Por isso, é preciso pensar dialeticamente o espaço escolar enquanto extensão do espaço urbano e vice versa.

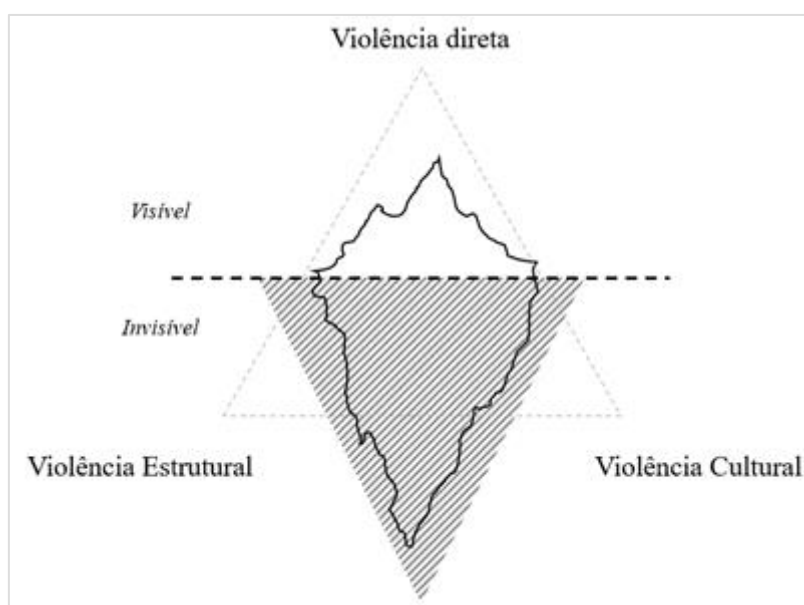
A título de exemplo, em determinada situação de conflito em sala de aula entre professor e aluno em que este impulsivamente lança uma carteira sobre o docente, instantes após um conflito verbal entre eles, nota-se que os resultados desse embate não atingem somente a

integridade física do professor. Seus resultados tem também dimensão subjetiva para o professor, alcançada pelo medo, sentimento de vulnerabilidade, fragilidade e impotência, que se relacionam, de algum modo, aos danos psicológicos desencadeados. De igual modo, o aluno também não sai ileso aos danos subjacentes à sua ação, podendo ser alvo de desaprovação social do ato, impedido de acessar o espaço escolar, ou até privado de sua liberdade, a depender da gravidade da ação (BRAUD, 2004).

Sendo assim, é preciso atentar para o que Žižek (2014, p. 25) chama de resistência ao fascínio de analisar as expressões de violência pela sua forma mais visível, entendida aqui como a violência direta, manifestada pelo sujeito (por indivíduos, agentes sociais, aparelhos repressivos e multidões). Para o autor, é fundamental pensar a violência em todas as suas dimensões – subjetiva, objetiva (estrutural) e simbólica – constituindo parâmetros e conexões entre elas, visto que a manifestação de determinado tipo de violência direta, em contexto escolar, carrega sempre consigo conteúdos e relações com as outras formas de violência.

Do mesmo modo, as análises de Galtung (1990, 1998, 2016) evidenciam aspectos diferenciais sobre a noção de violência, sobretudo no que diz respeito às críticas sobre o aspecto visível das formas diretas de violência em detrimento de seus aspectos invisíveis, representadas pelo autor por meio da metáfora do *iceberg* (Figura 17).

Figura 17 - Triangulação da violência de Galtung

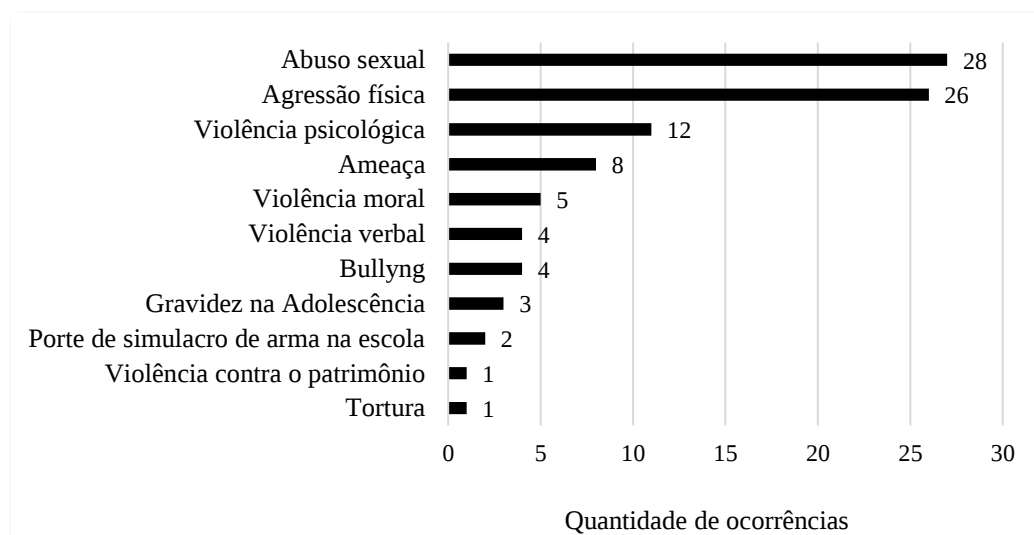


Fonte: Galtung (1990, 1998, 2016). Elaborado pelo autor.

A partir dessa representação, tem-se que a manifestação da violência pode iniciar em qualquer vértice do triângulo, sendo que a parte superior se constitui pelas manifestações

visíveis, atos observáveis que se materializam nos diversos tipos de agressões interpessoais, conflitos, guerras, entre outros, verificados por meio de danos físicos ao corpo e pela destruição de determinados contextos. A parte inferior, por sua vez, congrega tanto a violência estrutural, entendida pela elevada verticalização social, desigualdade social e injustiças, quanto a violência cultural, que é a mais sutil das três formas, haja vista sua natureza simbólica que se manifesta socialmente por meio de dispositivos de reprodução cultural, os quais servem como processos de legitimação e justificação das demais expressões de violência⁴¹. Para o autor, essas noções são entendidas de modo interdependentes, e é assim que os dados das notificações de violência serão interpretados no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Expressões de violência direta quantificadas em Escolas Municipais (Goiânia)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo demonstrado, nota-se que o tratamento analítico das notificações dos casos de violência nas escolas municipais de Goiânia aponta para o entendimento de que não há possibilidade de compreensão das expressões de violência direta em si mesmas, sendo necessária uma contextualização de suas manifestações com as dimensões estruturais e simbólicas. As análises dos relatos permitem elucidar expressões de violência que estavam silenciadas por meio da generalização das variáveis escolhidas pela instituição organizadora dos dados.

⁴¹ “By ‘cultural violence’ we mean those aspects of culture, the symbolic sphere of our existence -exemplified by religion and ideology, language and art, empirical science and formal science (logic, mathematics) - that can be used to justify or legitimize direct or structural violence.”.

“Por violência cultural concebemos os aspectos da cultura, a esfera simbólica de nossa existência, exemplificada pela religião, ideologia, linguagem e arte, ciência empírica e ciência formal (lógica, matemática) – que podem ser utilizadas para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural” [tradução nossa] (GALTUNG, 1990, p. 291).

Assim, a realização de triangulações analíticas de acordo com as três categorias de análise escolhidas foi fundamental para expor conteúdos de violência *invisibilizados*, devido à a) omissão de dados; ou b) falta de articulação e substantivação das expressões de violência (MEIRELES; GUZZO, 2019). Muitos dados analisados apresentam dimensões ocultas (não explícitas) que têm sua importância, devendo ser consideradas no processo analítico, pois são peças fundamentais tanto para o entendimento das expressões de violência na espacialidade escolar, como de seus impactos nas dinâmicas socioespaciais dos corpos que a constituem.

É importante ressaltar, contudo, que existem problemas nos processos de quantificação dos casos de violência, sobretudo porque dinâmicas como tabus culturais e relações de poder – domiciliar ou institucional – podem atuar como fatores de discriminação e/ou culpabilização das vítimas, impedindo-as de registrar as violências sofridas. A subnotificação de ocorrências, portanto, acaba sendo uma realidade diante do medo da estigmatização e rejeição no ciclo social, especialmente nos registros de violência sexual (MINAYO, 2001). Deste modo, é necessário reforçar a ideia de que os dados não tratam de modo absoluto os casos de violência registrados na realidade escolar da cidade de Goiânia, pois há condicionantes sociais, culturais e políticas que acabam por interferir na composição de registro dos casos.

Na prática docente, por exemplo, parte-se do pressuposto de que o entendimento e o enfrentamento desses temas são essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino. O professor de Geografia, nesse contexto, tem condições de perceber o corpo dos alunos enquanto território em disputa e como fonte de conteúdo através dos quais é possível estabelecer diálogos sobre a importância da informação e do autocuidado para os mecanismos de empoderamento e proteção. Isso porque as violências como um todo, especialmente as de cunho sexual (Tabela 3), estão ligadas a um paradigma cultural de dominação patriarcal (BOURDIEU, 2007), perpetrados majoritariamente por homens (SOARES, 2019).

Para Davis (2016, p. 20), a violência sexual é um sintoma da desintegração social, emergindo como uma das formas mais marcantes de disfunção da sociedade capitalista. Ao analisar sociedades cujo passado tiveram a escravização enquanto aspecto estruturante da economia, a autora identifica as práticas de estupro para além de seu aspecto punitivo, tratando-a como [...] expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras”. Assim, o estupro entendido como expressão das pulsões sexuais do homem branco é superficial e simplista, pois sua finalidade se pauta na dominação dos corpos e sua prática se configura enquanto instrumento de repressão.

De sua prática derivam, assim, impactos socioafetivos profundos não apenas nas vítimas, mas em todo seu grupo social, verificados, por exemplo, pelo aniquilamento do desejo

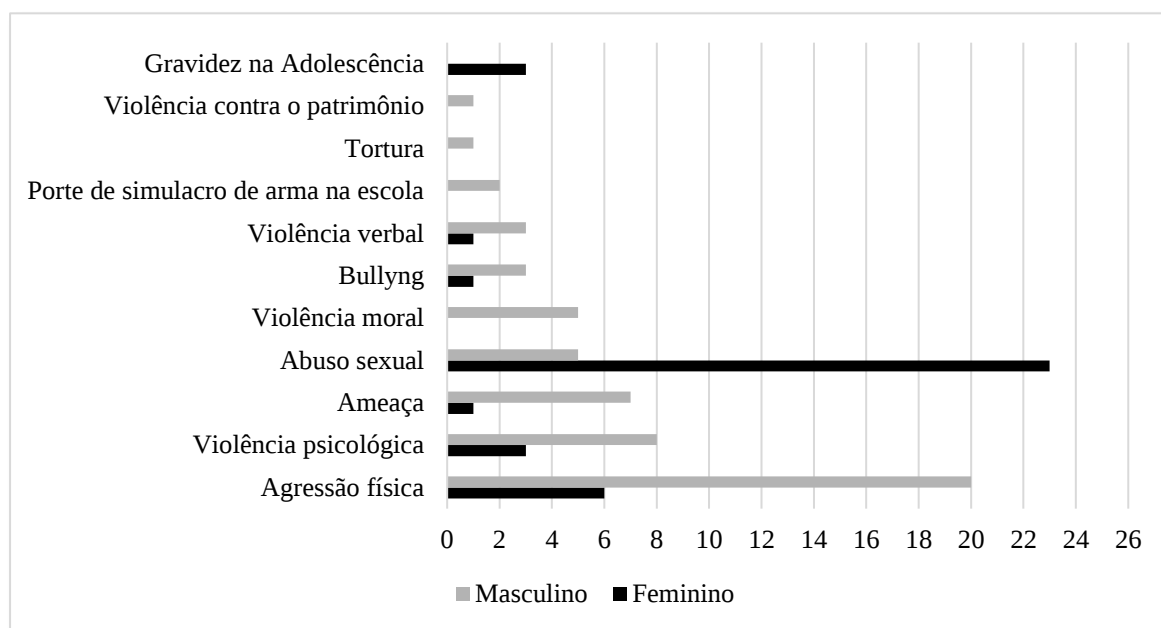
de resistir e pela desmoralização da vítima e de seus companheiros. Esta perspectiva histórica contribui para o entendimento das permanências da violência predominantes contra o corpo feminino e da persistência da violência sexual como ato violento de maior expressão entre os corpos dos jovens escolares, o que revela o controle de uma sociedade por indivíduos que utilizam variadas formas de força coercitiva, tendo a figura do homem como o principal perpetrador nesses casos (HOOKS, 2020).

E é justamente isso que demonstram os dados analisados sobre as expressões de violência direta quantificadas nas escolas municipais de Goiânia, pois o tratamento dos dados permitiu ampliar e substantivar mais expressões de violência direta. Foi possível identificar dois padrões predominantes nas expressões de violência enquanto conteúdo da espacialidade escolar: a predominância, no total acumulado dos dados (exceto os casos de abuso sexual), do corpo masculino nas expressões de violência direta, tanto na figura do perpetrador como na situação de vítima; e objetificação sexual do corpo de jovens escolares.

Esses padrões preponderantes, enquanto conteúdos do espaço escolar, articulam-se a aspectos estruturais e simbólicos, revelando sintomas de problemas sociais que podem ser acessados na escola para sua compreensão em maiores proporções geográficas. Para tanto, os indicadores de sentido da categoria das expressões diretas de violência (*violência contra a propriedade, violência interpessoal e violência sexual*) foram utilizados para a sistematização dos dados obtidos e para a substantivação das formas de violência.

Os dados obtidos foram tratados a partir das seguintes variáveis: a) gênero sexual (Gráfico 4); b) localidade da manifestação da violência (Tabela 4); c) caracterização dos perpetradores, das vítimas e de suas localidades nos casos das maiores variáveis de expressões de violência direta (agressão física e abuso sexual) (Gráficos 5 e 6), a saber:

Gráfico 4 - Expressões de violência direta quantificadas (por gênero) identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia



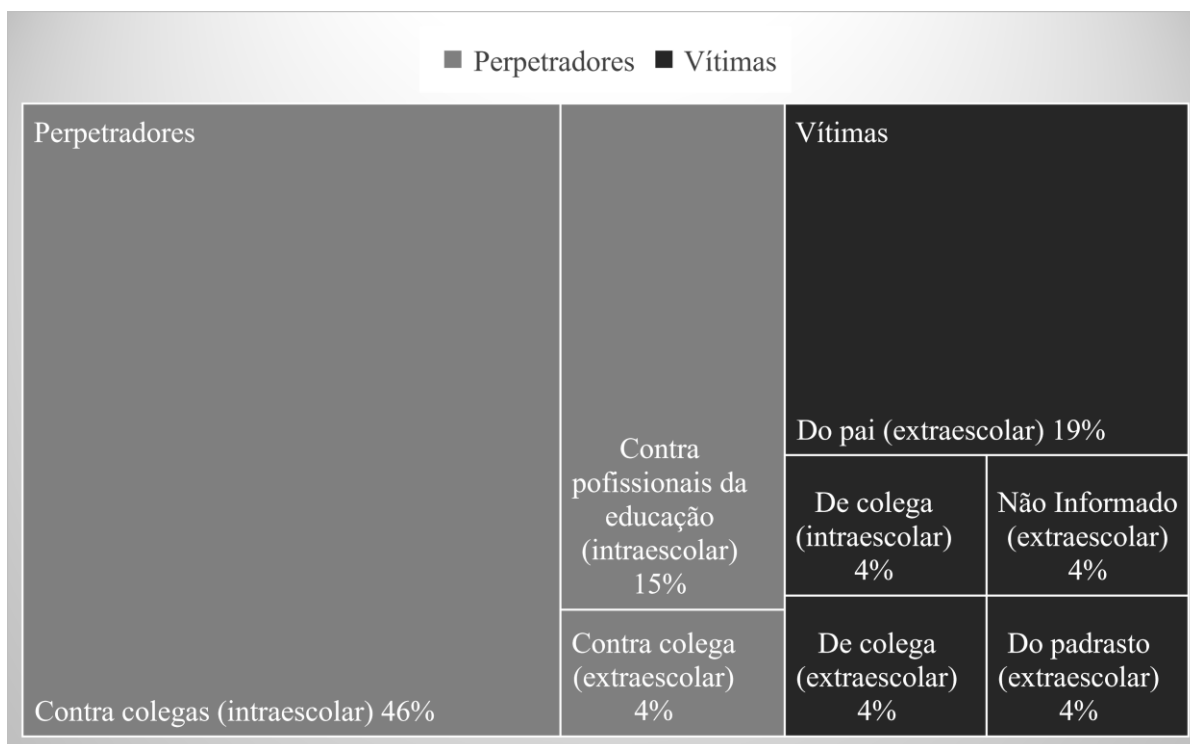
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 4 - Contexto espacial (localidade) das expressões de violência direta identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia

Expressão	Contexto Espacial	
Violências direta	Intraescolar	Extraescolar
Abuso sexual	2	26
Agressão física	18	8
Ameaça	6	2
Bullying	4	0
Porte de simulacro de arma	2	0
Violência contra o patrimônio	1	0
Violência moral	5	0
Violência psicológica	8	4
Violência verbal	4	0
Gravidez na Adolescência	0	3
Tortura	0	1
TOTAL	50	44

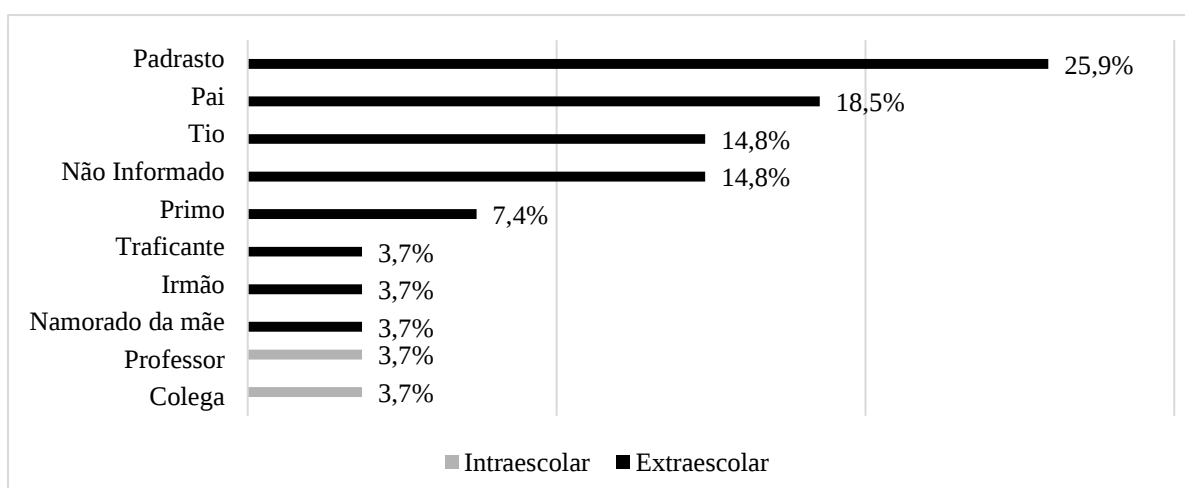
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 5 - Caracterização dos perpetradores, vítimas e suas localidades nos casos de agressão física (%) identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 - Perpetradores de abuso sexual (%) e localidade dos casos identificados nas Escolas Municipais de Goiânia



Fonte: Elaborado pelo autor.

A conjunção desses dados possibilita verificar que a análise dos casos de violência no espaço escolar não se resume à verificação das informações sobre a violência direta, visto que a estrutura e as ações (práticas sociais) dos indivíduos são indissociáveis, assim como o campo simbólico onde se reproduzem as suas práticas.

O que se nota é que a estrutura estabelece as regras e recursos para a reprodução das práticas sociais, viabilizando as ações dos sujeitos, e que as ações repetidas de muitos indivíduos podem, dialeticamente, interferir na mudança da estrutura social (GIDDENS, 2009). Nesse sentido, verifica-se que a violência se configura como fenômeno que interfere diretamente nos elementos culturais de uma sociedade e pode ser analisada pelos dados obtidos na espacialidade escolar como uma referência de diagnóstico da dinâmica socioespacial contemporânea como um todo.

2.1.1 Expressões de violência direta: os casos de abuso sexual

A cidade abriga diferentes conteúdos na produção do cotidiano. Atrás da simples extensão física do espaço, abriga-se toda uma gama de [...] significações, códigos de referência espacial, que constituem uma dimensão incontornável na estrutura das dinâmicas sociais” (GOMES, 2002, p. 211). Nessa conjuntura, o entendimento das expressões de violência permite identificar as significações específicas e diferenciais para determinados corpos no contexto da cidade. Nos casos de abuso sexual⁴², por exemplo, nota-se uma predominância extraescolar associada majoritariamente ao gênero feminino, em que as formas e codificações dos atos violentos se estendem ao corpo da mulher enquanto objeto *coisificado*.

De maneira geral, as formas de violência direta – abuso sexual e agressões físicas – se pautam em valores sociais como a virilidade e a submissão forçada dos corpos, e têm impactos complexos nos sujeitos, sendo impossível prever a reação de cada indivíduo. Desta forma, é de vital importância que a escola seja local de compreensão da dimensão política do corpo, pois o corpo, segundo Butler (2019, p. 46), na relação com o outro, é invariavelmente constituído de dimensão pública. Para a autora,

o corpo implica mortalidade, vulnerabilidade, agência: a pele e a carne nos expõem ao olhar dos outros, mas também ao toque e a violência, e os corpos também ameaçam nos transformar na agência e no instrumento de tudo isso. Embora lutemos por direitos sobre nossos próprios corpos, os próprios corpos pelos quais lutamos não são apenas nossos. O corpo tem sua dimensão invariavelmente pública. Constituído como um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu. Entregue desde o início ao mundo dos outros, ele carrega essa marca, a vida social é crucial na sua formação [...]. (ibid., p. 46)

⁴² As práticas de violência de natureza sexual foram generalizadas no indicador “abuso sexual”, pois em muitas situações o relato não especifica a forma de perpetração da violência. Justifica-se o uso da generalização pelo viés da identificação de faces simbólicas e estruturais da violência sexual, bem como os agentes e atributos vinculados a essa expressão de violência.

Importante observar que o corpo, em seu sentido público, está constantemente colocado em relações territoriais com o outro e que as relações de poder entre distintos revelam as condições diferenciais e conteúdos espaciais específicos para cada corpo. É o que se nota, por exemplo, nos dados levantados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2018, que revelou que 81,8% das vítimas de violência sexual, em escala nacional, eram do sexo feminino; e que o montante de casos de violência desse tipo, nas escolas analisadas, pesava majoritariamente sobre mulheres jovens e adolescentes, num percentual de 82,15%.

Para Bourdieu (2019, p. 88, 89), “[...] A virilidade, pode ser entendida como a reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e exercício da violência. [...] A exaltação dos valores masculinos tem sua contrapartida tenebrosa nos medos e nas angústias que a feminilidade suscita”. Entende-se que a representação espacial dos corpos perpassa pelas relações de poder e nos sistemas de percepção, de avaliação e de ação (*habitus*) que visam o domínio e submissão do corpo da mulher conformam práticas sociais deflagradoras de violência.

A partir desses levantamentos, é possível verificar que 1) o corpo feminino agrega códigos de referência espacial relacionados à opressão e à violência de modo diferencial; e que 2) a similaridade entre as proporções na escala nacional e na escala escolar revelam um conteúdo de conectividade e extensibilidade espacial desta forma violência (abuso sexual) em relação aspectos macro e estruturantes da sociedade e da cultura.

No que diz respeito aos abusadores sexuais, a pesquisa trouxe em destaque as figuras masculinas do padrasto (25,9%), do pai (18,5%) e do tio (14,8%), revelando, assim, uma realidade dramática que aponta para a dimensão familiar a maior ocorrência desse tipo de violência. E esse é um padrão que perpassa os diversos estudos do gênero nos mais diversos contextos da realidade brasileira. A esse respeito, Minayo (2001, p. 95) ressalta que

nos estudos sobre tal fenômeno, todos os autores indicam a existência de abuso sexual no âmbito familiar. Os principais agressores são o pai, o padrasto, ou ainda, pessoas conhecidas e do relacionamento familiar com a vítima. Essa forma de abuso costuma ter como consequência a saída do lar, principalmente por parte das meninas. Na rua, os agressores costumam ser policiais e companheiros, quando muitos estupros são relatados pelas adolescentes. Para muitas delas, tais violências resultam em gravidez precoce e indesejada, assim como em casos de aborto.

Como consequência do abuso sexual perpetrado por padrastos, 66,6% dos casos resultaram em gravidez de vítimas com idade inferior a 14 anos, o que configura crime previsto nos artigos 217-A e 218 do Código Penal Brasileiro (Tabela 5). Nos dados apresentados nessa pesquisa (Gráfico 4), 74% dos casos de violência sexual envolvem pessoas da relação familiar

direta e de convívio próximo com a vítima, o que se coaduna com a realidade nacional na qual 76% dos casos de crimes sexuais são cometidos por familiar e/ou pessoas do círculo de convivência⁴³ da vítima.

Tabela 5 - Crimes contra a liberdade sexual – Código Penal Brasileiro

Artigo	Tipificação	Descrição
Art. 213	<i>Estupro</i>	Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso.
Art. 215	<i>Violação sexual mediante fraude</i>	Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com alguém, mediante fraude ou outro meio que impeça ou dificulte a livre manifestação de vontade da vítima.
Art. 216 – A	<i>Assédio sexual</i>	Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função.
Art. 217 – A	<i>Estupro de vulnerável</i>	Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos.
Art. 218	<i>Corrupção de menores</i>	Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem.
Art. 218 – A	<i>Satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente</i>	Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem.
Art. 218 – B	<i>Favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração sexual de vulnerável</i>	Submeter, induzir ou atrair à prostituição ou outra forma de exploração sexual alguém menor de 18 (dezoito) anos ou que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, facilitá-la, impedir ou dificultar que a abandone.

Fonte: Código Penal Brasileiro⁴⁴. Elaborado pelo autor.

Apesar das tipificações penais, para Chauí (1985), o fenômeno da violência não pode ser compreendido exclusivamente como violação e rupturas das leis, devendo ser analisada a partir de dois outros elementos: 1) enquanto transformação de uma relação pautada na

⁴³ Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019).

⁴⁴ Edição atualizada até abril de 2017. Disponível:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf. Acesso: 19/03/2020.

diferença, sob a perspectiva da dominação, exploração e desigualdade; e 2) por meio de ações que incidem na transformação do ser humano em *coisa*.

Na realidade escolar, a violência sofrida pelos alunos reflete-se no cotidiano desse espaço, que contraditoriamente deve cumprir um importante papel social de proteção. No caso das violências sexuais relatadas nas escolas da cidade de Goiânia, importante destacar o encaminhamento das vítimas identificadas ao Conselho Tutelar, em consonância com os dispositivos jurídicos contemplados na Constituição Federal⁴⁵, e, em específico, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tendo em vista que a dimensão pública escolar possibilita a sociabilização com o outro, ela é, por excelência, um dos espaços que permitem o reconhecimento e a expressão de experiências silenciadas, podendo reverter o triste quadro nacional, apontado pelo FBSP de 2018, em que 52% das mulheres acima de 16 anos no Brasil que foram vítimas de violência não denunciaram seus agressores.

Todavia, deve-se observar que a espacialidade escolar é perpassada por processos violentos que se disseminam desde a tenra idade dos alunos, especialmente no que diz respeito às formas de territorialidades impregnadas da referência patriarcal, materializadas nas diferenças e, conseqüentemente, na exploração e repressão do corpo jovem e feminino no tecido social. Nessa conjuntura, a cultura enquanto campo simbólico e material das atividades humanas (CHAUÍ, 1986) revela, sobretudo, aspectos estruturantes da sociedade que subsidiam de modo direto e indireto a reprodução da vida, e tem na escola um local privilegiado para ser trabalhada, especialmente em seus aspectos sexistas.

Tendo em vista que a violência sexual é um ataque direto à integridade física e psíquica dos sujeitos, bem como à sua autodeterminação e expressão, o silenciamento das agressões estrutura-se em círculos concêntricos, que vão desde inibições internas, dúvidas, repressões, confusões, vergonha, medo de punição, até a condenação ao ostracismo por falar (SOLNIT, 2017). Por isso, quando o indivíduo decide falar, é importante considerar se nesta fala estão inseridas formas de violência. Daí a importância da escuta do professor, que tem dupla oportunidade de ajudar o aluno, pois pode tanto oferecer acolhimento e sistematização do saber sobre os processos de violência sofridos pelo discente, quanto articular junto à gestão escolar, e aos demais dispositivos institucionais de proteção ao jovem, maneiras de obter ajuda e orientação específica.

⁴⁵ Art. 227 da Constituição Brasileira - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.

Cabe também ao docente dialogar no espaço público da escola acerca das formas de violência sexual existentes para que possa atuar em proteção à vida dos alunos. Neste ponto, reforça-se a importância das práticas de ensino voltadas à compreensão da dinâmica geográfica do corpo, que é permeado por relações de poder, enquanto possibilidade de conscientização das relações desiguais e violentas na corporeidade juvenil⁴⁶. É preciso reforçar a concepção do corpo enquanto território de poder em disputa, desenvolvendo táticas de resistência às tendências hegemônicas de anulação estética e política da corporeidade juvenil, principalmente daqueles vulnerabilizados por sua condição de classe, raça e gênero (EGUILUZ; ORDUÑA, 2018).

Sabe-se que as formas de territorialização sexistas, enquanto expressões de violência de gênero, atuam nas condições socioespaciais do corpo oprimido no cotidiano, por meio da precarização do lugar social dos corpos juvenis, principalmente do feminino e/ou dos que carregam representações da feminilidade. Eles são constantemente submetidos a relações desiguais de poder, o que tem desdobramentos nas práticas sociais desses sujeitos, das quais o espaço escolar não escapa. A questão do assédio, por exemplo, pode ser verificada nos processos de mobilidade para o espaço escolar e constitui-se por ameaças e violências à integridade (física e psicológica) das alunas, atuando como impeditivo e/ou complicador para que estejam cotidianamente na escola.

Essa dimensão simbólica da violência se efetiva também como exercício contraditório de dominação social, haja vista que o cotidiano das práticas espaciais dos jovens é constituído de *campos de forças* que subsidiam a produção material e simbólica frente aos casos de abuso sexual, em que os interesses dos dominantes de conservar as condições desiguais servem para a manutenção dos seus privilégios (BOURDIEU, 1997). Apenas aos perpetradores de violências dessa natureza interessa o silêncio ou descrédito das vítimas de abuso e, embora a maioria dos casos ocorra fora dos muros da escola (92,6%), é preciso olhar atentamente para os atos violentos ocorridos no espaço escolar, por professores ou outros alunos (7,4% dos casos), uma vez que revelam contradições inadmissíveis a serem superadas nessa espacialidade.

Daí a importância da instituição escolar (professores, gestores e funcionários administrativos) e de dispositivos da SME de Goiânia na garantia de condições para que as vítimas se pronunciem. Muitas vezes, o espaço da escola é o único lugar de expressão dos

⁴⁶ Em 2018 foram registrados 66.041 casos de estupro, aproximadamente 180 casos por dia no país. Na maioria dos casos, as vítimas eram mulheres. A partir do recorte etário, em média quatro meninas de até 13 anos foram estupradas por hora no mesmo ano (FBSP, 2019).

relatos e denúncias⁴⁷, o que permite pensar nos fenômenos violentos em outras escalas no espaço (PEREIRA, 2013), verificando a conectividade desses atos manifestados sobre os corpos, identificados no *lugar da escola* frente aos processos estruturais no *Brasil*.

Por meio dessa lógica, é possível estabelecer processos de localização dos contextos espaciais de manifestação da violência sexual, bem como a conectividade e extensão deste fenômeno com aspectos estruturais de escala nacional, a partir dos princípios lógicos de totalidade e das relações entre o singular, o particular e o global (CAVALCANTI, 2019). Percebido esse processo de repetição das expressões de violência direta, é necessário verificar a) quais os dispositivos correlatos que atuam para que esse fenômeno se justifique e se legitime, adquirindo dimensões estruturais/simbólicas (de repetições sistêmicas); b) qual o *habitus* (sistema de percepção e apreciação)⁴⁸ constituído a partir de padrões de pensamento capazes de vincular a estrutura com as práticas sociais – a disposição do comportamento social do sujeito (BOURDIEU, 2004, 1989).

Acerca deste último, entende-se que pela via do *habitus* é possível delinear um esquema teórico capaz de fornecer subsídios para interpretação das expressões de violência direta vinculadas à questão dos comportamentos agressivos e dos abusos sexuais, pois refere-se à aquisição das estruturas socioespaciais e históricas, sendo ao mesmo tempo social e individual. E é neste aspecto que se insere a cultura da valorização do pensamento sexista enquanto dimensão socialmente difundida, que produz grandes impactos na violência principalmente de homens contra mulheres (HOOKS, 2020).

2.1.2 Expressões de violência direta: os casos de agressão física

A virilidade masculina apresenta elementos simbólicos de prestígio na reprodução sociocultural e, conseqüentemente, constitui-se como um campo de disputa, cuja centralidade em jogo refere-se ao processo de dominação do masculino (BOURDIEU, 2007). Na espacialidade da escola, por exemplo, o *habitus* se relaciona às formas de diferenciações

⁴⁷ Verifica-se o abrupto crescimento de casos de violência contra crianças e adolescentes no contexto de isolamento social da pandemia, na qual muitas foram impossibilitadas de frequentar o espaço físico e de convivência escolar. A escola é uma instituição fundamental para a prevenção e identificação de casos de violência. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-04/agressoes-contras-criancas-aumentaram-na-pandemia-diz-especialista>. Acesso em: 16/04/2021.

⁴⁸ O *habitus*, que é princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, construído desde as experiências formadoras da primeira infância, de toda história coletiva da família e da classe; e, em particular, das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário, manifestar-se apenas como regressões insensíveis (BOURDIEU, 2004, p.131).

espaciais na dinâmica dos corpos, com destaque para o corpo masculino na condição predominante de perpetrador de agressões físicas, o que revela conteúdos de violência específicos às representações do corpo masculino na sociedade, o qual, desde muito cedo, situa-se em *um locus* social marcado pela violência.

Sendo assim, os dados obtidos em relação aos casos de violência não representam os sintomas socioespaciais que marcam o desenvolvimento da vida de muitos jovens, pois, para eles, o futuro tem sido sistematicamente negado pela imersão em formas simbólicas e materiais de violência. Segundo dados do IPEA e FBSP, os homicídios acometem uma parcela específica da população: em 2017, cerca de 53% das vítimas eram jovens, de 15 a 29 anos de idade, sendo que aproximadamente 93% dos homicídios tinham como vítimas pessoas do sexo masculino, sobretudo jovens negros e pobres (número quase 2,5 vezes maior em relação aos brancos) (SOARES, 2019).

Na análise dos dados dessa pesquisa, também se verificou essa predominância masculina nos casos de agressões físicas: um caso de tortura vinculado ao pai; casos de porte de simulacro por alunos homens; violência verbal (75%) e *bullying*⁴⁹. Por conter uma expressão coletiva, só foi possível identificar o perpetrador em dois casos e, em ambos, ele era do sexo masculino. O fenômeno do bullying pode vincular-se às formas de violência ritualizadas, tendo como característica sua prática recorrente. Para os jovens, essa forma de violência se associa à necessidade que alguns têm em demonstrar as hierarquias e as desiguais posições de poder na espacialidade escolar (POGLIAGHI, 2018, p. 133).

Observou-se, ainda, casos de violência moral, em todos os episódios, exercido por alunos; de ameaças (87,5% dos casos), sendo 25% destinadas aos profissionais escolares; de violência psicológica, todas desencadeadas por homens, sendo que 25% ocorreram fora da escola (pelo pai, padrasto ou namorado da mãe) e 75% dentro do ambiente escolar, perpetrada por alunos nas mediações da escola; de agressões físicas (88,4%), infligidas em sua maioria contra os colegas da própria instituição escolar e, quando fora da escola, pelo pai, predominantemente.

Os alunos agressores, contudo, são mais propensos a desenvolverem rejeição social de seus colegas, e, em idade adulta, podem se tornar vulneráveis a problemas de depressão, de conduta, de adicção, de transtornos bipolares, de personalidade histriônica, de paranoia e de comportamento antissocial. Mas as implicações da violência ultrapassam a perspectiva

⁴⁹ Expressão de violência que pode ser empreendida por meio de agressões verbais, físicas e/ou por violência psicológica, com caráter intencional, a partir de processos de repetição, causados por iniciativas individuais ou coletivas contra o outro, geralmente em contextos de desiguais na relação de poder, causando danos diversos (LOPES NETO, 2005).

patológica, podendo impactar outras práticas sociais dos sujeitos. No ambiente escolar, por exemplo, estabelece relações com processos de *negação* em relação àquele local, o que pode ser incrementado pelo fracasso escolar e até abandono dos estudos (COLLELL; ESCUDÉ, 2006; OLWEUS, 2003; ALBORES-GALLO et al., 2011 *apud* HERNÁNDEZ; GRANADOS, 2019), alterando a forma como o sujeito se posiciona no espaço.

No caso das vítimas, os danos da violência experienciada pode se traduzir em diminuição da qualidade de vida, da autoestima, em aumento de problemas psicossomáticos, de ansiedade, depressão, ideação suicida, baixo desempenho acadêmico e absenteísmo escolar. Os sujeitos podem ainda desenvolver condutas violentas, individualistas e de naturalização da violência (VESSEY et al., 2014; TRESGALLO, 2008; RUIZ, RIURÓ & TESOURO, 2015 *apud* idem). É importante ressaltar a singularidade do lugar e da história de formação de cada indivíduo, de seu desenvolvimento cognitivo, de suas condições materiais de vida e acesso à cultura e à informação, bem como de seus mecanismos socioemocionais e de sua subjetividade.

Deste modo, a noção de violência deve ser compreendida em consonância com sua capacidade de causar danos em múltiplas dimensões da vida social dos sujeitos, sendo necessário, nesse estudo, compreender os aspectos estruturais correspondentes às expressões de violência e como elas impactam a espacialidade da escola. Pelo número expressivo de casos em nível nacional, a violência direta adquire características estruturais que podem indicar dinâmicas incidentes em outras formas de violência – a exemplo da violência policial/letal/gênero. Assim, por meio da análise do conteúdo espacial da escola é possível perceber elementos materiais e simbólicos que permeiam as práticas espaciais dos jovens escolares e que estão associadas aos processos inerentes à dinâmica de metropolização.

Para Alves (2012, p. 22), a escala metropolitana é a que melhor ilustra as dinâmicas socioespaciais contemporâneas, pois as diferenciações socioespaciais e a ampliação dos espaços de precarização para a reprodução da vida são aspectos fundantes do desenvolvimento capitalista. Esses aspectos interconectam padrões espaciais em diversos contextos metropolitanos das cidades latino-americanas, e podem ser observados a partir do fenômeno da violência e da debilitação das condições de vida de grande parcela populacional.

As escolas municipais de Goiânia estão inseridas nessas dinâmicas metropolitanas, sendo sua espacialidade uma dimensão possível de se compreender aspectos das implicações socioespaciais da violência e das tendências postas por esse fenômeno.

2.2 Violência estrutural

Compreender as implicações da violência estrutural na espacialidade escolar não é tarefa simples. No contexto nacional, esta modalidade de violência tem raízes profundas nos primórdios de sua formação territorial. Com um passado colonial formado a partir da linguagem da escravidão, de sistemas desiguais, de monopólio de renda e poder para poucos, estabeleceram-se no Brasil processos de concentração de terras, com o enraizamento do patrimonialismo e da corrupção como padrão de controle territorial, corroborando intensivamente para a consolidação de uma exclusão estrutural em que uma maioria desprovida de meios de produção e renda foi posta à margem do desenvolvimento (SCHWARCZ, 2019).

Tal processo histórico conforma paisagens desiguais em várias dimensões e escalas, desde os interiores rurais aos núcleos urbanos. A partir dessa conjuntura, o Brasil adquire múltiplas faces de diferenciação socioespaciais, traduzidas em desigualdades regionais, econômicas e de renda; desigualdade de gênero; desigualdade racial; desigualdade de oportunidades de acesso aos equipamentos de saúde, lazer, moradia, transporte e educação. Esse contexto atinge, sobretudo, as classes pobres, a população negra, as mulheres e os jovens (ibid., p. 150/170).

O contexto de exclusão estrutural se evidencia em diversas expressões na realidade escolar entre seus múltiplos sujeitos. Souza (2007, 2011), ao investigar a mobilidade de professoras negras na cidade de Goiânia, identificou a reprodução dos padrões de desigualdade a partir dos marcadores de classe, gênero e raça, que constituem, de modo interseccional, elementos centrais na configuração socioespacial pautados nas diferenças estruturais. Para a autora, essas professoras negras compõem grupos subalternizados que têm práticas espaciais diferenciadas e desiguais frente a outros grupos capazes de usufruir do espaço urbano enquanto espaços de poder e consumo.

A partir desse exemplo, nota-se como os processos de fragmentação territorial se desdobram nas expressões de violência, que atingem com maior intensidade os pobres, negros e mulheres, seja pela via da estigmatização do sujeito da periferia urbana, pelo racismo, pela violência de gênero (por meio da objetificação do corpo da mulher), ou por outras formas violentas que constroem processos de ruptura no direito de usufruto dos espaços da cidade em relação aos grupos sociais dominantes. As desigualdades estruturais, portanto, produzem conteúdos de violência cotidiana que atingem de variadas formas os sujeitos na cidade.

As amplas diferenças socioespaciais no que diz respeito à reprodução da vida revelam as condições objetivas da política, da econômica e da sociedade, as quais são pautadas em

processos históricos de acúmulo de capital, exclusão e coerção social. O abismo que é criado entre os sujeitos da cidade produz uma violência que se instrumentaliza a partir das desigualdades sociais e da opressão de grupos vulneráveis como forma de dominação. A violência estrutural se manifesta por meio de fatores objetivos, referindo-se diretamente aos mecanismos que permitem que uma classe se aproprie de parte do trabalho de outra, bem como da sua capacidade criativa e transformadora (LUNA 2017).

As condições objetivas para a realização desse tipo de violência situam-se nas estruturas de produção e reprodução diferenciadas das classes sociais, em que uma minoria se apropria dos meios de produção e os concentra para si, provocando formas de exploração do humano pelo humano. Nesse contexto, a formação de exércitos de reserva e de dispositivos institucionais e jurídicos se estabelece a partir de instrumentos materiais e simbólicos, procedimentos de subordinação social e formas de coerção e imposição às classes pauperizadas. Essa dinâmica visa garantir os interesses individuais e ampliar os espaços privados de acumulação, materializando a violência estrutural em ordem econômica, política e social legitimada ou naturalizada (LUNA, 2018).

No contexto urbano, as condições socioespaciais relacionam-se diretamente no *como* e *onde* serão exercidas as práticas espaciais dos sujeitos. Assim, um tipo de violência que “vem de cima” (WACQUANT, 2017, p. 29) explicita como a violência estrutural é intensamente manifestada no cotidiano em forma de violência urbana, estruturada em três componentes: “1) desemprego em massa, persistente e crônico, representando para segmentos inteiros da classe trabalhadora a desproletarização que trazem seu rastro aguda privação material; 2) exílios em bairros decadentes, onde escasseiam os recursos públicos e privados [...]; 3) crescente estigmatização na vida cotidiana e no discurso público [...]”.

Para Wacquant (2017), tanto em subúrbios urbanos quanto em áreas periféricas de grandes cidades ocidentais, pode-se identificar (de forma complementar) a) nos sujeitos socialmente excluídos, um sentimento de indignidade pessoal expresso na vida cotidiana por meio das relações interpessoais, com efeitos negativos para as oportunidades em círculos sociais, no mercado de trabalho e na escola; b) a correlação entre a degradação simbólica e a precarização ecológica dos bairros urbanos, que faz com que as áreas de concentração de pobres tendam a ser ignoradas por projetos políticos de integração, acelerando a sua degradação e declínio; c) que a estigmatização territorial aumenta o distanciamento interno dos membros de uma comunidade, exacerbando os processos de diferenciação socioespaciais, impactando, conseqüentemente, na confiança interpessoal ao minar o senso de coletividade e engajamento comunitário.

No que diz respeito ao modo de organização espacial das grandes cidades brasileiras, nota-se a efetivação de mudanças estruturais tanto nos espaços públicos quanto nos privados, ampliando processos de fragmentação social em diversos territórios urbanos. O modo imperativo de controle das formas de uso do território pelo Estado e pelos setores privados tem acarretado retrocessos socioespaciais relacionados ao aumento da pobreza, da estigmatização e da opressão (SOUZA, 2008). Nessa dinâmica, há múltiplos conteúdos que se relacionam à violência estrutural como instrumento da produção do espaço urbano, a exemplo do processo de metropolização, que, segundo Arrais (2013), pode ser entendida como uma expressão do processo de urbanização e se caracteriza pelo exercício de forças capazes de estabelecer influências, ou até mesmo determinar as relações sociais e econômicas em diversas escalas do território nacional. Portanto, atua por meio das articulações das redes hierárquicas de cidades.

Por esse viés, o espaço goianiense é ao mesmo tempo produto e produtor das redes de fluxos existentes em sua espacialidade, e sua metropolização tem força transformadora que impacta nas formas de uso do território, implicando em dinâmicas estruturantes no espaço urbano (LENCIONI, 2013, 2019). Em síntese,

[...] a metropolização se constitui numa associação de processos sociais e espaciais relacionada à reestruturação do capital e do espaço que revoluciona e metamorfoseia o urbano coexistindo com antigos processos de urbanização. Ao desenvolver a reprodução do capital na sua relação com a produção do espaço dá sobrevida ao capitalismo, tanto pela emergência de dinâmicas novas para sua reprodução, como pela renovação de estratégias de formação de capital que sempre lhes foram instrumentais na apropriação e produção do espaço, tais como, a expropriação, o desapossamento e a espoliação, renovando contradições e conflitos (idem, 2019, p. 176).

Deste modo, a metropolização, ao invés de contribuir para a eliminação das contradições do processo de urbanização clássica, torna-se um aditivo na ampliação das desigualdades, reforçando uma característica excludente e de recrudescimento das formas de reprodução da vida. Concomitante a esse processo, as expressões de violência estrutural também se reformulam, mobilizadas como instrumento da governabilidade em espaços urbanos diversos, sobretudo na escola, que é afetada direta ou indiretamente pelas dinâmicas estruturais de ordenação socioespacial. Diante desse fato, serão contextualizados aspectos e as tendências desenvolvidas pelas estruturas de poder dominantes no que diz respeito à dinâmica territorial contemporânea e os diferentes aspectos da dinâmica urbana a exemplo do militarismo que impactam a escola.

2.2.1 Dinâmica urbana, militarismo e espaços escolares

Para Graham (2016, p. 142), muitos centros urbanos globais seguem a tendência da lógica da militarização na manutenção das arquiteturas geoeconômicas. Esse paradigma de controle e gestão territorial utiliza os processos de militarização para garantir a segurança da cadeia produtiva e logística das *commodities*, sustentando as práticas de acumulação de capital em setores nevrálgicos dos sistemas produtivos e da política. Para o autor, esse fenômeno se apropria de estruturas de poder que visam instituir o “novo urbanismo militar”, pautado na lógica dos aparatos de poder do militarismo. Esse urbanismo vai além do incremento de formas de controle social por meio das tecnologias e das redes técnicas, perpassando tendências de uso do poder do Estado para uma reconfiguração violenta do espaço urbano como meio de garantir segurança contra supostas ameaças à produção do espaço neoliberal, ou mesmo para geração de renda da especulação imobiliária e seu contínuo monopólio das propriedades no território (ibid., p. 149).

No mesmo sentido, Souza (2008), identifica essa lógica de militarização enquanto tendência, no que denomina de “paradigma de governo” em diversas metrópoles brasileiras, vinculado aos aparatos jurídicos e às políticas de segurança pública. Nessa conjuntura, a violência é utilizada como instrumento de controle social em articulação com os meios midiáticos, a exemplo da espetacularização das formas de violência que engendram sensações de insegurança generalizadas no espaço urbano. Cada vez mais corrobora-se para a reprodução de modelos de gestão urbana que apostam para a militarização do capitalismo contemporâneo.

Essa tendência de militarização também é vista nos espaços escolares. Só em Goiás, de 2013 a 2020, o número de escolas militares passou de 8 para 60⁵⁰, e nesse mesmo período, em escala nacional, o aumento foi superior a 200%. As justificativas para essa expansão baseiam-se nas alegações de violência no interior do espaço escolar (RICCI, 2019), o que apenas promove a estigmatização da escola pública. Como foi apresentado sobre a violência nas escolas, a maior parte das expressões de violência direta, principalmente as de natureza grave, são perpetradas fora dos espaços escolares ou mesmo por responsabilidade dos aparatos de segurança pública (caso dos homicídios – Gráfico 2).

Para Ricci (ibid., p. 108), a militarização escolar segue roteiros de espetacularização da violência *na* escola, com apelo midiático aos casos de violência direta perpetrados em determinadas escolas públicas, que atuam como estratégia de comoção e apoio da comunidade

⁵⁰ Fonte: SEDUCE/GO.

para a implementação do modelo militar nas escolas. Uma vez implementadas, essas instituições escolares, além de receberem mais verbas para a sua gestão, também promovem, em grande parte, processos seletivos para garantir um perfil específico de alunos que obtenha maiores rendimentos nos sistemas de avaliação estudantil.

O cotidiano do aluno é profundamente alterado e o aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento. Ele é obrigado a vestir o uniforme militar completo de estudante. Camisa pra fora pode gerar advertência. O corte de cabelo dos meninos segue o padrão militar e as meninas devem manter o cabelo preso. Esmalte escuro é proibido, assim como acessórios muito chamativos. Mascar chiclete, falar palavrão ou se comunicar com gírias também são práticas banidas da escola desde que ela se tornou militar. Ao chegarem à escola, o cumprimento passou a ser uma continência [...] (ibid., p. 109)

Desta forma, vende-se a ideia de que um espaço escolar extremamente disciplinar e punitivo é garantia de melhores desempenhos para a escola. Contudo, Ricci acredita que as escolas militares não buscam a autonomia do educando, mas a sua submissão (ibid., p. 111). Ainda pela lógica da militarização da espacialidade escolar, verifica-se a instrumentalização das expressões de violência direta como fator propulsor de transformação socioespacial da escola.

Desenvolve-se um espaço escolar pautado na lógica da disciplinarização da juventude, tendo como aspectos estruturantes: a) a adoção do regime disciplinar obrigatório para os estudantes; b) a supressão de debates e a coerção pedagógica; c) a relativização dos conceitos de direito e liberdade, que se subordinam aos princípios de deveres da instituição militar; d) a associação do bom perfil de estudante à obediência e subordinação; e e) a defesa do regime de dominação rigorosa da rotina, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, o autor conclui que a proposta nas instituições de ensino militarizadas é parte de uma estratégia impressionista e superficial aos problemas estruturais que afetam os espaços escolares urbanos em escala nacional, em muitos casos com mera finalidade eleitoral, dada a grande adesão da opinião pública frente à dinâmica de militarização escolar (ibid., p. 113). O medo e a insegurança de viver na cidade é articulado ao discurso autoritário e punitivista, na qual criam-se saídas que apostam cada vez mais em modelos gerenciais do espaço urbano pela via do militarismo.

Acredita-se que tal política tem como consequência a descentralização do debate público sobre as reais causas da violência estrutural que afetam as escolas públicas, tanto no território goianiense quanto nos demais grandes centros urbanos brasileiros, apostando cada vez

mais na responsabilização dos indivíduos como reprodutores da violência em si mesma. Portanto, como resposta, há o recrudescimento de políticas e ações na espacialidade escolar que apostam em formas de controle do conteúdo, da autonomia docente e discente.

No Brasil, os Estados e Municípios assumem maior protagonismo na oferta de vagas para o Ensino Básico, enquanto fator de responsabilidade e compromisso constitucional. Nesse cenário, verificam-se intensas disparidades em relação ao desempenho dos estudantes e à qualidade de infraestrutura das instituições escolares. Segundo os levantamentos de Soares Neto (2013), grande parte das escolas sob a responsabilidade da União se situam em categorias adequadas e/ou avançadas em termos de qualidade de ensino e equipamentos disponíveis aos seus agentes. Observa-se também que essas espacialidades escolares que recebem maiores investimentos desde sua infraestrutura aos incentivos de capacitação e formação docente, demonstram a importância de maiores investimentos e políticas públicas para consolidação de espaços escolares de qualidade. No total, de forma desproporcional, as análises do autor indicam que os espaços escolares municipais e estaduais encontram-se muito distantes em relação ao desempenho dos alunos e à infraestrutura adequada.

Em uma reportagem do “The Intercept Brasil”, intitulada “*Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora*”, são apresentados os resultados institucionais do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que demonstram que o Brasil ficou em 63º lugar entre 72 países. Contudo, de modo isolado, o rendimento médio dos estudantes federais foi superior, tanto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quanto no PISA, em relação aos alunos de instituições privadas, municipais e estaduais. Essa disparidade pode ser verificada a partir de elementos intrínsecos a esses locais, como a) a valorização da carreira docente; b) o incentivo do fazer científico; c) a autonomia dos profissionais; e d) a superioridade no custo médio dos alunos em comparação às redes municipais e estaduais.

Em termos quantitativos, os estabelecimentos de ensino federais correspondem de forma ínfima à demanda nacional. A dinâmica atual dos espaços escolares também se vincula a um longo processo histórico de negligência à educação pública escolar, que continua ativo como gatilho de ampliação das desigualdades, produto de escolhas e ações políticas, institucionais e sociais (SCHWARCZ, 2019). Assim, uma vez não compreendida, essa realidade pode vincular-se a discursos autoritários que identificam os espaços escolares (frutos de uma desigualdade estrutural) como locais de violência, aos quais é preciso oferecer alternativas como a militarização na gestão socioespacial – operada desde escalas territoriais urbanas às microterritorialidades, como os espaços escolares.

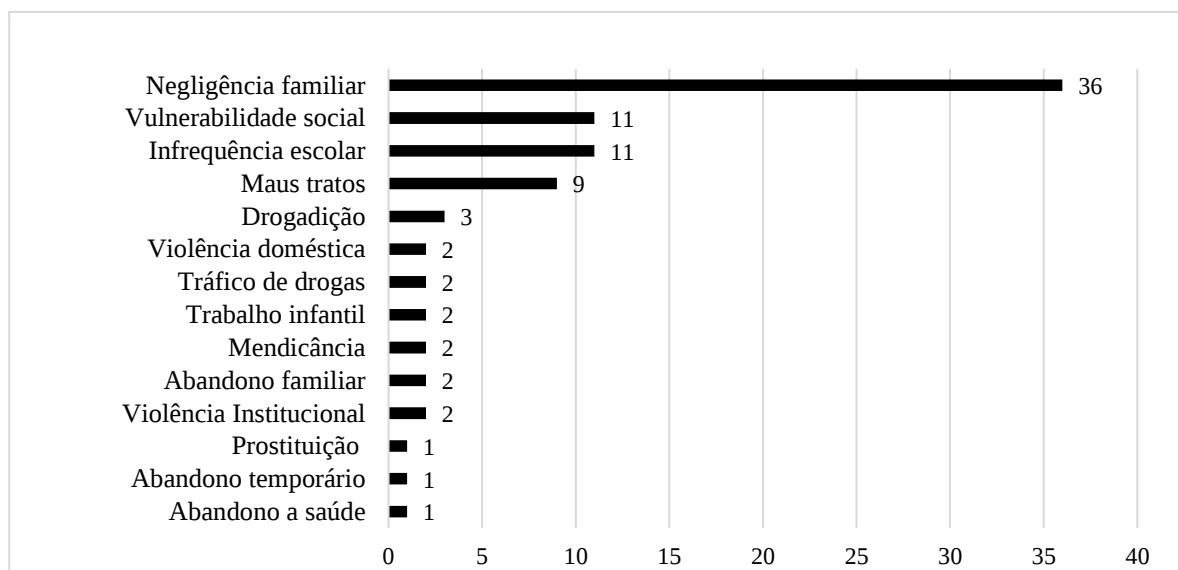
2.2.2 Violência estrutural: suas condicionantes e o espaço escolar

O fenômeno da violência está ligado às condições materiais e simbólicas de reprodução da vida em suas múltiplas dimensões escalares (Gráficos 7 e 8). Dessa forma, é possível, a partir da articulação entre os dados obtidos e os indicadores de sentido da violência estrutural (intrafamiliar, institucional e sistêmica), identificar aspectos e fenômenos com elevado potencial de dano ao corpo dos jovens escolares. Da compreensão de que o espaço escolar não se configura como uma espacialidade independente do seu meio, incidindo sobre alunos e demais profissionais, observa-se que os efeitos da violência estrutural estão implícitos no cotidiano escolar e se situam no que se denomina de “cultura geográfica dos jovens escolares”, ou seja, no conteúdo de vivências constituído pelas práticas espaciais dos alunos desde seus locais de convívio às suas experiências na cidade (CAVALCANTI, 2015, p. 27).

As práticas espaciais dos jovens escolares estão balizadas de algum modo nos aspectos da macroeconomia e das políticas sociais, bem como nos processos sociais e culturais, e se manifestam nas microterritorialidades implícitas à sua cultura geográfica. Os aspectos socioespaciais no cotidiano de muitos jovens são marcados por profundas desigualdades e pela pobreza e esta impõe desafios à condição do jovem, pois pode acarretar entraves no acesso a bens e serviços que favorecem sua condição social, econômica, e, sobretudo, política (SANTOS, 2013).

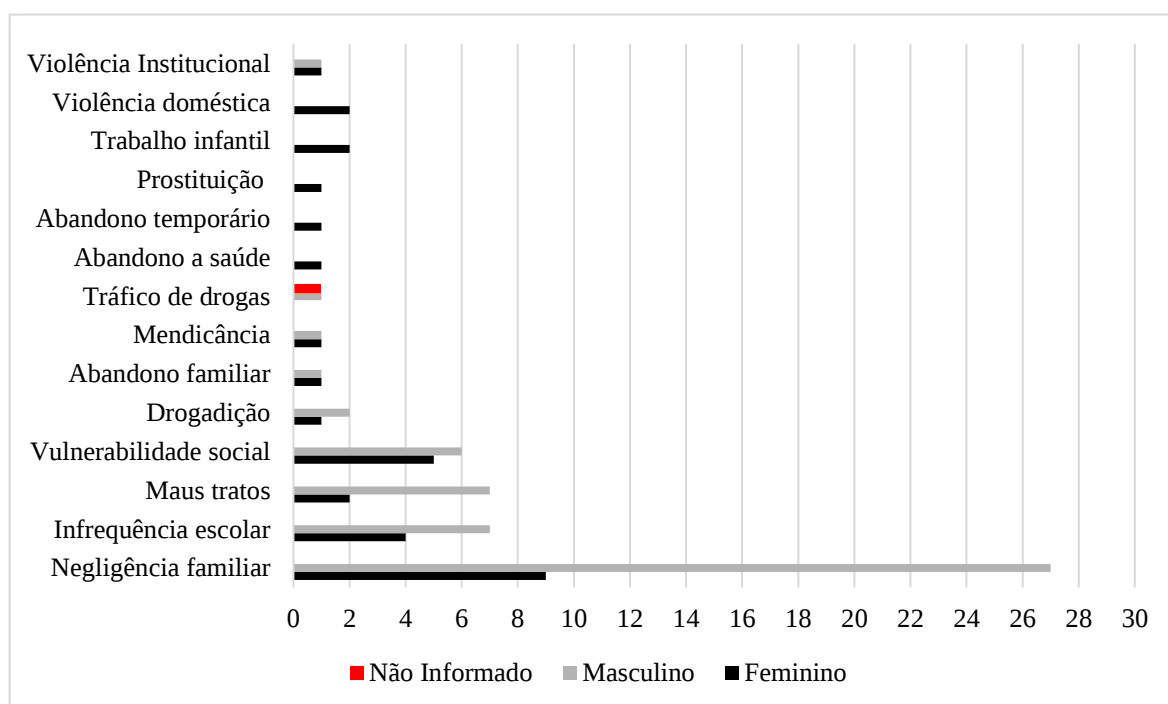
Nesse ponto, os dados indicam condicionantes da *violência sistêmica* no cotidiano escolar, a exemplo da pobreza e da baixa renda incidentes nas práticas espaciais, que fomentam a precarização da vida cotidiana em razão do limitado acesso a bens e serviços, entre os quais se incluem a condição do educando na instituição escolar. Uma condição de miséria (pobreza extrema), nesse contexto, tem impacto profundo nos danos à dignidade humana, especialmente nos jovens, tal como observado nos dados colhidos nessa pesquisa, a partir dos quais alguns fatores se destacam: a) a questão da fome; b) as precárias condições de moradia, a falta de acesso a serviços básicos (energia, água e comunicação); c) a precarização da saúde física e mental; d) a falta de acesso a itens de higiene pessoal e vestuário; e e) a exploração sexual e do trabalho infantil.

Gráfico 7 - Expressões de violência estrutural quantificadas identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 8 - Expressões de violência estrutural quantificadas (por gênero) identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia



Fonte: Elaborado pelo autor.

O que esses gráficos demonstram é a sistematização das expressões de violência diante da condição social dos jovens escolares, a exemplo da *vulnerabilidade social, mendicância, tráfico de drogas, prostituição e trabalho Infantil*. A adesão de crianças e adolescentes ao tráfico de drogas e demais práticas ilícitas para a obtenção de renda, por exemplo, não deve causar espanto, pois é reflexo da exclusão dos jovens pobres de pouca instrução e acesso, que sofrem no mercado de trabalho formal (MINAYO, 2001).

Essa prática é a dinâmica criminal de maior expansão nas metrópoles brasileiras, comumente articulada à rede do crime organizado. As drogas financiam as armas que, por sua vez, produzem uma economia ilegal que fomenta diversas redes e modalidades de práticas criminosas. Tais aspectos ganham terreno fértil a partir da exclusão estrutural de jovens ao mercado de trabalho, dada sua maior vulnerabilidade social, e a adesão deles a esse universo gera o aumento do encarceramento de jovens nos núcleos urbanos (SOARES, 2019).

Essa realidade desnuda elementos contraditórios da ordem socioespacial pautados em dispositivos políticos, sociais e econômicos que fomentam as expressões da violência estrutural. A esse respeito, concorda-se com o entendimento de Minayo (2001, p. 92) de que a violência estrutural é

[...] aquela que incide sobre a condição de vida das crianças e adolescentes, a partir de decisões histórico-econômicas e sociais, tornando vulnerável o seu crescimento e desenvolvimento. Por ter um caráter de perenidade e se apresentar sem a intervenção imediata dos indivíduos, essa forma de violência aparece "naturalizada" como se não houvesse nela a ação de sujeitos políticos. Portanto é necessário desvendá-la e suas formas de reprodução através de instrumentos institucionais, relacionais e culturais.

Os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados, visto que as formas de dominação estrutural e de subordinações hierárquicas são violentamente impostas sobre as instituições escolares e servem como mecanismo de a) fornecimento de conhecimentos e pessoal para a máquina produtiva capitalista; e para b) legitimar os interesses dominantes sobre os sujeitos escolares (MÉSZÁROS, 2008). Para além da perspectiva teórica do autor, acrescenta-se a questão da *violência institucional* escolar, apontada nos Gráficos 7 e 8.

Quando os agentes profissionais da escola reproduzem formas de violência contra seus educandos (seja por maus tratos, abuso sexual, coerção, humilhação e omissão), isso implica diretamente na erosão das funções vitais do espaço escolar e compromete seu objetivo de transformação social qualitativa. De modo estrutural, tais mecanismos podem produzir

contradições que são comumente relacionadas à “ordem natural” ou de responsabilização individual e encobrem as ações combinadas que têm função metabólica capitalista de acumulação, causando disparidades sociais e desumanização nas relações de trabalho, cujo desenvolvimento se dá em ritmo acelerado e aparentemente incontrolável (HARVEY, 2020).

De acordo com Mészáros (2011), o sistema sociometabólico do capital corresponde a uma estrutura totalizante e de controle sobre importantes elementos que constituem o espaço social, a partir da relação entre capital, trabalho e o Estado. Essa relação depende de diversos fatores de mediação reprodutiva como a família, a desumanização das forças produtivas, o dinheiro, o fetichismo de produção como satisfação humana, o trabalho alienado e o mercado global. Entre estes fatores, destaca-se a importância (nessa pesquisa) da família nuclear enquanto agente de reprodução de seres humanos e mediadora de todas as relações produtivas do macrocosmo social (RIBEIRO, 2017), atuando, sobretudo como reprodutora das leis do Estado.

2.2.3 Violência estrutural: o microcosmo familiar e o processo de ensino e aprendizagem

A estrutura social da família e do Estado, embora eventualmente possam se confrontar, geralmente são complementares, o que gera, no ambiente familiar também uma reprodução do modo de organização socioespacial hegemônico (FOUCAULT, 2016). Isso porque ele se articula como dispositivo de reprodução cultural e ideológica do sistema capitalista enquanto *locus* de reprodução da força de trabalho e desenvolvimento de renda. O espaço doméstico enquanto dimensão socioespacial das relações intrafamiliares, possui caráter diverso (hétero, homo, mono ou pluriparental) e não homogêneo, abrange múltiplas configurações (STAMATO, 2004) e conecta-se às diversas categorias de trabalho (assalariado, trabalho informal, trabalho doméstico – esse último predominantemente realizado por mulheres), sendo essencial para a manutenção da força de trabalho que será vendida ao capital, o que não é abarcado em muitas análises.

Nesse contexto, o exame das expressões de *negligência familiar* (que residem sobre as questões factuais e comportamentais do educando e sobre assuntos institucionais da escola), de abandono familiar (permanente), de abandono à saúde, e de abandono temporário no espaço escolar requer compatibilização com aspectos sistêmicos da sociedade, pois são fenômenos complexos que articulam múltiplos contextos da dinâmica intrafamiliar e extrafamiliar. As condicionantes intrafamiliares podem estabelecer relações com o fenômeno da negligência familiar por meio a) da instabilidade familiar; b) das dificuldades em estabelecer laços de afeto

no lugar doméstico; c) da ausência de planejamento familiar; d) da gravidez indesejada; e e) do histórico familiar de negligência sofrida pelos pais e sua possibilidade de reprodução com os filhos. Importante salientar que essas situações se ligam fortemente às condições socioeconômicas dos espaços familiares (STAMATO, 2004).

Para Stamato (ibid., p. 88), as questões socioeconômicas do fenômeno da negligência familiar desvelam faces das desigualdades sociais e da violência de gênero⁵¹. As adversidades da precarização social e da grande quantidade de configurações familiares monoparentais, constituídas em sua grande maioria por mulheres como figura mantenedora, revelam um duplo aspecto: a) a sobrecarga do papel social feminino na realização de múltiplas funções desde a subsistência e provimento material da prole à organização dos ambientes domésticos; e, b) a negligência estrutural vinculada à figura paterna a partir do abandono, omissão e negligência com os filhos e/ou nos afazeres e cuidados cotidianos do espaço doméstico, que situam os pais em local de privilégio nas estruturas sociais.

Nesse sentido, o mito do amor materno, como estrutura ideologizada, socialmente agrega maior responsabilização à mulher no cuidado dos filhos e da casa, desonerando o papel do homem nessa responsabilidade. Embora seja o modelo social mais difundido, não se aplica como regra a todas unidades familiares, pois há distintos modos de organização e dinâmica dos espaços domésticos. Esta questão é fundamental para a compreensão do fenômeno da violência no Brasil, que não é desenvolvida apenas no contexto de desigualdade social, mas está carregada de esvaziamento nos conteúdos culturais, em particular a questão ética nos sistemas de relações sociais no espaço intrafamiliar (VELHO, 1996).

A *violência doméstica* (em relação aos pais) é um fenômeno multifacetado que adquire transversalidade aos limites econômicos entre as classes sociais e se desenvolve em distintos contextos geracionais, sendo, portanto, cíclico e repetitivo (STAMATO, 2004). Nos dados analisados nessa pesquisa, por exemplo, 66% dos relatos de maus tratos com indicador de agressão física foram perpetrados pela figura do pai ou do padrasto. Embora a violência doméstica tenha suas expressões mais dramáticas entre as mulheres pobres e negras⁵², ela não lhes é exclusiva. O abandono paterno adquire aspecto epidêmico e transversal entre classes

⁵¹ “Outro aspecto merecedor de reflexão está na responsabilização da família por todos os problemas que afetam o grupo familiar, retirando-se a questão do campo e da organização política. Esta concepção está fundamentada na ideologia [neo]liberal, na qual, produzir bem-estar e satisfação das necessidades sociais na família é uma responsabilidade individual. E nesse contexto, a mulher é ainda mais prejudicada, pois mesmo exercendo atividade remunerada dentro ou fora de casa, e em muitos casos, sendo a responsável pela manutenção da família, esse papel historicamente atribuído a ela de cuidado com a casa e filhos permanece praticamente inalterado.” (STAMATO, 2004, p. 88)

⁵² Fonte: Atlas da Violência (2017).

sociais no país e é identificado como expressão da violência de gênero, considerando os impactos materiais e simbólicos da ausência e/ou omissão do pai no cuidado com o sujeito (ibid., p. 88). Em termos quantitativos, aproximadamente 12 milhões de lares no país são chefiados por mães solteiras, sem o suporte dos pais. Desse total, 55% são mães negras e 57% estão abaixo da linha de pobreza⁵³. Essa configuração também foi identificada nas composições familiares dos espaços escolares analisados.

Tem-se, portanto, que o impactos da negligência familiar adquirem expressões sobre os jovens escolares, que são afetados não só na relação que estabelecem no espaço doméstico, mas em outras dimensões da vida, o que contribui para que reproduzam concepções de mundo de forma insegura e imprevisível. No espaço da escola, são afetados inclusive no desenvolvimento de situações que implicam no processo de ensino e aprendizagem, cujos indicadores – que afetam diretamente a condição dos corpos juvenis – foram identificados por Stamato (2004, p.44):

indicadores de comportamento da criança ou adolescente: comportamentos extremos (hiper ou hipoativo); assume responsabilidades de um adulto; comportamentos infantis ou depressivos, contínuas ausências ou atrasos à escola e consultas médicas. Indicadores de características da família: apática e passiva; não parece se preocupar com a situação da criança; não busca resolver as necessidades de atenção da criança; baixa autoestima; presença de uso de álcool e drogas; apresenta desleixo com a higiene e aparência pessoal; distanciamento social (vizinhança e da comunidade); dificuldades quanto à utilização de uma rede de apoio formal ou informal em sua comunidade; experiências na infância que tenham incluído violência em suas diversas modalidades; famílias monoparentais ou em que há troca constante de parceiros; desconhecimentos quanto às necessidades infantis; desconhecimento do papel parental como um todo.

Nota-se que as situações de negligência familiar impactam de forma complexa nas condições materiais e imateriais dos corpos que movimentam o contexto escolar, tendo em diversas situações a possibilidade da reprodução, nesse espaço, da violência sofrida enquanto padrão comportamental nas relações socioespaciais da vida cotidiana. Desta forma, a violência estrutural afeta diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois institui danos à condição material e simbólica de existência do corpo e demonstram como a degradação do tecido social provoca danos em diversos modos do sujeito escolar.

Os casos relatados na pesquisa refletem os reais problemas acerca das expressões de violência observadas. Por esse motivo, optou-se por realizar, com mais detalhamento, a análise

⁵³ Fonte: IBGE/PNAD (2015).

de determinado caso elencado como sendo de negligência familiar para identificar outras expressões de violência atuantes na dimensão do espaço doméstico (Tabela 6).

Tabela 6 - Caracterização das condições sociais de um caso de negligência familiar (2018)

Breve relato do caso (SME)		
“O vizinho foi à escola informar que o educando e mais três irmãos estão abandonados numa casa sozinhos sem alimento e luz elétrica e água. Estão em situação de mendicância.”		
Membros da família	Idade	Aspectos da condição social (Rede de atenção)
Mãe	Não informada	Encontra-se em estado civil solteira. Negra. Com baixa escolarização. Apresenta histórico de violência doméstica por parte dos ex-cônjuges. Cada filho(a) possui paternidade distinta. Foi vítima de estupro em diversas situações, inclusive quando engravidou de seu filho mais novo. Em situação de desemprego, realiza práticas de mendicância como forma de obter dinheiro para a sobrevivência. Segundo os relatos das profissionais de saúde presentes na reunião, apresenta problemas de saúde (física e mental) devido à baixa qualidade alimentar e condições de vida precária.
Filho	18	Em situação de encarceramento. Não concluiu os estudos.
Filha	13	É matriculada na escola, mas, segundo relatos, apresenta muitas faltas e baixo envolvimento com a rotina escolar. Assistentes sociais relataram que ela ajuda nos cuidados de seus irmãos menores e tem realizado programas sexuais para obter dinheiro para a compra de alimentos.
Filho	11	É reconhecido pelos docentes de sua escola pelo seu envolvimento e interesse nos estudos. Frequentemente chega à escola com roupas sujas. Em casa, ajuda nos cuidados de seu irmão mais novo.
Filho	05	Segundo os relatos, apresenta deficiência mental severa. A criança é levada pela mãe para as práticas de mendicância.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No desenvolvimento da pesquisa, a partir do contato com informantes, foi oportunizada a participação em um grupo de Rede de Atenção formado por múltiplos profissionais vinculados às instituições públicas da cidade de Goiânia. Em determinado encontro, discutiu-se sobre esse caso específico que se insere na lista dos relatos de casos analisados. A situação inicialmente era apontada como caso de negligência familiar e vulnerabilidade social, porém, ao estabelecer um contato com a família dos educandos, por meio dos assistentes sociais e

profissionais da saúde, verificou-se a existência de outras situações de violência já descritas na tabela supracitada.

Dado que a violência estrutural se materializa na ordem econômica, política e social, ela se apresenta em forma de violência urbana (SILVA, 2004), a qual se constitui como um dos principais motivos de afastamento dos jovens do ambiente escolar, seja a partir da diminuição da importância da escolarização ou pela pobreza em si (ZALUAR, 2001). Na perspectiva intrafamiliar, os motivos de distanciamento da escola ocorrem por meio a) das dificuldades econômicas ou desemprego; b) dos conflitos e separações familiares; c) das violências domésticas; e d) das tarefas domésticas, geralmente assumidas pelas meninas, substituindo a função da mãe que sai para trabalhar.

Na perspectiva de Santos (2013, p. 18), os pobres sofrem dupla desvantagem, pois além de obterem acesso somente a produtos que são lucrativos para as classes dominantes, também são constantemente limitados a um teto de empregos disponíveis, o que gera a precarização do lugar cotidiano. A negligência sistêmica sofrida pelos núcleos familiares – sintetizada pela insensibilidade para com as demandas do outro – é produto da realidade objetiva capitalista que produz sujeitos excluídos e dispensáveis, que, por sua vez, fomentam o fenômeno da negligência escolar. Entre os sujeitos mais atingidos pela negligência familiar estão os jovens do sexo masculino (SOARES, 2019), o que leva ao questionamento sobre a possibilidade de relação entre a negação das subjetividades masculinas e os elevados índices de violência juvenil entre esse marcador social.

2.2.4 Violência estrutural: relações socioespaciais e o espaço escolar

A partir da observação da situação familiar relatada (Tabela 4), é possível verificar que as formas de miséria material e simbólica em relação aos recursos básicos perpassam os mesmos mecanismos da acumulação de capital, vez que o direito à qualidade de vida é tratado como mercadoria, apenas legada aos que tem dinheiro. Nesse contexto, a cidade se (re)elabora entre a combinação de pauperização e elitização amparada pelo Estado, desenvolvendo modelos de urbanização fragmentados, sem oferecer plenas condições de participação de seus membros (HARVEY, 2014; LUNA, 2018).

Por esse motivo, há profunda diferenciação espacial no território urbano, especialmente quando se trata dos marcadores de classe, gênero e raça. Em Goiânia, as condições de pobreza e desigualdade no acesso a bens e serviços públicos acabam por inviabilizar, por exemplo, a mobilidade para a escola e para os demais espaços da cidade (SOUZA, 2007, 2011). A variável

racial, embora não esteja inclusa no documento obtido para análise dos casos de violência dessa pesquisa, pode ser facilmente revelada por meio do diálogo com agentes institucionais, professores e gestores da pesquisa etnográfica (identificada no próximo capítulo), bem como no *zoom* realizado na amostragem da Tabela 6. Assim, destaca-se que o processo metodológico e analítico não buscou o (improvável) esgotamento das expressões de violência estrutural (e demais), mas evidenciou como as expressões de violência discriminadas nos relatos se interseccionam com a espacialidade escolar.

As expressões de violência estrutural, direta e simbólica, estabelecem relações diretas com processos de absenteísmo e/ou evasão escolar⁵⁴, em muitos casos para a inserção precoce no trabalho informal. Segundo os dados analisados, 81,8% dos alunos com infrequência escolar sofrem com o problema da negligência familiar, fenômeno que afeta os fluxos de alunos na espacialidade escolar, inviabilizando, por conseguinte, as relações e vivências nesses locais. Esse tipo de violência, por estar intimamente ligada às condições adversas de reprodução da vida (a serem detalhadas na próxima seção), acabam também por promover mudanças nas práticas espaciais dos jovens escolares.

Formas de interrupção de acesso ao espaço escolar entre os membros da família (Tabela 4), relacionam-se a violências estruturais, articulando-se com outras expressões de violência direta e simbólica. Assim como na situação representada por negligência familiar na escola, muitas outras situações relacionadas a este fenômeno estão conectadas a diversos fatores que impactam na aproximação dos sujeitos ao espaço escolar (STAMATO, 2004). Pode-se ressaltar os aspectos relacionados à infraestrutura escolar, como a deterioração dos muros (tanto pela falta de manutenção quanto pelos atos de vandalismo) e dos mobiliários; as baixas condições de manutenção e qualidade estética da dimensão física do espaço escolar, que também impactam simbolicamente nesse ambiente. O fenômeno da negligência observa-se, antes de tudo, em relação aos dispositivos de poder frente à realidade concreta da população.

Em relação aos itens destacados no breve relato de caso (Tabela 6), é possível identificar outras expressões de violências, como a) desemprego; b) agressão física; c) violência de gênero e sexual; d) abandono paterno; e) miséria social e precariedade das formas de trabalho; f) fome; g) encarceramento juvenil; h) problemas de saúde na família; i) prostituição infantil; j) falta de acesso a itens de higiene e serviços básicos de água e eletricidade; l) evasão escolar; m) baixa escolaridade e/ou falta de condições básicas para o exercício do cotidiano escolar.

⁵⁴ Fator identificado na pesquisa etnográfica (Capítulo 3).

Em relação a esse último item, a ausência de políticas de integração social e de educação escolar eficientes promove as geografias da violência nos sistemas espaciais urbanos, sustentando a economia dominante com a formação de trabalhadores excedentes e precarizados. Para se ter uma ideia, o Brasil é o país da América Latina que tem as maiores taxas de analfabetismo, o que revela que a consolidação de uma escola pública de qualidade, universal e gratuita não corresponde à realidade (SCWARCZ, 2019). Para muitos o espaço escolar é a unidade institucional mais próxima dos jovens e da comunidade. No caso relatado, por exemplo, o principal informante à escola das condições precárias da família foi um vizinho, o que ilustra que o espaço social pode ser constituído para além das finalidades de acúmulo de capital, que tem base em uma política pautada no individualismo, trazendo possibilidades de efetivação da sociabilidade e solidariedade no espaço urbano. A hegemonia capitalista, a partir de sua força política e econômica, ainda que tente exercer o controle total do território, é impossibilitada a partir de ações de oposição e negação à conjuntura excludente, que geram mais possibilidades dentro do espaço escolar, o qual ganha ainda mais importância social (LUNA, 2017).

Nesse sentido, entende-se que o desvelar das dinâmicas socioespaciais da escola se coloca como dimensão para consolidação de uma práxis em que ela se estabeleça como espaço reivindicatório às estruturas de poder e opere a favor dos que necessitam. Tendo em vista, que o corpo e a subjetividade são dimensões vitais para a compreensão dos fenômenos que brutalizam o cotidiano e as formas de práticas sociais, é preciso realizar o exercício de perceber a *si* e o *outro*, entendendo as possibilidades da reprodução de violências nas formas naturalizadas nas paisagens escolares. Para Freire e Shor (1986, p. 35),

o rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir as possibilidades de realização. Se os estudantes veem e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica.

Isso significa dizer que os docentes são essenciais contra a reprodução da legitimação das estruturas de dominação e podem se colocar como agentes de encorajamento dos educandos seja para denunciar, enfrentar situações difíceis, ou para empreenderem ações políticas que fortaleçam o pensamento crítico e criativo, criando condições de ressignificar experiências. Nos casos abarcados por essa pesquisa, grande parte dos relatos dos jovens acerca das condições de sofrimento ou dano desencadeados pelas múltiplas expressões de violência vividas foi feito aos professores, gestores e demais profissionais da escola. Acredita-se que o que as alterações

socioespaciais provocam não são insolúveis. Na dimensão do corpo, o recurso da fala, da expressão, da comunicação e da aceitação são importantes instrumentos simbólicos de trabalho e identificação dos sintomas da violência no corpo e em suas práticas sociais. Embora com os múltiplos ataques à educação escolar brasileira, a espacialidade da escola é, ainda, um dos poucos amparos institucionais que jovens escolares recebem em seu cotidiano. A escola *transcende* a perspectiva de acolhimento social e se estabelece como contexto estratégico para a observação (e produção) das práticas sociais que contribuem para o desenvolvimento de políticas de proteção à juventude (segurança pública).

2.3 Violência simbólica

*A reprodução da ideologia dominante depende do
seu poder de obscurecer a realidade.
Freire (1986)*

Discutir os impactos mútuos da violência simbólica, nesse trabalho, é importante exercício de desmistificação da ideologia dominante, vez que a manifestação de atos violentos não ocorre de modo estéril, mas afeta o corpo em sua dinâmica com o tecido social da escola pública. Há produtos materiais e simbólicos que interferem na disposição de objetos no espaço, pois impactam, de algum modo, práticas espaciais desenvolvidas pelos sujeitos.

Sendo assim, essa abordagem é fundamental para a emergência de um posicionamento sensível e ativo junto aos alunos. Como as expressões desse tipo de violência são geralmente sofisticadas, impondo severos mecanismos de silenciamento às vítimas (SHOR; FREIRE, 1986), comumente passam despercebidas ou são alocadas ao campo das anomalias comportamentais, patologias ou determinantes genéticos, de modo que para compreendê-la é preciso adentrar aos processos de socialização e internalização (HERNÁNDEZ; GRANADOS, 2020; POGLIAGHI, 2018).

As expressões da violência simbólica são compreendidas a partir das manifestações no corpo, na subjetividade e nas práticas espaciais dos sujeitos, pelo modo como percebem, imaginam e representam aspectos em sua corporeidade social. Em sua perspectiva instrumental, a violência simbólica está associada às outras formas de violência e visa desenvolver discursos de naturalização, justificação e adequação das relações produtivas dominantes, embora seu entendimento não se esgote apenas por esses aspectos (LUNA, 2018).

Para Reyes (2018, p. 120), este tipo de violência interfere nas práticas espaciais dos jovens em quatro níveis: 1) *individual*, a partir da reprodução dos “códigos da rua”, por meio

de gestos, palavras e comportamentos; 2) *familiar*, no que tange às implicações abusivas e restritivas aos jovens por membros de sua família; 3) *grupo social*, manifestada por meio de relações conflituosas entre seus participantes; e 4) *vizinhança/bairro*, a partir da sensação de insegurança e medo de circulação, interferindo em como os jovens desenvolvem suas práticas espaciais. Para a autora, este tipo de violência pode gerar problemas socioespaciais como o impacto na distribuição, organização e até mesmo gestão do espaço público, pois

[...] esta violencia práctica funciona para solucionar ciertos conflictos cotidianos, lo cierto es que paralelamente puede generar otros problemas, por ejemplo, en su impacto en la distribución, organización y gestión del espacio colectivizado directamente relacionado con la capacidad real y potencial del ejercicio de la violencia, ya sea con base en los conflictos al interior de la comunidad frente a las amenazas provenientes del exterior; en la extinción del espacio público o la exclusión del mismo de buena parte de la población que habita en estos entornos, lo cual relega a las mayorías al espacio doméstico y al espacio privado que también presentan sus propias problemáticas; [...] que [ellos] también perciben, reciben, ejercen o alientan el ejercicio de la violencia como parte de la cotidianidad [...] (idem, p. 122)

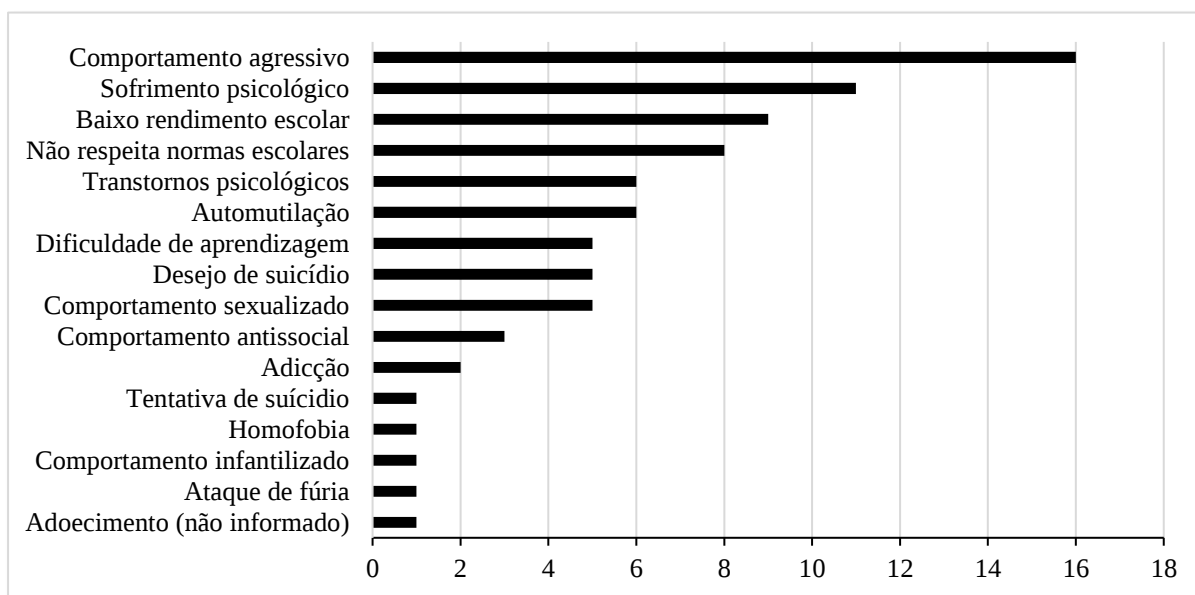
No caso desse estudo, os dados revelam as múltiplas maneiras pelas quais a manifestação da violência pode impactar no corpo dos jovens e na forma como esses sujeitos se relacionam no espaço público da escola, pois é justamente no espaço público que se efetiva o exercício da cidadania por meio de uma participação ativa (GOMES, 2002). A escola pública, em sua dimensão física, constitui-se como espacialidade facilitadora do encontro com o outro, com saberes e movimentos culturais distintos, e esses elementos, quando mediados por expressões de violência, afetam qualitativamente as práticas desenvolvidas em seu âmbito. Ressalta-se que as experiências dos jovens escolares deixam marcas diretas em todo o espaço da cidade, possibilitando a (re)produção de suas vivências nos diversos espaços, o que influencia no processo de formação de identidades coletivas e individuais (PAULA, 2015).

O papel do professor, nesse processo, é orientar as atividades mentais de seus alunos em sua experiência social (CAVALCANTI, 2019), visto que a questão da violência, em seu caráter objetivo e subjetivo, pode vincular as práticas espaciais dos jovens escolares aos processos desencadeadores de *danos* ao corpo desses sujeitos. E o corpo, enquanto dimensão territorial, se estabelece como importante aspecto de compreensão da dinâmica socioespacial, bem como dos sistemas espaciais que permeiam a cidade.

A violência como fenômeno plural abrange de forma diferente os corpos dos jovens escolares a partir de determinados arranjos e combinações de fatores socioespaciais de seu

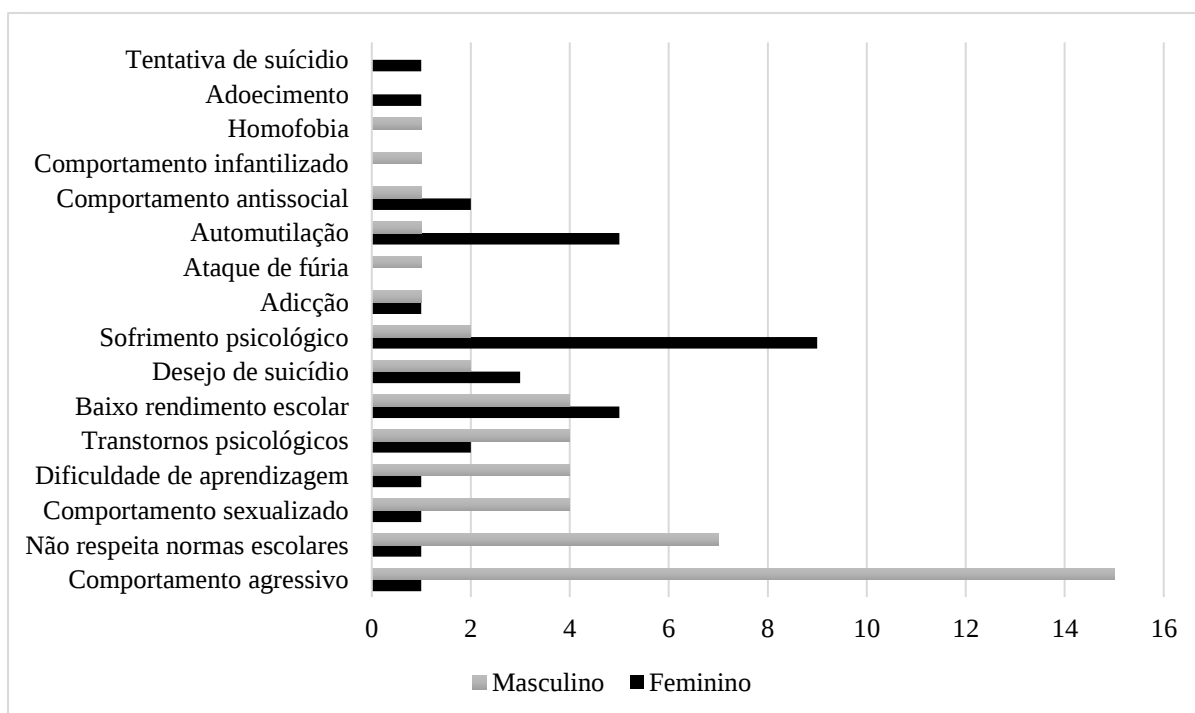
cotidiano (Gráficos 9 e 10), e também dos marcadores de classe, gênero e raça (embora não apareça como variável oculta(da) nos dados obtidos).

Gráfico 9 - Expressões de violência simbólica quantificadas identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 10 - Expressões de violência simbólica quantificadas identificadas nas Escolas Municipais de Goiânia

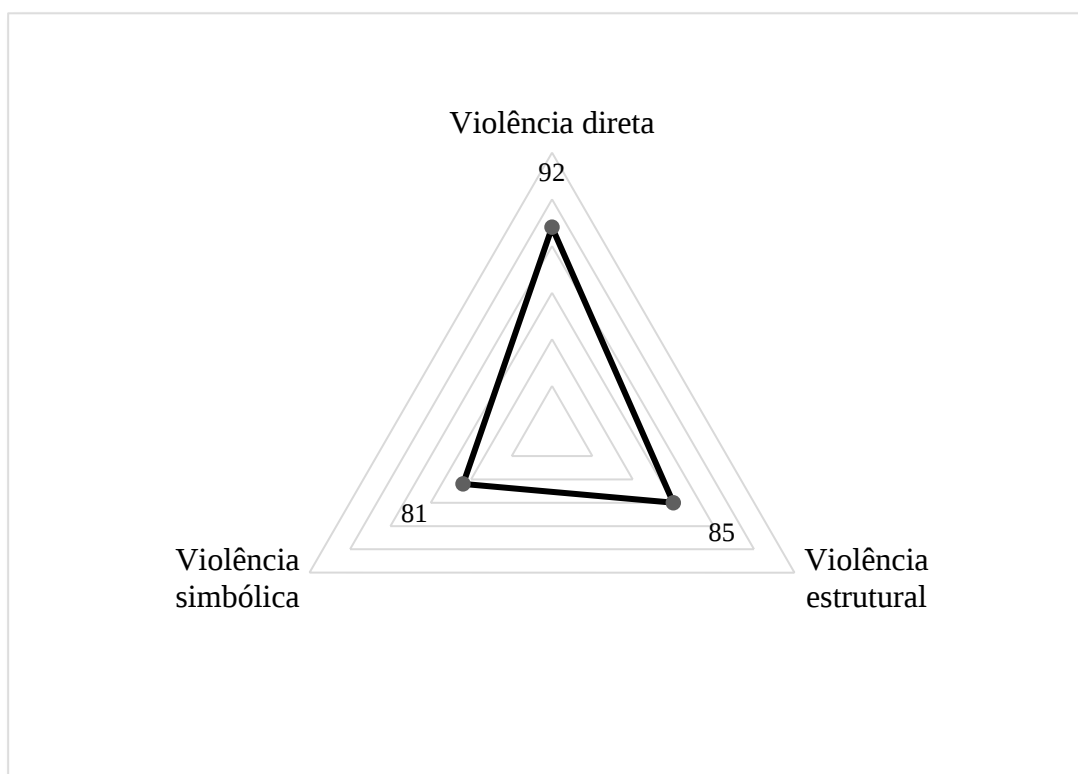


Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante da complexidade dos dados, e da possibilidade de se observar vários caminhos de problematização, sistematização e síntese das questões de violência na corporeidade juvenil escolar, é importante ressaltar o emprego de uma análise triádica das dimensões da violência, que busca observar suas vertentes múltiplas (direta, estrutural e simbólica – Gráficos 11 e 12 e Figura 18), em detrimento das limitações de um aspecto específico.

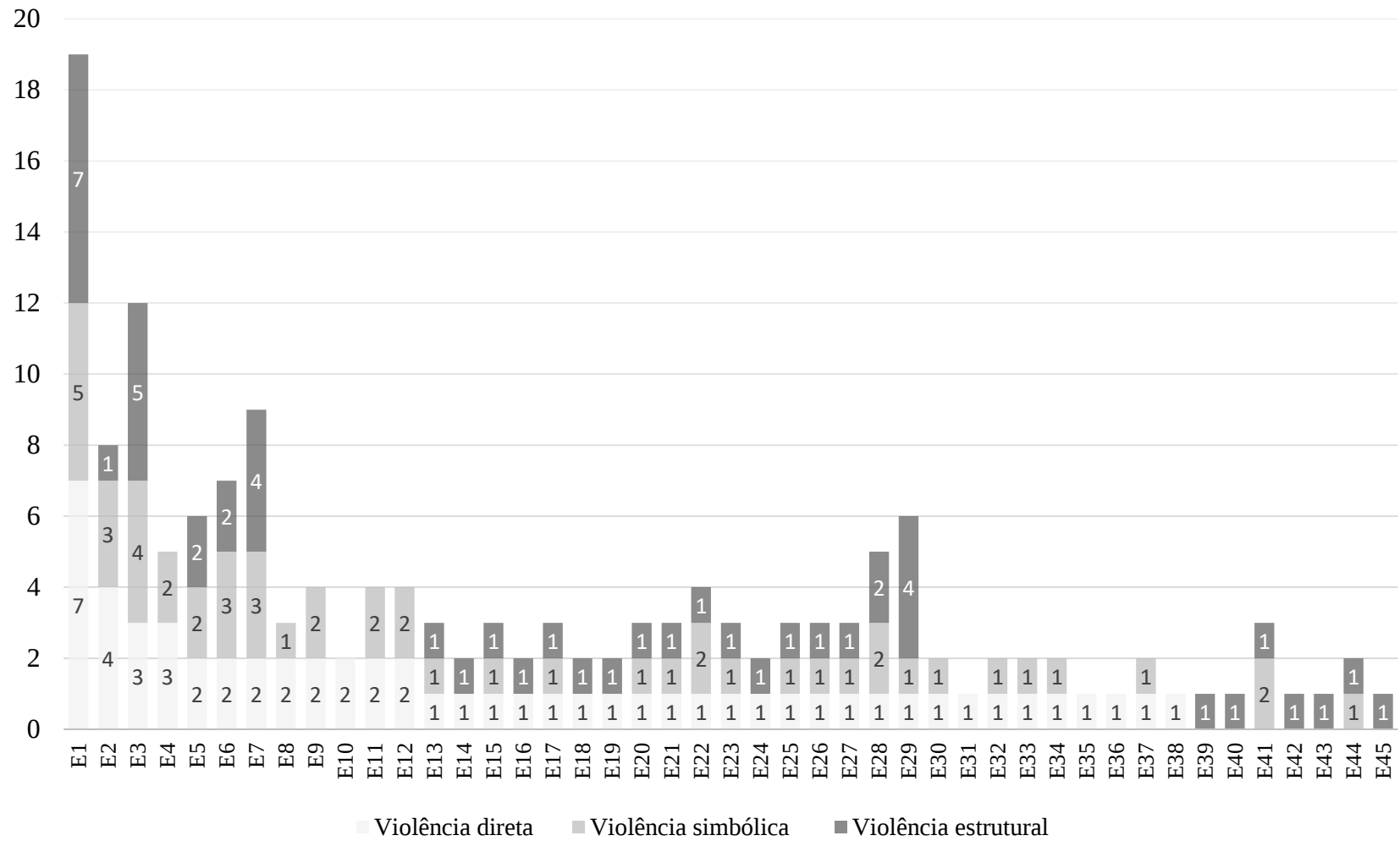
É o que ocorre com a análise dos dados de violência simbólica, cujas expressões discriminadas no gráfico a exemplo das situações de adoecimento (de uma jovem que ficou grávida após ser estuprada pelo padrasto) e de aspectos comportamentais. Elas não se referem propriamente a categorias de violência seja direta ou simbólica, mas foram elencadas a partir do contexto socioespacial da violência perpetrada e dos danos materiais e imateriais decorrente dos danos da violência sofridos pelos jovens escolares. Assim, justifica-se o uso da expressão violência simbólica às variáveis elencadas, não a um sentido restrito, mas a processo associativos a expressões de violência que, no entanto, apresentam caracterização específica a partir dos processos socioespaciais, entendimentos na dimensão territorial do corpo, da família, da escola e do bairro e contexto urbano.

Gráfico 11 - Aspectos quantitativos das análises dos casos de violências e suas expressões



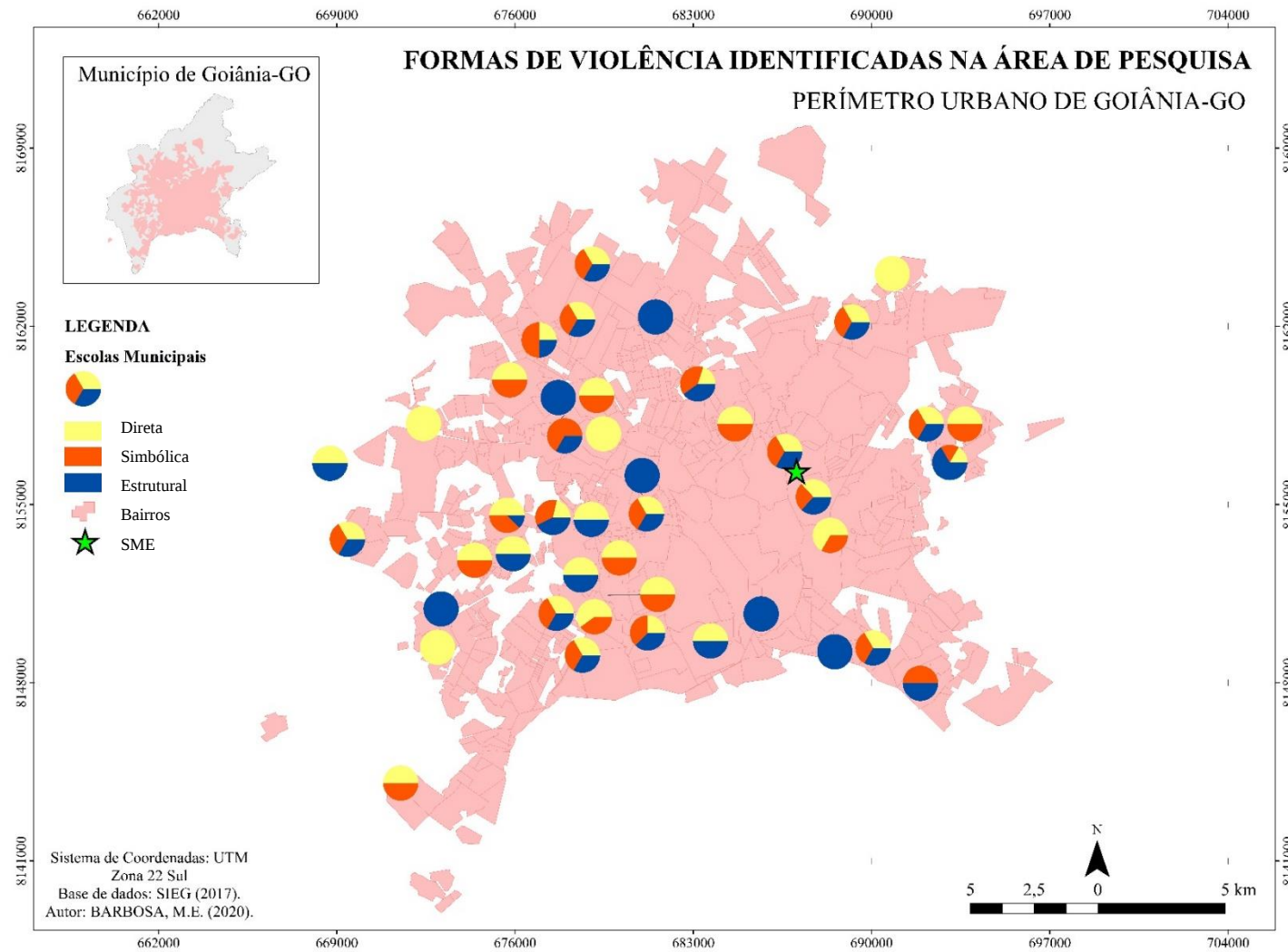
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 12 - Total de expressões de violência por escolas (E)



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 18 - Mapa das expressões de violências identificadas nas escolas municipais



Fonte: Elaborado pelo autor

2.3.1 Violência simbólica: relações entre as expressões de violência

Em vista de tudo que foi exposto, os dados analisados nessa pesquisa acerca das articulações e sistematizações da violência, foram compatibilizados com a já abarcada perspectiva triádica dos fenômenos violentos. Para tanto, buscou-se desenvolver uma perspectiva de avaliação pautada nos indicadores de sentidos identificados nas amostragens (violência auto infligida; violência de gênero; violência cultural), avançando para além de definições estanques e fragmentadas. Deste modo, adianta-se que os resultados obtidos não podem ser interpretados a partir de uma relação causal, sob pena de ser ocultada ou desvirtuada a complexidade do fenômeno da violência. As Tabelas 7 a 16⁵⁵ trazem, portanto, aspectos relacionais entre as expressões de violência e visam oferecer elementos para a problematização/reflexão que será realizada nas seguintes seções do presente trabalho.

Tabela 7 - Relação dos casos de abuso sexual com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência simbólica	Automutilação	3	10,7%
	Baixo rendimento escolar	1	3,6%
	Comportamento agressivo	1	3,6%
	Comportamento ansioso e depressivo	1	3,6%
	Comportamento antissocial	1	3,6%
	Comportamento sexualizado	2	7,1%
	Desejo de suicídio	2	7,1%
	Insegurança	1	3,6%
	Mudança no comportamento	2	7,1%
	Tentativa de suicídio	1	3,6%
	Transtornos psicológicos	3	10,7%
	Sem relação	10	35,7%
	Subtotal	28	100,0%
Violência estrutural	Negligência familiar	4	14,3%
	Vulnerabilidade social	1	3,6%
	Prostituição	1	3,6%
	Sem relação	22	78,6%
	Subtotal	28	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁵⁵ Elaboradas a partir dos dados fornecidos pela SISGE/Gerência Rede Física/Planejamento/Inclusão, Diversidade e Cidadania/Coordenadorias Regionais de Educação/SME - 2017/2018

Tabela 8 - Relação dos casos de violência psicológica com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência simbólica	Ataque de fúria	1	9,1%
	Comportamento agressivo	1	9,1%
	Comportamento antissocial	1	9,1%
	Sem relação	8	72,7%
	Subtotal	11	100%
Violência estrutural	Infrequência escolar	1	9,1%
	Maus tratos	1	9,1%
	Negligência familiar	3	27,3%
	Sem relação	6	54,5%
	Subtotal	11	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 9 - Relação dos casos de agressão física com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência simbólica	Baixo rendimento escolar	1	3,8%
	Comportamento agressivo	7	26,9%
	Comportamento infantilizado	1	3,8%
	Comportamento sexualizado	1	3,8%
	Dificuldade de aprendizagem	3	11,5%
	Homofobia	1	3,8%
	Transtornos psicológicos	1	3,8%
	Sem relação	11	42,3%
	Subtotal	26	100%
Violência estrutural	Abandono familiar	1	3,8%
	Maus tratos	3	11,5%
	Negligência familiar	5	19,2%
	Tráfico de drogas	1	3,8%
	Violência doméstica	1	3,8%
	Vulnerabilidade social	2	7,7%
	Sem relação	13	50,0%
	Subtotal	26	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 10 - Relação dos casos de negligência familiar com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência direta	Abuso sexual	4	11,1%
	Agressão física	5	13,9%
	Gravidez na Adolescência	1	2,8%
	Violência Moral	2	5,6%
	Violência psicológica	3	8,3%
	Violência verbal	2	5,6%
	Sem relação	19	52,8%
	Subtotal	36	100%
Violência simbólica	Adicção	1	2,8%
	Ataque de fúria	1	2,8%
	Automutilação	1	2,8%
	Baixo rendimento escolar	3	8,3%
	Comportamento agressivo	3	8,3%
	Comportamento sexualizado	2	5,6%
	Dificuldade de aprendizagem	2	5,6%
	Homofobia	1	2,8%
	Não respeita normas escolares	2	5,6%
	Sufrimento psicológico	1	2,8%
	Transtornos psicológicos	2	5,6%
	Sem relação	17	47,2%
	Subtotal	36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 11 - Relação dos casos de vulnerabilidade social com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência direta	Abuso sexual	1	9,1%
	Agressão física	2	18,2%
	Sem relação	8	72,7%
	Subtotal	11	100%
Violência simbólica	Automutilação	1	9,1%
	Baixo rendimento escolar	1	9,1%
	Comportamento agressivo	2	18,2%
	Desejo de suicídio	1	9,1%
	Tentativa de suicídio	1	9,1%
	Sem relação	5	45,5%
	Subtotal	11	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 12 - Relação dos casos de infrequência escolar com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência direta	Violência psicológica	1	9,1%
	Violência verbal	2	18,2%
	Sem relação	8	72,7%
	Subtotal	11	100%
Violência simbólica	Comportamento agressivo	2	18,2%
	Não respeita normas escolares	1	9,1%
	Sem relação	8	72,7%
	Subtotal	11	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 13 - Relação dos casos de comportamento agressivo com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência direta	Abuso sexual	1	6,3%
	Agressão física	7	43,8%
	Ameaça	1	6,3%
	Violência contra o patrimônio	1	6,3%
	Violência psicológica	1	6,3%
	Violência verbal	2	12,5%
	Sem relação	3	18,8%
	Subtotal	16	100%
Violência estrutural	Abandono familiar	1	6%
	Drogadição	1	6%
	Infrequência escolar	2	13%
	Negligência familiar	3	19%
	Tráfico de drogas	1	6%
	Vulnerabilidade social	2	13%
	Sem relação	6	38%
	Subtotal	16	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 14 - Relação dos casos de sofrimento psicológico com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência simbólica	Abuso sexual	5	45,5%
	Tortura	1	9,1%
	Sem relação	5	45,5%
	Subtotal	11	100%
Violência estrutural	Negligência familiar	1	9,1%
	Sem relação	10	90,9%
	Subtotal	11	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 15 - Relação dos casos de baixo rendimento escolar com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência direta	Abuso sexual	1	11,1%
	Agressão física	1	11,1%
	Gravidez na Adolescência	1	11,1%
	Sem relação	6	66,7%
	Subtotal	9	100%
Violência estrutural	Maus tratos	1	11%
	Negligência familiar	3	33%
	Violência doméstica	1	11%
	Vulnerabilidade social	1	11%
	Sem relação	3	33%
	Subtotal	9	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 16 - Relação dos casos com baixo rendimento escolar (9) e dificuldade de aprendizagem (5) com expressões de violências (%)

Categorias	Expressões de violência	Absoluto	Percentual
Violência direta	Abuso sexual	1	7,1%
	Agressão física	4	28,6%
	Ameaça	1	7,1%
	Gravidez na Adolescência	1	7,1%
	Sem relação	7	50,0%
	Subtotal	14	100%
Violência estrutural	Maus tratos	1	7,1%
	Negligência familiar	5	35,7%
	Violência doméstica	1	7,1%
	Vulnerabilidade social	1	7,1%
	Sem relação	6	42,9%
	Subtotal	14	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados expostos, verifica-se que a manifestação da violência pressupõe a interação de um ou mais atores, de forma “direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais”. (MICHAUD, 1989, p. 11). Por isso, nesta situação, não há como determinar de que maneira as formas de violência se manifestarão nos corpos, sendo possível apenas identificar os danos causados a partir da análise das situações relatadas.

Sabe-se que o corpo desenvolve linguagens em formas heterogêneas de sintomas, que simbolizam um estado de dano e sofrimento causados pelas múltiplas expressões de violência vivenciadas e que a percepção das dinâmicas do corpo associada aos fenômenos da violência possibilita a tomada de consciência e o desenvolvimento de conceitos sobre os arranjos espaciais estruturantes (vividos, percebidos e concebidos).

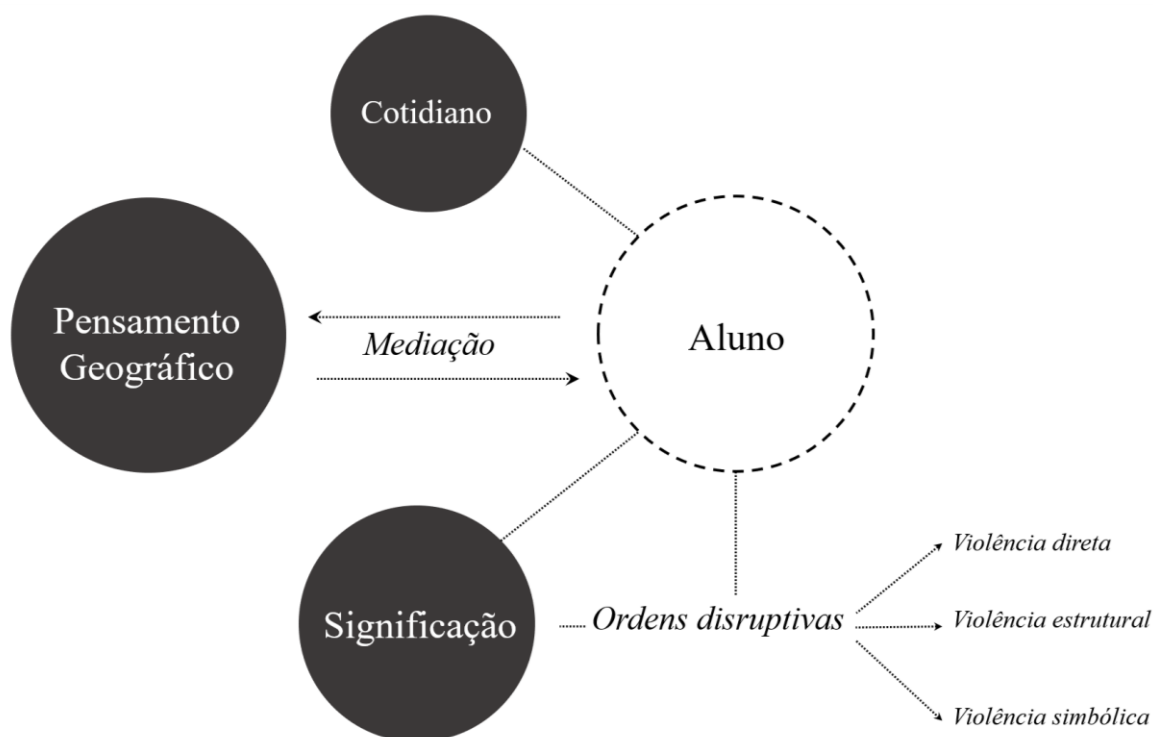
Por isso, é importante ressaltar que existem diversos contextos socioespaciais que congregam alunos pertencentes a variados grupos sociais e culturais e que esses aspectos influenciam diretamente na forma como esses sujeitos aprendem e desenvolvem suas subjetividades e linguagens (LIBÂNEO, 2011).

A partir dessa compreensão, verifica-se a importância do processo de ensino e aprendizagem de Geografia na instrumentalização simbólica de jovens escolares, vez que possibilita a problematização dos saberes advindos de sua própria condição socioespacial e de sua compreensão mais ampla, por meio das quais é possível identificar e qualificar os processos materiais e simbólicos desencadeadores de *danos* aos seus corpos em suas dimensões territorial e na dinâmica de (re)produção do espaço urbano. Assim, refere-se à capacidade de o sujeito mediar simbolicamente sua condição socioespacial frente a processos de violência, a partir do desenvolvimento conceitual de signos capazes de oferecer ferramentas cognitivas frente aos desafios condicionados pelos danos da experiência da violência.

O dano, nesse caso, é entendido como um aspecto que orbita os diversos casos relatados, bem como as discussões e análises teóricas sobre a violência (BRAUD, 2004; ESPLUGUES, 2010; IMBUSCH, 2003; LOPES NETO, 2005; MINAYO, 2001, MICHAUD, 1989) e está associado a determinadas manifestações de violência que apresentam características heterogêneas, que não se uniformizam, portanto, a partir de padrões rígidos. Cada corpo, cada sujeito escolar, perpassa por relações de ordem psíquica, cultural, social, fisiológica, política e econômica, que interagem de modo complexo em cada manifestação de violência.

Partindo do pressuposto de que a violência implica em *ordens disruptivas* (aspectos de desagregação no cotidiano social/escolar relacionados à manifestação da violência) na prática espacial do sujeito escolar e na organização do espaço escolar, tais aspectos, numa concepção orgânica da escola, não se desvinculam do processo de ensino proposto (Figura 19). Por isso a importância de mediar o aprendizado dos alunos a partir do pensamento científico e da comunicação, capazes de formar conceitos e categorias do pensamento que lhes deem suporte para lidar com a realidade (condições de vida) e com suas necessidades comunicativas em diferentes linguagens (LIBÂNEO, 2011), contribuindo para que o jovem aprenda a pensar seus próprios problemas e receba condições cotidianas de se expressar.

Figura 19 - Esquema síntese das ordens disruptivas possibilitadas no processo de mediação



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da situação exposta, questiona-se como a Geografia Escolar pode interferir em contextos relacionados a situações de violência de jovens escolares, sobretudo em relação aos casos de sofrimento psicológico, dificuldade de aprendizagem e/ou de baixo rendimento escolar.

2.3.2 Violência simbólica: o espaço escolar e a importância do pensamento geográfico

A mediação pelo pensamento geográfico na relação com o outro tem como possibilidade a identificação de instrumentos mediadores socioespaciais internalizados, possibilitando contribuir para o desenvolvimento de ferramentas cognitivas capazes de oferecer recursos de entendimento e *significação* da espacialidade na qual o sujeito está inserido. Ou seja, possibilita a formação de estruturas de pensamento para o enfrentamento dos danos sofridos pelas expressões de violência, condição para o estabelecimento de outra relação com o espaço escolar e urbano.

Portanto, é necessário compreender que o espaço vivido não é composto por um conjunto de situações dispersas na realidade, pois há, na verdade, lógicas e intencionalidades sobre a materialidade vivida (CAVALCANTI, 2012, 2019). Busca-se, com a ação pedagógica,

o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno como estratégia cognoscitiva para permitir a análise e resolução de problemas. Nesse sentido, é essencial ajudar os jovens escolares na compreensão de que suas subjetividades são socialmente construídas como uma demanda coletiva, para além de sua condição individual (LIBÂNEO, 2011).

Como os desdobramentos da violência são capazes de impor formas de reorganização dos contextos relacionados à sua manifestação, é importante perceber que podem impactar no corpo e nas práticas escolares dos alunos, interferindo em sua disposição socioespacial frente ao processo de ensino mediado pelos agentes escolares. Por isso, verifica-se a necessidade de que o pensamento geográfico esteja a serviço da capacidade do sujeito de elaborar significações sobre os fenômenos que produzem as condições socioespaciais que regem o corpo e como essas condições estão articuladas à estruturação do espaço geográfico. Portanto, negar e/ou menosprezar as condições de formação de pensamento dos alunos (conceitos cotidianos) é também uma forma de violência.

Para Cavalcanti (2019, p. 188), a ação de produzir significações sobre a própria realidade corresponde às operações mentais desenvolvidas pelos sujeitos no processo de ensino, a partir da formação de conceitos intrínsecos à ciência geográfica. Esse princípio teórico e metodológico é vital para que os alunos possam identificar em suas próprias práticas espaciais fenômenos que implicam em sua forma de ser e estar no mundo. Mas é preciso ressaltar que essa ferramenta requer uma postura ativa e sensível por parte dos professores para ser relacionada ao conhecimento geográfico da violência no cotidiano escolar (sob a forma de ordens disruptivas). Quer dizer que é preciso estar atento, na espacialidade do aluno, aos signos geográficos implícitos em sua corporeidade, demonstrados por meio de suas práticas espaciais e da disposição dos corpos na organização do ambiente escolar frente ao fenômeno da violência.

Isso porque a corporeidade juvenil carrega consigo “rubricas simbólicas”, que se referem aos sinais expressos pela subjetividade interior, gerando formas de adesão e representação nos lugares e nas atitudes dos jovens (CHAVEIRO, 2015, p. 85). Dentre os casos relatados, por exemplo, é possível destacar uma situação de sofrimento psicológico, com indicador de sentido de *violência autoinfligida*, que culminou em *tentativa de suicídio* por parte de uma aluna que sofreu abuso sexual do tio e de um traficante, como forma de acerto de contas por dívidas de seu pai. Nota-se que os danos sofridos pela vítima têm impacto direto em seu desenvolvimento simbólico e em seu comportamento social, frutos de um sofrimento psíquico que não é reconhecido enquanto expressão social (DUNKER, 2015).

Na espacialidade da escola, o conteúdo da violência vivida passa a integrar as experiências sociais nas relações e, nesse caso, foi percebida através dos sinais dos danos à sua

saúde física e mental, tais como sintomas relacionados à falta de ar, à ansiedade e à depressão (de acordo com os pareceres técnicos multidisciplinares). Apesar de se tratar de apenas um caso relatado dessa natureza entre os mais de 100 mil alunos da rede municipal de ensino de Goiânia, sabe-se que a situação não é única e que há outras formas de violência que se relacionam aos indicadores de sentido de *violência de gênero e cultural*, que ocorrem a partir da objetificação do corpo da mulher.

A atuação dos agentes escolares, na situação relatada, foi essencial, vez que estabeleceram uma escuta e um reconhecimento das violências denunciadas por meio de uma carta escrita pela educanda, acolhendo-a no espaço escolar, cuja função também é de proteção à vida. Vez que o suicídio é apontado, atualmente, como a segunda maior causa de mortes entre os jovens de 15 a 24 anos no Brasil⁵⁶, o conhecimento mais crítico a respeito do corpo e de sua condição social ligado ao processo de manejo da pergunta, da fala e da escuta no contexto de ensino deve ser incentivado (FREIRE, 2012). A situação instiga a *curiosidade epistemológica* (um tipo de curiosidade metodicamente rigorosa, pautada em pressupostos científicos, em oposição a uma curiosidade ingênua) que traz luz para os processos vividos. Sobre isso, Silva Jr. (2007, p.187) discorre que

[os] sujeitos contemporâneos, ao evitarem a articulação do pensamento, ficam muito mais propensos às atuações, apresentadas das mais diversas formas, tais como anorexia, bulimia, toxicomania, fracasso escolar etc, ou seja, os assim chamados sintomas contemporâneos.

Em consonância com os autores mencionados, defende-se que as pautas relacionadas ao *suicídio, homofobia, racismo* e à *educação sexual* sejam questões *mais* faladas e escutadas pela Geografia Escolar, que pode atuar a partir do entendimento das condicionantes socioespaciais que contribuem para a reprodução desses fenômenos. Para isso, é necessário repensar práticas sociais que ajudam a disseminar uma ideologia elitista, que considera parte da cultura das classes sociais dominantes como cultura legítima, estigmatizando o educando das escolas públicas e atuando com descaso em relação à condição do jovem escolar.

Não se trata, contudo, de negar as formas de conhecimento legitimadas pelo capital cultural, mas de permitir ao sujeito que desenvolva sua curiosidade epistemológica de forma autônoma, não por via da reprodução inconsciente. A questão está em saber operacionalizar os saberes da cultura legítima para interesse das classes excluídas, gerando oportunidades e possibilidades para que se estabeleçam socialmente (BOURDIEU, 2018). Contudo, é preciso

⁵⁶ Fonte: Organização Mundial da Saúde (OMS).

problematizar até que ponto o jovem escolar que é vítima de fenômenos violentos, tais como o abuso sexual, a agressão, a negligência e o silenciamento (por agentes sociais da família, da escola, da cidade) consegue desenvolver atenção/concentração/disposição aos conteúdos provenientes de uma cultura legitimada, a exemplo do currículo institucionalizado.

É importante lembrar que os jovens escolares desenvolvem relações violentas em diferentes contextos da vida. Comumente, a violência só é caracterizada a partir de suas expressões extremas (crime, assassinatos, guerra etc.) e os alunos não conseguem associar que seu modo de lidar com a escola, a partir de ações, comportamentos, sensações e dinâmicas de interação e sociabilidade, tem a ver com as expressões de violência que acabam sendo naturalizadas e reproduzidas no ambiente escolar. Em diversas situações, na espacialidade da escola, identifica-se, por exemplo, o uso da força para obtenção do que querem e/ou precisam, o que pode revelar que o *comportamento agressivo, infantilizado, antissocial e sexualizado*, contraditoriamente, carrega em si apenas o desejo de cessar as relações abusivas em seu cotidiano (MEIRELLES; GUZZO, 2019).

O não reconhecimento do sofrimento do outro é proporcional à dificuldade de nomear a angústia e o mal-estar nos sujeitos (DUNKER, 2015). Nesse contexto, aposta-se na Educação Geográfica como meio de desenvolver o pensamento geográfico e a capacidade de percepção da espacialidade diante das necessidades individuais e da própria condição desejante do jovem escolar. Isso porque um traço distintivo do ser humano é a sua capacidade de ação baseada em mecanismos de mediação simbólica, semiótica e planos de ação, apresentando respostas complexas para a relação entre estímulos, processos ligados à elaboração de pensamentos, reflexão, e tomadas de decisão vinculadas às funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1984).

Os sujeitos se constituem simbolicamente através dos processos de internalização, por isso, na situação de ensino e aprendizagem, é fundamental considerar os alunos como sujeitos em um ininterrupto processo de elaboração simbólica de si mesmos e do mundo (CAVALCANTI, 2019). Nesse contexto, é importante considerar que a violência atua como mediação capaz de inferir nas dinâmicas físicas e simbólicas da condição do sujeito (LUNA, 2018), vez que atuam por meio de estruturas dialéticas intra e interpíquicas. Desse modo, não se atentar para os aspectos simbólicos da condição do jovem escolar nem para os contextos diversos de violência a que estão submetidos, pode corroborar os processos de estigmatização e, conseqüentemente, com a corrosão das relações e do vínculo simbólico do jovem com o espaço da escola. Por isso, é problemático, segundo Menezes (2015), adotar estratégias e

práticas educativas homogêneas que desconsideram aspectos estruturantes das experiências vivenciadas pelos alunos.

Sabe-se que a espacialidade escolar tem como importante atributo facilitar o exercício da palavra para que os sujeitos possam apresentar suas experiências de vida (saberes cotidianos) e colocá-las diante de outras formas estruturadas do saber. A palavra

permite o adiamento, a simbolização, dá um contorno, um limite e os meios para que o sujeito possa pensar. Nesse sentido, a atuação violenta, na qual o sujeito encontra uma satisfação ao tranquilizar uma tensão interna, provoca uma sedação. Este período, digamos, tranquilo, talvez seja o momento oportuno para se introduzir a palavra. Se houver essa oportunidade, a violência pode perder seu valor destrutivo e gozoso, permitindo ao sujeito encontrar os meios de sair da repetição que seu sintoma lhe impõe. (SILVA Jr., 2007, p. 186)

Esse é um recurso extremamente importante no contexto escolar, principalmente porque, segundo Almeida [et al] (2018), a *repressão socioemocional* (da fala e da escuta) dos alunos também integra as variáveis presentes em mais uma prática violenta de “rubrica simbólica” sobre o corpo juvenil, a *automutilação*. Essa prática, entendida como forma de apreciação da dor física como mecanismo de desvio de atenção de tensões psíquicas, também compõe os quadros de violência analisados nessa pesquisa e, em 66,6% das situações computadas, havia relato de abuso sexual sofrido pelo jovem escolar, indicando um contexto de vulnerabilidade social, drogadição e negligência familiar. Exatamente por isso, é preciso que o professor deixe de lado o ímpeto pelo reconhecimento que faz parte da cultura narcísica vigente, para dar mais atenção ao aluno no processo de ensino. A desconsideração desses aspectos pode desencadear formas de qualificar o aluno como desinteressado, incompetente, indisciplinado ou fraco por não corresponder às estratégias e intenções de aprendizagem no contexto escolar. Se o cotidiano do aluno é marcado por violência e na escola ele encontra algo semelhante, dificilmente esse local cumprirá seu papel de humanização sociocultural (VASCONCELOS, 2009).

Como para cada contexto de violência existem signos – formas de representação materializadas que se apresentam como conteúdo mental e do imaginário (VIGOTSKI, 1984) – que impõem maior ou menor significância na condição simbólica dos jovens escolares, as expressões de violência simbólica acabam por produzir condicionantes no corpo dos jovens capazes de interferir na rotina escolar. Por isso, os atos violentos e suas representações como fenômeno presente nas práticas espaciais da cidade são internalizados pelos jovens escolares

em suas vivências, passando a operar a partir de sentidos e significados apreendidos na espacialidade urbana e suas formas culturais de comportamento.

A violência simbólica está incorporada em conceitos, linguagem e sistemas de símbolos, sendo esses instrumentos de integração social que possibilitam o desenvolvimento de consensos sobre o sentido do mundo (BOURDIEU, 1989 *apud* ZALUAR, 2001). Essas características facilitam o processo de invisibilizar, obscurecer, mascarar as expressões simbólicas de violência, visto que se confundem com outras expressões do corpo, pois se diluem em estruturas do cotidiano por meio da cultura legitimada (BOURDIEU, 2018). A violência simbólica é exercida contraditoriamente a partir da submissão involuntária do sujeito, o que implica em processos de dominação simbólica. Essa modalidade de violência, portanto, visa sustentar a estrutura social de acumulação e das diferenças espaciais como algo natural, uma condição necessária da vida (LUNA, 2018). Desta forma, para que se estabeleça, "[...] é preciso que ela seja apoiada por toda a estrutura social, portanto pelas estruturas mentais e pelas disposições produzidas por esta estrutura social" (BOURDIEU, 1994, p. 191 *apud* METZGER, et al., 2012) e que esteja interligada e indissociável das expressões estruturais e diretas de violência, pois

la violencia es por lo tanto, la utilización de la fuerza de una agencia sobre de otra, en contra de su voluntad o consentimiento con la finalidad de obtener o mentener un orden regulatorio social que implique beneficios y/o ganancias para el que ejerce la fuerza, lo cual implica plantear que aunque la violencia se ejerce como mediación sobre los cuerpos individuales, sus objetivos se encuentran en la corporalidad social. (LUNA, 2017, p. 82)

Dado que o discurso pode ser concebido como forma simbólica da violência, haja vista que é produzido como forma de controle, seleção, orientação dos corpos e organização da dimensão socioespacial (FOUCAULT, 2012), tem impacto direto como prática violenta sobre as formas de pensar e regular a vida social. A reprodução da vida, em qualquer contexto, é um acontecimento cujos desdobramentos sociais não deixam seus autores indiferentes (PINO, 2005). Neste processo, a violência simbólica atua enquanto mecanismo de normatização e naturalização da violência estrutural, quando conveniente para a própria violência direta, valendo-se do discurso hegemônico como instrumento de validação do desenvolvimento da desigualdade social, a partir de mecanismos que reproduzem danos, traumas, medos, entre outros aspectos comportamentais que atuam no processo de inviabilização do sujeito.

Desse modo, a compreensão sistemática do fenômeno da violência no espaço escolar evidenciada a partir das suas manifestações não pode se resumir ao seu aspecto visível. Portanto, deve estar associada a uma observação sensível das suas expressões sintomáticas, ou

seja, de atitudes, comportamentos e padrões verificados em relação às múltiplas manifestações de violência, desencadeados de forma direta, simbólica ou estrutural. Isso porque acredita-se que a compreensão desse fenômeno enquanto instrumento teórico para o aperfeiçoamento do olhar científico e geográfico sobre a violência e os possíveis padrões socioespaciais intrínsecos à sua manifestação impacte na redução e/ou previsibilidade das situações que podem gerar riscos aos sujeitos escolares.

3 A VIOLÊNCIA E ESPACIALIDADE ESCOLAR: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

A partir dos relatos dos casos de violência nas escolas públicas municipais da cidade de Goiânia é possível traçar um olhar panorâmico para a pesquisa e seus limites, respondendo aos seguintes questionamentos: *qual* o tipo de violência é mais perpetrado? *onde* se manifestam e como se relacionam com os espaços escolares? *como* se dão as expressões de violência no corpo e na espacialidade escolar? e *por que* a violência ocorre nesse lugar? Busca-se entender como a violência é viabilizada em caráter instrumental e/ou assume características de mediação para um projeto de dominação e cristalização das desigualdades no espaço urbano, considerando a espacialidade escolar como produto que ressalta os fenômenos de produção e reprodução social e os problemas estruturais nos processos de metropolização do espaço.

Acredita-se que desvelar tais aspectos, mesmo que pertinentes a um contexto local, possibilita pensar estrategicamente sobre como o fenômeno da violência impacta e interatua nas práticas sociais na escola, buscando compreender as condições socioespaciais dos sujeitos escolares frente às múltiplas expressões da violência. Esse movimento permite ressignificar o próprio olhar sobre a dinâmica socioespacial escolar, o que é algo imprescindível ao fazer didático e pedagógico, pois são conteúdos inerentes à espacialidade do aluno.

De um modo amplo, entende-se que o processo de desvelamento pautado na compreensão sistemática dos fenômenos que norteiam os conteúdos das práticas sociais é essencial ao professor de Geografia, como forma de se situar e apreender os conteúdos intrínsecos aos sujeitos, os quais dão movimento e sentido de existência à espacialidade escolar. Portanto, ele opera a favor da inclusão social a partir da busca pelo desenvolvimento crítico e autônomo dos educandos, por meio de um posicionamento ativo frente aos danos desencadeados pelas expressões direta, estrutural e simbólica da violência. Nesse sentido, o exercício desse movimento de compreensão, ou seja, da curiosidade epistemológica sobre a produção das condições estruturantes e simbólicas espaciais do aluno, é por si mesma uma ação reivindicatória de um modelo educacional escolar mais inclusivo.

Os dados de violência analisados na seção anterior tiveram como referência a dimensão socioespacial da cidade de Goiânia, bem como seus aspectos de metropolização, que se estendem e se conectam a fenômenos estruturais e simbólicos do território brasileiro. Verificou-se que a escola não é apenas uma parte do mundo, pois não há limite que fragmenta a espacialidade escolar de seu meio. A escola é o mundo possível e imediato para muitos dos agentes cotidianos da escola e a sua territorialidade não se desvincula dos arranjos espaciais das estruturas que regulamentam as formas de uso e apropriação dos territórios.

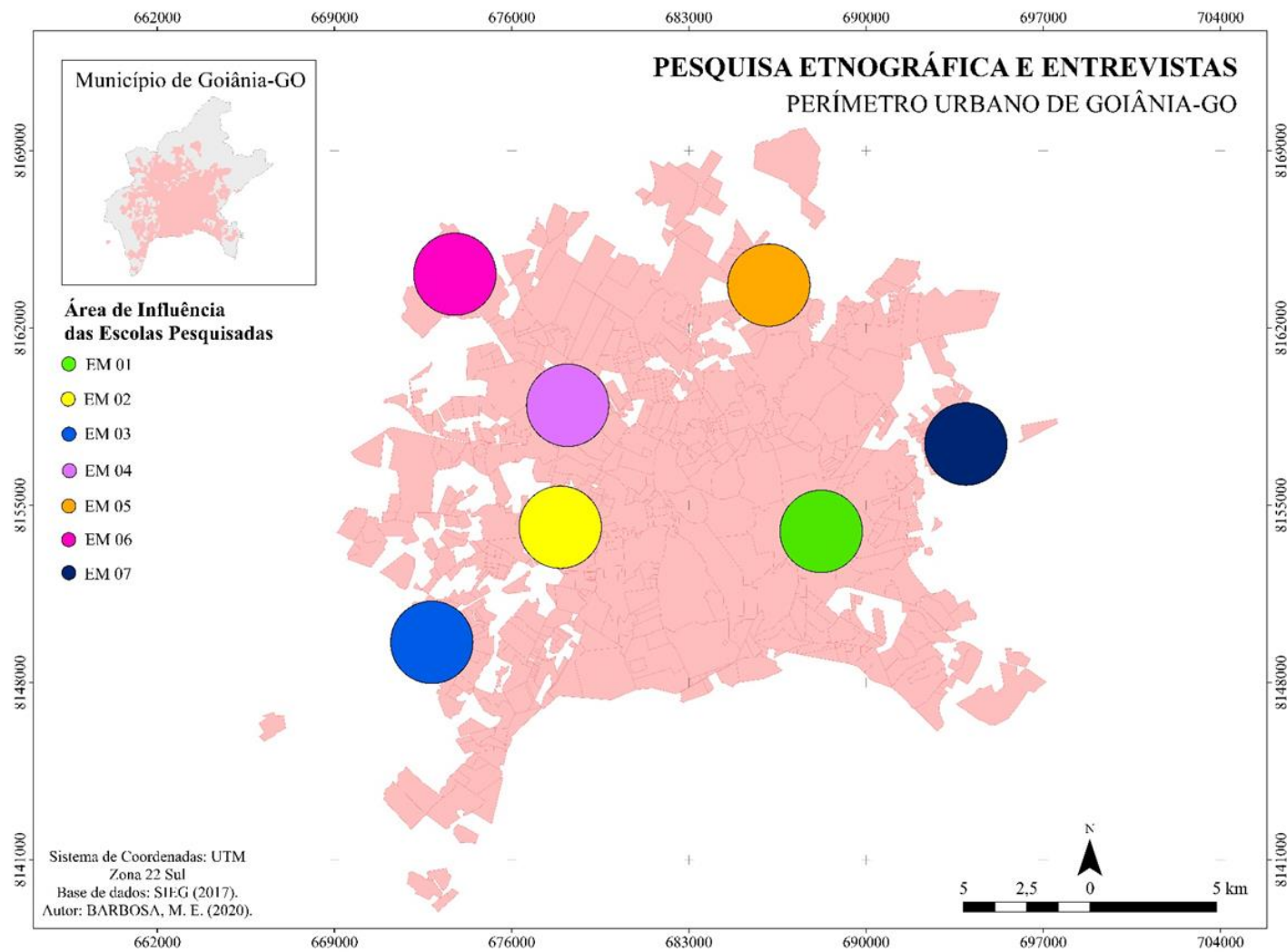
Assim, a partir da análise documental, associada aos referenciais teóricos, foi possível extrair pressupostos da dinâmica espacial, estabelecendo-se um processo de sistematização geral. No entanto, ela carece ainda de abordagens investigativas que busquem na escala do lugar o alargamento da compreensão dos impactos da violência sobre o processo de ensino. Ressalta-se, então, que a presente pesquisa não visa a improvável tarefa de esgotar as possibilidades de esclarecimento dos impactos da violência na escola, visto que esse lugar é um espaço com formas, funções, estruturas e processos altamente complexos.

Logo, essa seção tem o duplo objetivo: 1) *compreender as intersecções da violência na espacialidade escolar presentes em seus arranjos morfológicos, em sua institucionalidade e nos discursos dos professores de Geografia, como dimensão de suporte ao processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina*. Isso porque as expressões de violência carregam um grande potencial de sabotar a disposição do aluno frente ao processo de ensino e isso não pode ser ignorado. E, 2) *Entender as dimensões socioespaciais e representações da violência no cotidiano de jovens escolares de contexto periférico e em situação de encarceramento, diagnosticando os aspectos estruturantes presentes em suas práticas espaciais na escola e no seu contexto*.

A compreensão da espacialização da violência aplicada ao contexto escolar é um exercício de leitura do mundo a partir do pensamento geográfico, pois uma das condições básicas para o lidar pedagógico está em conhecer as condições sociais, políticas e culturais em que vive o aluno (LIBÂNEO, 2011), e essa reflexão impõe ao docente uma constante reavaliação de suas próprias ações.

Contudo, conforme já mencionado, há pouca produção acadêmica no âmbito da ciência geográfica que visa estabelecer um olhar sobre as condições socioespaciais da escola frente ao fenômeno da violência, o que torna ainda mais desafiador realizar os recortes metodológicos e a elaboração teórica das análises da pesquisa. Em vista disso, sinteticamente, os procedimentos adotados para o levantamento dos dados a serem analisados situam-se na observação a) de algumas unidades escolares (Figura 20), tendo como referência a dinâmica da paisagem, do lugar e das territorialidades estabelecidas em seu contexto espacial frente às expressões de violência; e b) das relações entre o fenômeno da violência na própria da escola com a escuta, entrevista e técnicas de abordagem de verificação dos discursos dos agentes escolares, como possibilidade de avançar na compreensão do fenômeno da violência no contexto escolar.

Figura 20 - Localização das escolas pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor

Dada a complexidade do assunto, é preciso atentar-se para a variabilidade de técnicas existentes para serem utilizadas como recurso metodológico no estudo dos fenômenos da violência, especialmente porque opera a partir de uma dinâmica pautada em dois padrões dialeticamente intrincados: *perene* e *espontâneo*. O primeiro diz respeito às condições objetivas e subjetivas impostas pela violência e sua capacidade de estabelecer danos imediatos e de longo prazo aos sujeitos submetidos. Desse modo, expõe as condições que pauperizam as capacidades e possibilidades dos sujeitos escolares, a exemplo do racismo estrutural e das desigualdades que elevam a pobreza extrema. O segundo, por sua vez, apresenta caráter direto, podendo vincular-se a qualquer expressão de violência, mas contém, na experiência do vivido, situações específicas que marcam a subjetividade e as práticas sociais das vítimas, a exemplo das agressões físicas, abusos sexuais, entre outros.

A partir desse entendimento, torna-se crucial conceber o fenômeno da violência por este viés para a construção de um processo educativo escolar que privilegia o professor de Geografia enquanto agente interessado na compreensão das relações entre os sujeitos e o seu meio. Esse sujeito olha atentamente para os fenômenos que estruturam a realidade na qual se insere e onde estão também inscritos os alunos e seu trabalho pedagógico. A ele pertence o manejo dos conteúdos científicos e de suas técnicas como forma de estabelecer aproximações e interesse dos alunos, e pensar geograficamente sua própria condição no lugar e no mundo. E esse movimento é um importante atributo de coesão entre os sujeitos escolares para o desenvolvimento da afetividade e contribui para estabelecer formas de resiliência e posicionamento consciente frente aos desdobramentos da violência no cotidiano.

Desta forma, o entendimento da violência no contexto socioespacial do aluno pode contribuir para uma experiência de aprendizagem mais significativa, possibilitando uma maior relação entre os agentes escolares e auxiliando no desenvolvimento de competências para que o aluno possa enfrentar sua dura realidade (VASCONCELOS, 2009). De acordo com as análises da seção anterior, as expressões de violência direta, estrutural e simbólica se interconectam com uma diversidade de dinâmicas socioespaciais dos sujeitos que experimentam a violência no seu cotidiano. Por isso, o corpo marcado pela violência não se resume em si mesmo, mas desenvolve mecanismos de expressão de acordo com as práticas espaciais, atuando, simultaneamente, nas dinâmicas e formas de organização do espaço público escolar. Por esse motivo, é por pessoas e para pessoas que a escola e o processo de ensino devem se mobilizar e se avaliar criticamente, a partir de sua própria realidade vivida.

Nesse contexto, o desenvolvimento de um pensamento crítico é entendido como a possibilidade de compreender o sentido das práticas espaciais, das estruturas simbólicas que

movem a sociedade e da funcionalidade institucional na qual o sujeito se insere. Na escola também se revelam as formas de sociabilidade violenta presentes na sociedade, motivo pelo qual é necessário investigar com mais detalhes os aspectos relacionados à violência que estão presentes na rotina das escolas situadas na cidade de Goiânia, tendo como recorte temporal o ano de 2018. Daí a relevância da pesquisa etnográfica e da sistematização de registros a partir da captação imediata do real, realizados por meio da: 1) aplicação de técnicas de obtenção de informações como meio possível de se ver e ouvir o inesperado e abrir cada vez mais os sentidos de distinguir e organizar os fenômenos observados; 2) realização de registros considerados diversos e inesperados ou múltiplos; e, 3) sistematização da percepção resultantes do processo de reflexividade própria dos sujeitos investigados com a reflexividade própria do processo investigativo (GUBER, 2015).

Contudo, tendo em vista que a investigação sobre o fenômeno da violência é revestida de grande complexidade, faz-se importante ressaltar o papel social da pesquisa a partir da consciência de que ela não tem o condão de esgotar os temas levantados em todo o trabalho, mas proporcionar sistematizações que ressaltam o aspecto de continuidade do estudo. Para Guber (2015, p. 38), a sistematização dos registros pesquisados serve como suporte para outras pesquisas com temas de interesse e/ou correlacionados ao objeto de investigação, motivo pelo qual os registros dessa pesquisa, para além da busca individual da resolução dos problemas levantados, foram obtidos em prol de a) armazenar e preservar informações; b) visualizar o processo pelo qual o investigador apreendeu suas percepções sobre o objeto; e c) demonstrar o processo de produção de conhecimento resultante da relação entre o campo e a teoria.

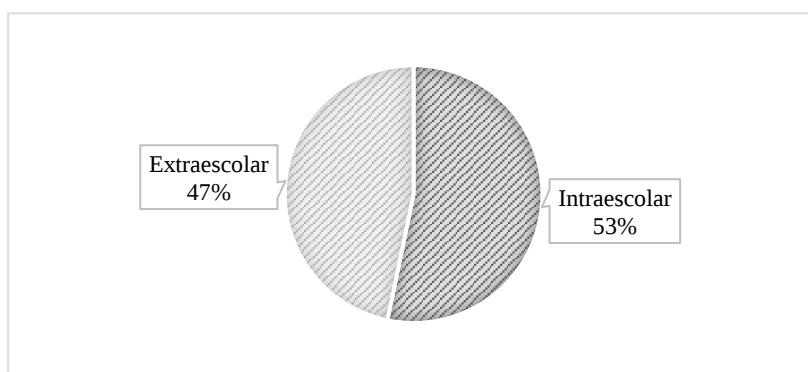
3.1 Paisagens da violência e o espaço escolar

Para Lynch (1995), a cidade é um acúmulo constante de intervenções, o produto de muitos construtores que modificam suas estruturas por diversas razões, e, por isso mesmo, jamais se conforma em resultado final, mas transforma-se em uma contínua sucessão de fluxos, momentos e imagens. A cidade se constitui enquanto cenário instável e a necessidade de conhecer e estruturar esta imagem urbana é de grande relevância prática e socioemocional dos indivíduos. Para o autor, trata-se de uma disposição atávica dos sujeitos para encontrarem a ordenação (aberta, capaz de um desenvolvimento posterior contínuo) do espaço e a compreensão daquilo que os cerca.

A partir desse referencial, é possível pensar também a escola, guardadas as devidas proporções, enquanto uma espacialidade aberta circunscrita a partir das relações desenvolvidas na sua infraestrutura e territorialidade da cidade (BATISTA e SILVA, 2016). Na esteira desse pensamento, Harvey (2020, p. 226) explicita o método de decomposição espacial a partir do movimento dialético entre a parte e o todo como elementos constitutivos de si mesmo. Por exemplo, para o autor, a “[...] cidade pode ser considerada uma “coisa” em interrelação com outras cidades, mas pode também ser decomposta em bairros que podem em seguida ser decompostos em pessoas, casas, escolas, fábricas etc., [...]”. Em sentido processual e contínuo, os arranjos da espacialidade da cidade podem ser decompostos *ad infinitum*.

Desta forma, compreender que a escola é espaço indissociável da cidade possibilita visualizar as diferentes expressões de violência que se manifestam no cotidiano dos diversos arranjos espaciais que a compõem. Na cidade de Goiânia, por exemplo, muitas das questões de violência identificadas nas instituições escolares têm origens exógenas ao espaço escolar (Gráfico 13), mas implicam em transformações nas relações que configuram a condição territorial dessas instituições e nas dinâmicas dos corpos ali imbricados (ou externos a ela).

Gráfico 13 - Localidade das manifestações dos casos de violência identificadas nas escolas municipais de Goiânia.



Fonte: SISGE/Gerência Rede Física/Planejamento/Inclusão, Diversidade e Cidadania/Coordenadorias Regionais de Educação/SME (2017/2018). Organizado pelo autor.

Muito dos problemas de manifestação de violência no espaço escolar são expressões de desequilíbrio advindas de outros locais, pois a dinâmica da comunidade, as formas de gestão e organização da cidade, bem como de aspectos ambientais, culturais, sociais e políticos estabelecem laços hierárquicos e relacionais entre as estruturas espaciais (SANTOS, 2014). A violência possui caráter de designação, ou seja, não pode existir por si mesma. É produto das tensões das disputas de poder em determinados contextos espaciais (CRETTEZ, 2011). Por

isso, considera-se que a manifestação da violência possui natureza indefinida em relação às possibilidades de danos, seja no corpo, no grupo, ou em um contexto socioespacial mais amplo da cidade. Suas expressões variam em múltiplos aspectos e intensidades.

A escola, enquanto importante fração do tecido socioespacial da cidade, é produto das práticas sociais e intervenções expressas na espacialidade, tendo como elemento fixo a contínua transformação. Se para Lynch (1988) a cidade pode ser entendida como uma *paisagem instável e aberta*, considera-se aqui que ela é a dimensão formal da espacialidade, revelando sua abertura e instabilidade.

A instabilidade na paisagem da cidade é agravada pelas múltiplas expressões de violência que transformam relações materiais e simbólicas em objetos e equipamentos que compõem o espaço urbano. Assim, o muro traz uma lógica social que reforça os aspectos de separação e distinção, definindo uma arquitetura e planejamento defensivos que, para Caldeira (2000), não apenas não resolvem as tensões da vida urbana, como promovem formas de corrosão à cidadania, inclusive no que diz respeito à construção de uma cidade mais democrática.

No espaço escolar, as tensões dos arranjos espaciais da cidade são impressos na paisagem, com seus símbolos que denotam sentidos e significados da violência, na forma de infraestrutura. Desse modo, os corpos e os espaços interagem por meio de subjetivações nas quais o lugar é a dimensão cultural e simbólica que possibilita a interação entre os sujeitos e a experiência vivida e percebida, relacionando a construção de identidades e subjetividades dos seus agentes (SOUZA, 2013).

Como exemplo, nota-se a dupla função dos *objetos de contenção* (Imagens 1 a 6), como cercas, arames, alambrados, entre outros sistemas de segurança que, além de servirem para evitar o trânsito indevido na escola, também atuam como dispositivos simbólicos na paisagem escolar e urbana, impactando diretamente nos processos de recolhimento generalizado de grupos sociais como *tentativas* de proteção da vida e da propriedade (GEHL, 2015).

Imagem 1 - Alambrado (EM07)



Fonte: Acervo do Autor

Imagem 2 - Arame farpado (EM05)



Fonte: Acervo do Autor

Imagem 3 - Cerca de concertina e câmeras de vigilância (EM04)



Fonte: Acervo do Autor

Imagem 4 - Cacos de vidro (EM04)



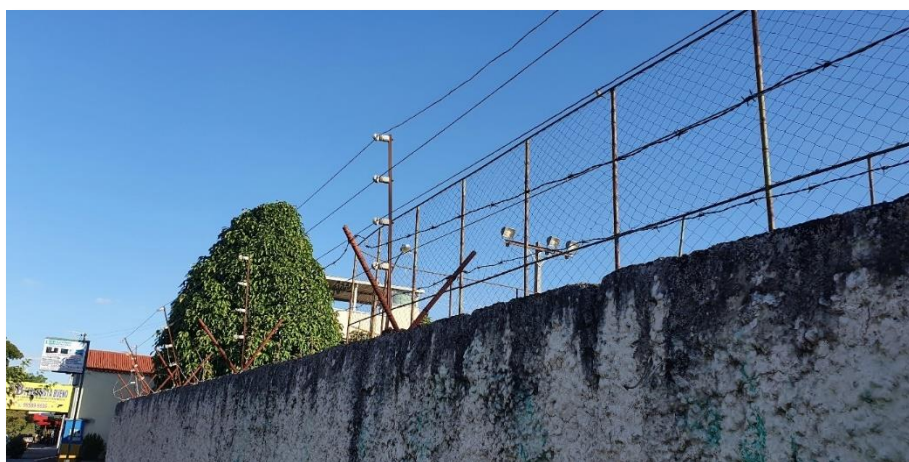
Fonte: Acervo do Autor

Imagem 5 - Cerca eletrificada (EM03)



Fonte: Acervo do Autor

Imagem 6 - Cerca eletrificada com arame farpado (EM02)



Fonte: Acervo do Autor

Tais objetos de contenção são, ao mesmo tempo, produtos das condições reais e percebidas da violência e produtores de significações de dinâmicas na paisagem escolar frente ao contexto urbano em que se inserem. No contexto específico da cidade de Goiânia, justificam-se pelos números da violência, entre invasões e furtos na cidade e arrombamentos nas instituições escolares (Tabela 17), como resposta à insegurança da população como um todo. Todavia, constituem-se a partir de imagens que remontam cenas de guerras, manicômios, presídios e regiões de fronteiras de alto controle militar, fazendo referência aos espaços de rígido controle disciplinar social (FOULCAULT, 1999). Portanto, reforçam a lógica de separação: os de “dentro” e os de “fora”, identificando o outro como estranho e possível ameaça, trazendo a sensação de insegurança e incerteza em relação à cidade.

Segundo Le Corbusier (2017), os temas urbanísticos e os equipamentos arquitetônicos revelam as grandes questões de sua época. Por isso, indubitavelmente, a composição da cidade tomada pelos objetos de segurança traça uma importante característica do atual contexto histórico em que as práticas espaciais urbanas são delimitadas por medo da violência. E o espaço escolar não foge à regra, pois suas formas são construídas a partir das mesmas bases.

Sendo assim, verifica-se a importância de se problematizar sobre alternativas arquitetônicas que possibilitem o contato visual próximo das pessoas a partir de infraestruturas espaciais que reforcem a sensação de pertencimento. Gehl (2015), por exemplo, advoga em favor de construções em pequena escala, estabelecidas no nível dos olhos dos transeuntes, trocando-se as infraestruturas verticais que se constituem como verdadeiras barreiras por edificações urbanas que promovam maior contato com o *outro* em seus processos de circulação.

No que tange aos espaços pesquisados, todos eles eram delimitados por muros fortificados, em grande parte, com objetos de contenção. Trata-se de modelo amplamente adotado nos padrões habitacionais e comerciais de toda cidade de Goiânia, que é culturalmente e socialmente limitada a partir desse tipo de construção. Contudo, é preciso pensar o espaço escolar para além desse padrão, viabilizando alternativas que, ao mesmo tempo, protejam e deem visibilidade aos seus membros, com vistas a reduzir a criminalidade e impactarem positivamente na sensação de segurança, pelo aumento dos “olhos nas ruas” e dos “olhos sobre a rua” (ibid., p.99).

Tabela 17 - Síntese dos Objetos de Contenção (OC) das escolas acompanhadas

Escolas	OC (externo)	OC (interno)	Relatos de Arrombamentos
EM01	Alambrados	Instalação de grades e câmeras de vigilância em espaços da gestão e laboratórios de informática	Sim
EM02	Cerca eletrificada Arame farpado	Divisão interna por grades	Sim
EM03	Cerca eletrificada	Instalação de grades e câmeras de vigilância em espaços da gestão e laboratórios de informática	Sim
EM04	Câmeras de vigilância Cacos de vidro Cerca eletrificada Cercas de concertina	Divisão interna por grades	Sim
EM05	Arame farpado	Instalação de portas reforçadas em espaços da gestão	Sim
EM06	Não possui	Instalação de correntes e cadeados reforçados em espaços de gestão e laboratório de informática	Não
EM07	Alambrado Arame farpado Cerca eletrificada	Divisão interna por grades	Não

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo Caldeira (2000, p. 301), os OCs (aqui entendidos como signos geográficos da violência), estão para além de dispositivos que visam a proteção, pois, ao transformarem a paisagem urbana, também afetam os padrões de circulação, os trajetos diários, os hábitos e gestos relacionados à ocupação do espaço público, entre outros. Os encontros cotidianos tornam-se mais tensos, até violentos, “[...] porque têm como referência os estereótipos e medos das pessoas. Tensão, separação, discriminação e suspeição são as novas marcas da vida pública”. Por esse motivo, o uso desses objetos de contenção como estratégia de segurança não se dá de forma neutra na paisagem urbana, mas evidencia a carga de significações que permeiam as experiências dos sujeitos na cidade. Ademais, não garantem completamente a integridade

dos locais que se quer proteger, pois apenas duas escolas pesquisadas (EM06 e EM07) não foram invadidas e furtadas.

O signo impulsiona processos de transformação social e cultural (BAKHTIN, 1992) e, enquanto recurso de representação e concepção sobre determinado objeto e fenômeno, permite relacionar a questão de como as expressões de violência e o medo tornam-se vetores de transformação da paisagem urbana. A ênfase à individualização e à separação espacial da cidade veiculam-se fortemente aos discursos conservadores e neoliberais do meio urbano (SOUZA, 2008). E, nesse contexto, a morfologia da cidade e, por consequência, da escola, se alteram frente aos signos geográficos que delimitam os espaços, fazendo com que as práticas espaciais espontâneas se dissolvam no meio urbano e os estados psíquicos dos sujeitos que nele habitam se conduzam pelo medo da violência, reforçado pelas paisagens que adquirem um caráter hostil e segregador.

Pesquisas evidenciam que não há uma relação direta entre o número de vítimas e o desenvolvimento da percepção de insegurança e sentimento de medo, pois nem sempre os grupos sociais que desenvolvem uma maior percepção da insegurança são os mais atingidos pela criminalidade urbana (WARR apud SOUZA; RABELO, 2011). Segundo Souza & Rabelo (ibid., p. 27), a partir de investigações no contexto da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), a sensação de insegurança e o sentimento de medo estão associados aos processos de estigmatização de pessoas e lugares na cidade e aos apelos a medidas punitivas e discursos autoritários. Elas verificaram grande adesão entre os sujeitos da pesquisa a questões como o recrudescimento penal, a redução da maioria penal e a pena de morte, e identificaram um processo de recusa (imobilidade intelectual) em compreender as manifestações e causas do fenômeno de insegurança.

Em relação ao acesso à escola e à percepção do entorno escolar nas instituições investigadas (Tabela 18), a única que apresentou maiores dificuldades de acesso foi a EM03, que se situa em frente e na lateral de um condomínio horizontal. Devido a essa localização, o fluxo de carros, trabalhadores e transeuntes é deslocado principalmente para a entrada do condomínio e a enorme extensão do muro que o cerca oferece um cenário urbano vazio e fragmentado, provocando uma ruptura territorial no bairro, pois o paisagismo, a infraestrutura de lazer e a segurança do condomínio estão para o lado interno de seu território, ou seja, não são disponíveis aos moradores e jovens que acessam a região.

Tabela 18 - Acesso à escola e percepção do entorno escolar nas instituições investigadas

Escolas	Acesso na portaria ⁵⁷	Percepção do entorno escolar ⁵⁸
EM01	Permitido após a identificação	Foram relatadas situações pontuais de casos de violência escolar e de duas invasões de criminosos que buscaram abrigo na escola, desencadeando situação de violência psicológica entre os profissionais presentes, gerando alguns afastamentos médicos. É apontado um contexto socioespacial “complexo” no entorno escolar, com identificação de situações de trabalho informal e prostituição infantil nas proximidades da escola
EM02	Permitido após a identificação	A percepção de insegurança e de risco é pontuada como aspecto para tomada de decisões e dinâmicas na escola. Situações de assaltos nas proximidades da escola, por exemplo, fazem com que as aulas sejam encerradas antes do horário, devido aos pedidos dos alunos. Estes aspectos foram relacionados à diminuição da frequência escolar, especialmente nos horários noturnos da escola. Muitos profissionais e alunos são intimidados ao usarem determinados pertences pessoais e têm medo de roubo no trajeto da escola. Foi enfatizado o impacto das abordagens ostensivas da polícia militar em determinados grupos de alunos (homens, negros e pobres) como fator de desistência e de diminuição da frequência escolar.
EM03	Negada. Somente com autorização da direção	A coordenação ressaltou a questão da baixa circulação de pessoas onde se localiza a entrada e saída da escola. Do outro lado segmenta-se uma grande área de condomínio horizontal, na qual defronta-se pela sua lateral. Formada apenas de um elevado muro, impossibilita uma paisagem aberta e de circulação de pessoas. Tal aspecto é evidenciado como fator de controle e receio aos transeuntes que circulam na proximidade escolar. Outro motivo relacionado ao maior controle de entrada de pessoas refere-se a casos de agressão a alunos pelos pais dentro da escola. A situação periférica da escola também foi apontada como fator de insegurança da instituição escolar que impossibilita, segundo os relatos, a realização de atividades escolares fora dos limites da escola.
EM04	Permitido após a identificação	São enfatizadas as condições de criminalidade (tráfico de drogas, elevada adesão a grupos criminosos e brigas entre membros de torcidas organizadas) no entorno escolar. Tais fenômenos são destacados como potenciais vetores de implicação nas rotinas dos jovens escolares, tanto dentro como fora da escola. A questão da desestruturação familiar é apresentada como fenômeno comum entre grande parte do público escolar

⁵⁷ Com pré-agendamento na escola, identificação de pesquisador e professor da mesma rede escolar e apresentação do termo de anuência da pesquisa expedido pela SME.

⁵⁸ Durante o processo de observação participante, foram considerados os relatos: a) dos gestores escolares (direção e coordenação); b) dos funcionários administrativos; e c) dos professores.

EM05	Permitido após a identificação	Destacou-se a questão da segregação espacial a respeito da localização da escola e das condições de vida dos moradores do entorno escolar; os problemas da falta de integração da comunidade com demais áreas centrais da cidade; a baixa oferta de equipamentos urbanos de lazer e infraestrutura para a comunidade; e a baixa oportunidade de trabalho para jovens. Foram relatados casos de arrombamentos e furtos na escola. Segundo a coordenação, há um baixo envolvimento da comunidade com a escola
EM06	Permitido após a identificação	São destacadas as condições socioespaciais dos trabalhadores do entorno escolar, submetidos a longas jornadas de transporte público e particular para o acesso ao trabalho em Goiânia. O setor apresenta característica isolada em relação aos demais devido à distância e à ausência de redes de drenagem urbanas, que acaba por impedir a continuidade de transitar livremente e diminui a frequência escolar daqueles que precisam trabalhar. No entanto, apresenta um bom clima social, os moradores se conhecem e interagem cotidianamente, ocupando as calçadas e espaços públicos do bairro. São ressaltados os aspectos relacionados à estigmatização e à marginalização dos moradores do bairro e das recorrentes abordagens policiais, ocorridas principalmente contra as populações jovens em outros bairros da capital. Foram apontadas as baixas condições socioeconômicas e de infraestrutura, pois muitos alunos acabam entrando precocemente no trabalho informal.
EM07	Permitido sem a necessidade de identificação	Foram apresentadas percepções acerca do entorno escolar. A escola localiza-se em uma área central do bairro, de frente a uma praça pública onde há uma associação de moradores, além de equipamentos de saúde e lazer para a comunidade. A praça é apontada como lugar de ocupação dos jovens do bairro, com infraestrutura e locais para que possam dar vazão a expressões artísticas. Ressalta-se a ocorrência de uso de drogas por parte destes jovens. A equipe gestora apresentou planos de ações que visavam a aproximação da família e da comunidade com a escola, com retornos positivos quanto a organização das atividades, bem como na resolução de problemas e conflitos esporádicos. A instituição desenvolve um projeto denominado “escola aberta”, onde até mesmo durante os finais de semana oferecem sua infraestrutura física para o desenvolvimento de atividades e práticas esportivas, ação que gerou ainda mais adesão entre os alunos e a comunidade do entorno escolar

Fonte: Elaborado pelo autor

Para Frattari (2011, p. 34), o medo e o sentimento de insegurança fundamentam diversas transformações na arquitetura da cidade e nos comportamentos e hábitos defensivos/agressivos dos sujeitos na cidade. Em sua pesquisa, desenvolvida também em Goiânia, a autora identifica nas incivildades (atos de vandalismo, o uso de drogas, brigas, sujeira, barulho) fatores que podem contribuir para a sensação de insegurança e estigmatização, pois aumentam a percepção de falta de ordem e lei. Frente a esse fenômeno, os moradores, em grande parte de bairros de elevada renda, produzem uma estética urbana e padrões de arquitetura defensivos que permeiam a cidade. Como esperado, o medo e o sentimento de insegurança também são elementos observados pelos relatos nos espaços escolares (EM01, EM02, EM03, EM04, EM05). Tais elementos impactam diretamente a rotina da escola. De acordo com os relatos da EM03, sob a justificativa do medo e da insegurança, são proibidas as atividades escolares praticadas fora dos muros da escola, pelo que se observa que a cidade é representada como lugar violento e isso impacta diretamente nas possibilidades de ensino no espaço público.

Interessante notar, nesse contexto, que foi justamente nas instituições que não tiveram relatos de arrombamentos e invasões durante o período de realização dessa pesquisa (EM06 e EM07) que se evidenciaram dinâmicas socioespaciais de maior *integração comunitária* (entre os sujeitos do bairro) e *integração institucional* (entre a escola e o bairro) por meio de projetos pedagógicos (escola aberta). A escola EM06 sequer apresenta OCs externos, o que indica que os fatores de coesão social entre comunidade e escola são aspectos que exercem proteção e manutenção da infraestrutura escolar.

E o contrário também é verdadeiro: em um contexto socioespacial de baixo contato visual (Imagens 07 e 08), como é o caso da EM03, nota-se o desenvolvimento de um sentimento de maior desconfiança com o outro, gerando afastamentos. Nesse contexto, os condomínios residenciais de alto padrão reforçam formas excludentes no desenvolvimento territorial da cidade e produzem fenômenos que atuam na intensificação dos signos geográficos da violência e da segregação socioespacial.

Imagem 7 - Visão frontal de um condomínio horizontal a partir da entrada/saída da EM03



Fonte: Acervo do autor

Imagem 8 - Visão oblíqua de um condomínio horizontal a partir da entrada/saída da EM03



Fonte: Acervo do autor

As imagens revelam o padrão de fortificação e separação dos condomínios horizontais do seu contexto socioespacial. Entre as décadas de 1970 e 1980, o fenômeno de autosegregação residencial ganhou notoriedade nas grandes cidades brasileiras, e desde então vem seguindo um ritmo de expansão em diversas cidades pelo país, revelando o conteúdo de fragmentação do espaço urbano e a realização de uma política de classe associada às elites econômicas. Esses grupos autosegregados, constituídos predominantemente de populações brancas e de elevada renda e escolarização, têm capacidade de influenciar, devido ao seu poder, as condições simbólicas e legais das formas de apropriação e de uso do solo na cidade (CORRÊA, 2018).

Em seus “enclaves fortificados” criam um contraste demarcatório em relação a outros grupos que habitam os arredores, vez que se situam em áreas periféricas da cidade. Criados com a justificativa de se resguardarem do medo e da criminalidade violenta (CALDEIRA, 2000;

MARQUES et al., 2016), os condomínios horizontais, na verdade, definem-se pela *divisão racial do espaço* (GONZÁLEZ, 1982).

Esse dado confirma-se pelos estudos de Ferreira & Ratts (2018) sobre a distribuição da população pobre e negra na cidade de Goiânia, alocada, predominantemente, nas extremidades da cidade, em bairros constituídos por classes pobres e extremamente pobres de maioria (75%) negra. É esse também o perfil dos alunos pesquisados, haja vista que as escolas investigadas se localizam em áreas periféricas, e estão distantes, social e geograficamente, do centro da cidade e da concentração de bens e serviços. Nos espaços escolares periféricos, o padrão é de alunos negros que são excluídos do acesso a equipamentos urbanos de lazer, trabalho e consumo.

Tal fenômeno revela as contradições da produção do espaço urbano capitalista, que privilegia uma apropriação diferenciada pelas classes abastadas, gerando, conseqüentemente, o aprofundamento das desigualdades socioespaciais – e raciais – na cidade (CARLOS, 2017). As paisagens da segregação se interseccionam e se tornam presentes na vida cotidiana dos alunos, por meio da violenta divisão socioespacial que constrói as espacialidades nas escolas, nos bairros e na cidade, impondo desafios que devem ser trabalhados no processo de ensino

Nesse processo, as desigualdades são atualizadas pelo próprio poder público que, segundo Souza (2008, 2012), atua diferencialmente em favor das classes elitizadas por meio de políticas urbanísticas de mobilidade que, de um lado, garantem o acesso às suas infraestruturas, e de outro, impõem a repressão e o controle social às demais camadas da população por meio de dispositivos institucionais de segurança pública que se dirigem com truculência às populações marginalizadas socialmente (EM06). Sobre esse aspecto Caldeira (2000, p. 139-140) aponta que

a polícia brasileira tem usado a violência como seu padrão regular e cotidiano de controle da população, não como uma exceção, e frequentemente o tem feito sob a proteção da lei. É certamente verdade que as elites têm sabido usar seus contatos e seus status para evitar maus-tratos policiais, mas para as classes trabalhadoras, o tratamento violento tem sido norma. A violência é a linguagem regular da autoridade, tanto pública quanto privada, isto é, do Estado ou do chefe de família. Não pode, conseqüentemente, ser vista como um operador entre códigos ou universos ou como uma força usada apenas como último recurso. Desse modo, a fim de entender as relações sociais brasileiras e o papel que nelas desempenha a violência, é necessário abandonar a ideia da violência como algo extraordinário e a interpretação estrutural-dualista que vê ordem social como algo partido entre um universo da hierarquia e vínculos pessoas e outro da igualdade e do direito. A violência é constitutiva da ordem social, inclusive das instituições da ordem.

Nota-se que os fenômenos violentos não se restringem ao fortalecimento dos aparatos de segurança pública e ampliação do policiamento ostensivo e violento, mas referem-se aos

dispositivos ideológicos que visam a colonização do pensamento militar em diversos espaços cotidianos por meio de paradigmas que redimensionam os espaços tanto midiáticos como públicos em nome da “segurança”. Essa lógica acaba por impactar diversas dimensões da vida urbana, tais como: a) setores econômicos de produtos de segurança; b) gestão urbana e dos fluxos de pessoas; c) espaços escolares; d) aparelhamento do poder público; e e) adesão da opinião pública a discursos autoritários e de punição, alocados em práticas ilegais como espancamento, tortura, abusos de poder, entre outros, que em muitas situações são realizados por militares (CALDEIRA, 2000; GRAHAM, 2016; SOUZA, 2008; RICCI, 2019).

Assim, a truculência policial como forma de gestão do espaço urbano não passa despercebida no âmbito escolar, juntamente com os marcadores racial, geracional e de gênero que fazem com que os grupos sociais de pardos e negros e jovens do sexo masculino sejam as maiores vítimas das abordagens repressivas dos aparatos de segurança pública urbana⁵⁹ (SOARES, 2019). A ordem social na cidade é cada vez apropriada pelo que se denomina de urbanismo militar ou militarização da questão urbana.

Diante dessa realidade, é fundamental que os professores não reproduzam nas escolas os medos e as inseguranças das elites econômicas, pois os alunos de culturas periféricas, geralmente pobres e negros, devem ser acolhidos com empatia e por meio de processos didáticos e pedagógicos que lhes ofereçam capacidade de conceituar sua própria condição socioespacial e de utilizar saberes técnicos e estratégicos para melhor lidarem com as adversidades da segregação social.

Para Hooks (2019), posturas autoritárias desumanizam e afastam jovens estudantes que sofrem na pele a violência estrutural urbana, de modo que é preciso honrar a diversidade e não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquia de raça, gênero, classe e cultura). Acredita-se que a melhor alternativa para lidar com essa parcela de estudantes é construir adesão e engajamento nas práticas de ensino para que o espaço escolar não seja mais um reprodutor das dinâmicas de (auto)segregação que permeiam os demais espaços da cidade.

Isso porque, conforme aponta Souza (2012), o fenômeno da violência é capaz de incidir na erosão do exercício da *cidadania*, para além das barreiras físicas que segregam os sujeitos. As representações socioespaciais que derivam dessa maneira de estruturar o espaço urbano atuam diretamente na deterioração do clima social no cotidiano da cidade. E, nesse contexto, a lógica do condomínio não perpassa indiferentemente aos sujeitos e ao tecido social e impõe

⁵⁹ Tal contexto será retomado a partir da análise dos discursos dos professores de Geografia ao relataram casos de abusos de poder por parte de agentes de segurança pública contra os jovens escolares.

demandas à espacialidade escolar enquanto instituição preocupada com a formação cidadã de seus alunos.

Para Cavalcanti e Souza (2014), o exercício da cidadania pressupõe a existência de condições como a participação ativa nos espaços públicos da cidade, acesso a bens e serviços e garantias de atuação nas dinâmicas da cidade. Por isso, a cidadania enquanto prática social deve obedecer, no espaço escolar, a um processo contínuo que estabelece vivências e ações que auxiliam na construção de sua própria concepção (VALLERIUS, 2017).

E essa preocupação deve ser constante, haja vista que a dinâmica vigente nos espaços urbanos como um todo é altamente segregadora e priva a maioria dos jovens do país de acessarem espaços com equipamentos de lazer, informação e cultura. A eles são negados o direito à apropriação espontânea dos espaços público da cidade e às políticas de segurança pública, que, na verdade, promovem a intimidação e esterilização desses agentes nos espaços públicos. Geralmente, as experiências dos jovens nas grandes cidades brasileiras são marcadas pela injustiça (CALDEIRA, 2000; SOARES, 2019).

Nessa perspectiva insere-se o conceito de *espaço defensável*, desenvolvido por Newman (1996), que diz sobre o processo de filiação territorial entre os membros de uma comunidade frente à questão da segurança. O autor o desenvolveu após acompanhar um complexo de casas públicas comunitárias em St. Louis, Missouri (EUA), que passou a conviver com taxas de criminalidade exorbitantes pouco tempo após sua construção e ocupação, tendo sido demolido poucos anos depois.

Newman identificou que o planejamento dos prédios e o design do ambiente não contribuíam para o sentimento de identidade e para a vigilância entre vizinhos, favorecendo as práticas de vandalismo, assaltos, venda e uso de drogas, entre outras. Verificou, portanto, que as dinâmicas de conservação e percepção de segurança dos lugares também se vinculam à forma como são dadas as infraestruturas espaciais de circulação de pessoas, sobretudo no que diz respeito à promoção de um maior contato visual (olhos sobre a rua) e apropriação entre os sujeitos nos espaços privados e públicos⁶⁰.

Em consonância com esse entendimento, faz-se importante elucidar o pensamento geográfico sobre as realidades escolares e seu contexto de inserção para que seja possível realizar analogias entre realidades socioespaciais distintas, verificando a importância de

⁶⁰ Para Souza (2008, p. 202), é necessário observar com cuidado essa ideia dos espaços defensáveis em relação ao processo de autoenclausuramento, a exemplo dos condomínios, pois esse viés interpretativo reforça visões de fragmentação do tecido urbano.

atividades/projetos com finalidade pedagógica de incentivar a ocupação do espaço público na cidade a partir do desenvolvimento de uma identidade e filiação territorial.

Tais aspectos são fundamentais para a percepção de pertencimento ao espaço escolar, concebido pela constituição de laços entre os sujeitos com a territorialidade onde vivem, que faz com que a espacialidade da escola acolha e seja acolhida pela comunidade que a cerca, atuando como fator essencial para mitigar expressões de violência em suas dinâmicas internas. Em vista disso, verifica-se a importância de investigações, em maior escala, sobre as instituições escolares para assegurar conclusões mais precisas sobre esse fenômeno.

3.2 Práticas espaciais de violência à institucionalidade escolar

*A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte
Comida – Titãs (1987)*

De acordo com os dados da SME (2017/2018), os arrombamentos perfazem o maior número de casos de violência retratados em relação ao espaço escolar, o que pode explicar, em parte, a instalação dos objetos de contenção como forma de evitar furtos, danos e destruição à infraestrutura escolar. Contudo, é curioso notar que esses atos violentos não objetivavam apenas a subtração de materiais e objetos de valor, mas se concretizavam na prática de atos violentos de depredação, pichação (com palavras de ódio), explosões e incêndios que danificavam a infraestrutura dos espaços escolares ⁶¹, até mesmo nos espaços de lazer como as quadras de esportes.

Por esse aspecto, é interessante notar que a questão dos arrombamentos nos espaços escolares, em grande parte, vincula-se às expressões de violência direta, estrutural e simbólica que integram as práticas sociais cotidianas dos perpetradores. Isso porque a violência agrega em sua significação uma “[...] grande ambiguidade entre *destruição* e *criação da ordem*

⁶¹ Ver reportagens: a) <http://g1.globo.com/goias/noticia/2017/02/criminosos-jogam-tinta-nas-paredes-e-furtam-escola-municipal-em-goiania.html>; b) <http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/01/em-um-ano-mais-de-200-escolas-sao-alvos-de-vandalismo-em-goiania.html>; c) <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2018/11/29/alunos-e-funcionarios-denunciam-5o-furto-no-ano-em-escola-municipal-de-goiania.html>; d) <https://www.folhaz.com.br/noticias/escola-goiania-furtos-depredacoes/>; e) <http://g1.globo.com/goias/noticia/2017/03/quatro-adolescentes-sao-apreendidos-suspeitos-de-vandalizar-escola-em-go.html>; f) <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/02/escola-municipal-e-vandalizada-e-tem-almoxarifado-queimado-em-goiania.html>; g) <http://ohoje.com/noticia/cidades/n/131389/t/assaltos-cometidos-em-escolas-e-cmeis-e-recorde-em-fevereiro>; h) <https://www.emaigoias.com.br/87-dos-arrombamentos-em-escolas-municipais-de-goiania-sao-cometidos-por-ex-alunos/>

[tradução livre]” (IMBUSCH, 2003, p. 13), sendo possível compreender os atos de vandalismo a partir de um processo comunicativo sobre as condições dos jovens escolares, relacionando as expressões de violência trazidas por eles aos processos estruturais e simbólicos que constituem a dinâmica da cidade.

Para Almeida e Tracy (2003), o espaço metropolitano não é determinado por seus limites materiais precisos, mas pelos fluxos comunicacionais que instauram um duplo processo de fragmentação e recombinação. Ou seja, a metrópole é policêntrica e difunde-se e prolifera-se em múltiplas direções. Além disso, também é polifônica, pois congrega formas de expressões culturais plurais e fragmentadas, nas quais se desenvolvem também as linguagens e culturas jovens. Portanto, em um contexto de crise na narrativa da metrópole, a exclusão social e falta de representatividade de muitos jovens acabam por tensionar a dinâmica socioespacial em novas semióticas. De acordo com Dayrell (2005, p. 26), em casos de jovens pobres privados da escola, do trabalho formal, das formas de lazer, e limitados à participação efetiva no mercado do consumo, seus corpos estão sabotados do próprio direito de exercício da juventude, no que se resume à sua esperança individual e coletiva.

Nesse sentido, a escala de análise do corpo, embora não seja a única possível, é de grande relevância para a interpretação dos impactos da violência na espacialidade escolar. Deve-se isso à compreensão da escola enquanto materialidade interdependente de seu contexto, que está diretamente impactada pelo conteúdo territorial no qual se situa (BATISTA e SILVA, 2016). Assim, a localidade da escola, os corpos e suas relações, e a cidade e suas diferenças, permitem desvelar dinâmicas de produção do espaço escolar relacionadas às manifestações de violência, a partir de conexões com processos estruturais violentos que situam a espacialidade escolar em meio às complexas redes de produção da vida, desde os sujeitos e localidades no espaço urbano, até as estruturas de poder que agem diretamente sobre a escola.

Formas conflituosas e de violência da vida cotidiana na cidade costumam manifestar-se nas formas comunicativas com o lugar cotidiano. Por isso, para Shor e Freire (1986), a reação agressiva de alunos pode conectar-se à dimensão simbólica da violência no espaço escolar por meio de comportamentos autodestrutivos e confusos, que dizem sobre a ação de defesa dos jovens escolares ao regime que lhes é imposto. As expressões de delinquência desses sujeitos advêm de um tensionamento da vida social que produz ações com vistas ao reconhecimento social das linguagens, identidades e corporeidades intrínsecas à sua condição na cidade. De acordo com Salazar (1998, p. 112), a busca pelo reconhecimento pode desencadear processos complexos, comumente resultantes em atos exagerados e violentos, que nada mais são que uma estratégia de se fazerem visíveis, pois

se acepta como una verdad universal que los delinquentes juveniles buscan, entre otras cosas, reconocimiento social y construcción de identidad. Al parecer estas construcciones identitarias se hacen más necesarias en la medida en que los procesos tradicionales de socialización pierden eficacia, cuando son precarias en la construcción de sujetos autónomos, de sujetos insertos en un orden normativo y simbólico, con una imagen convincente de sí mismos. Los jóvenes se asoman a la sociedad que les devuelve una imagen gris, tan gris como las que ven en sus familias, en la religión, la escuela, y el Estado, instituciones y discursos desvalorizados; y entornos donde no funcionan las leyes, ni las normas esenciales de la convivencia.

Os levantamentos da Guarda Civil Metropolitana de Goiânia corroboram com essa fala, pois identificam que 87% dos autores de arrombamentos nas escolas municipais da capital, em 2018, estudavam ou haviam estudado nas instituições violadas⁶². Para os agentes de segurança, os motivos dos arrombamentos estão para além dos furtos, constituindo-se também em: a) uso de drogas; b) depredações e pichações com menções ao crime organizado e grupos de torcidas de futebol organizadas; c) destruição de documentos e mobiliário; e d) para “*chamar a atenção*”. Essas situações apresentam dimensões complexas de sujeitos que manifestam expressões destrutivas em sua espacialidade, resultando em expressões de violência à escola (Imagens 9 e 10).

Imagem 9 - Objetos de contenção danificados na EM02



Fonte: Acervo do Autor

⁶² Fonte: <https://www.emaisgoias.com.br/87-dos-arrombamentos-em-escolas-municipais-de-goiania-sao-cometidos-por-ex-alunos/>.

Imagem 10 - Objetos de contenção danificados na EM01



Fonte: Acervo do Autor

Os dados indicam uma relação caótica entre o desejo de destruição e de apropriação e o uso do espaço escolar, pois entende-se que esse local é um produto do espaço urbano que pode servir tanto para reprodução alienante da ordem estabelecida, quanto para a constituição dos laços sociais de classe e da emancipação crítica (BOURDIEU, 2018), sendo capaz de revelar o conteúdo da vida social. Para Gomes (2002), o espaço público é constituído de conteúdos comunicativos a partir da forma como é utilizado e também pela maneira como é negado. E, nesse contexto, os arrombamentos e invasões dos espaços escolares falam da insatisfação e do desgosto sobre o contínuo processo de encolhimento dos espaços públicos destinados aos jovens na cidade.

Imagem 11 - Bebedouro acorrentado em escola municipal de Goiânia



Fonte: Acervo do Autor

Segundo os levantamentos realizados pelas autoras Abramovay e Rua (2002), a destruição do espaço e do equipamento escolar, sem o furto de bens, surge como um ato de reação social contra a escola, que está associado a) à gestão autoritária na escola, indiferente e omissa; b) aos gestores e docentes com pouco envolvimento e receptividade com seus alunos; c) à alta rotatividade dos professores; e d) às punições impostas aos alunos. Por isso, nem sempre as invasões e intervenções nas escolas se resumem às práticas de furto, pois revelam, mesmo que de maneira disruptiva, o desejo do jovem de ser reconhecido e projetado na espacialidade escolar⁶³, também, sendo entendida como expressão de resistência ou contrariedade em relação ao poder público.

Utiliza-se a violência física [atos de incivildades, vandalismos entre outros] para impor determinada ação ao outro, constituindo, também, processos de comunicação (HAN, 2019), o que pode ser verificado no uso da violência como expressão que objetiva a transformação da realidade. A naturalização da violência no cotidiano da cidade acaba por lançar barreiras à compreensão dos motivos das práticas espaciais tidas como violentas, vez que o não reconhecimento de grupos sociais jovens implica na deterioração das formas comunicativas de suas demandas e de suas possibilidades de ser e estar no mundo. No caso das pichações, por exemplo, normalmente os signos projetados falam de uma aproximação ou associação a grupos criminosos, como é o caso das inscrições “C.V” [Comando Vermelho], “é o Trem” e “TD2” (Imagens 12 e 13) que se remetem a facções criminosas do Estado do Rio Janeiro já identificadas entre jovens internos no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Goiânia⁶⁴.

Além dessas, as escolas da cidade de Goiânia são marcadas também por inscrições que fazem alusão às torcidas organizadas dos principais times de futebol da capital, normalmente representadas pelas siglas TEV (Torcida Esquadrão Vilanovense) e FJG (Força Jovem Goiás), que dizem respeito, respectivamente, aos grandes rivais da cidade, os clubes Vila Nova e Goiás. A escolha das escolas como espaço de pichação (Imagem 14) se justifica pela faixa etária dos adeptos das torcidas organizadas, que são jovens em sua maioria, inseridos num contexto de acirrada rivalidade é corriqueiro a expressão extrema de violência, culminada em casos de espancamentos e até mortes⁶⁵ (NASCIMENTO et al, 2007).

⁶³ Embora as imagens 12 e 13 não correspondam às amostragens da pesquisa, elas foram elencadas a título de ilustração do fenômeno discutido, haja vista que foram identificadas aleatoriamente durante o processo de mobilidade entre as instituições sob observação participante.

⁶⁴ Fonte: <http://cmdca.go.gov.br/noticias/faccoes-entram-em-centro-de-internacao-para-jovens-infratores-em-goiania/>

⁶⁵ Ver reportagem: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2018/11/09/morre-adolescente-torcedor-do-vila-nova-espancado-a-pauladas-em-goiania.ghml>

Imagem 12 - Pichação sobre facção criminosa em escola estadual em Goiânia



Fonte: Acervo do Autor

Imagem 13 - Pichação com menção à facção criminosa (TD2) e à torcida organizada (TEV) em escola estadual em Goiânia



Fonte: Acervo do Autor

Imagem 14 - Pichação com menção à torcida organizada (FJG 17º legião) na EM02.



Fonte: Acervo do Autor

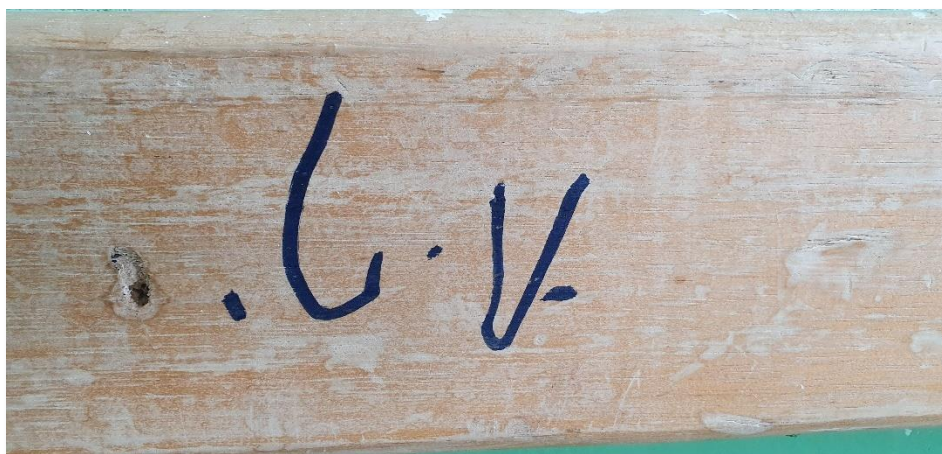
Para Soares (2019, p. 211), o fenômeno de adesão de jovens a grupos parte da necessidade de reconhecimento pelo *outro*, sendo um fator intrínseco à própria condição humana. No caso das facções criminosas, a adesão, ainda que ilusória, atua nos seguintes fatores simbólicos: a) prazer e fortalecimento da autoestima; b) fruição do respeito, da admiração e do pertencimento; c) acesso ao desejo de garotas (e garotos); e d) “ingresso na festa hedonista do consumo”.

Imagem 15 - Menção a facção criminosa em sala de aula de escola municipal em Goiânia



Fonte: Acervo do Autor

Imagem 16 - Menção a facção criminosa em sala de aula de escola municipal em Goiânia



Fonte: Acervo do Autor

Há, também, a questão da rivalidade, fator que intensifica os processos de coesão entre os grupos, haja vista que eles

(...) se fortalecem quando enfrentam conflitos externos. A rivalidade vivida fora do grupo aproxima os membros da família, da igreja, do partido, do sindicato. O caso exemplar é o clube de futebol. O amor aos clubes precisa da tensão das disputas e do ódio ao rival para prosperar. Quanto mais coeso o grupo, maior a gratificação que extrai da participação. Ao mesmo tempo, a coesão do grupo será tão mais firme quanto mais intensas forem as disputas com grupos rivais. Por isso, nada como a guerra para unir. [...] Infere-se daí que a guerra proporciona aos grupos rivais a maior taxa de coesão e, conseqüentemente, a mais gratificante experiência de pertencimento. (ibid., p. 207)

Quando o discurso dos agentes de segurança pública indica como variável o ato de “chamar a atenção”, está intrínseco o desejo por visibilidade e reconhecimento social. Neste sentido, é importante ressaltar que “[...] as práticas sociais não são independentes de uma certa organização espacial (GOMES, 2001, p. 191). Diante desse contexto, Turra Neto (2012, 2015) aponta que mesmo que a experiência dos jovens esteja descolada da experiência da cidade e dos processos componentes da organização e da normatização territorial do Estado, é no espaço escolar que eles tecem suas espacialidades e pressionam o desenvolvimento de territorialidades e processos comunicativos no espaço urbano.

Grande parte das ações contra o patrimônio físico das escolas é cometida por alunos e ex-alunos (das instituições), o que indica que não basta a presença do corpo na escola, pois é preciso haver também o sentimento de pertencimento a ela como forma de ajudar na manutenção do espaço e evitar ações violentas. Ou seja, a escola precisa ser um *lugar* no cotidiano destes jovens. Segundo Batista e Silva (2016, p. 101), em um levantamento sobre as condições físicas de espaços escolares no Estado de Goiás, identificou-se, em algumas situações, o mal-estar como uma sensação desencadeada a partir da experiência empírica no ambiente escolar⁶⁶.

Nesse sentido, nota-se que as condições socioespaciais da escola atuam enquanto dimensão fundamental para compreensão dos sentidos de apropriação simbólica e material das possibilidades contidas em sua espacialidade, embora a infraestrutura escolar ou a qualidade do ensino não sejam variáveis determinante sobre as relações dos sujeitos com o espaço. No entanto, a precarização do espaço escolar agrega em si grandes possibilidades de impactar sua instabilidade territorial/institucional, que se estende para as dimensões comportamentais a partir dos fluxos e ações de (des)pertencimento socioafetivo.

A compreensão do fenômeno da precarização territorial pode revelar elementos estruturantes da contemporaneidade, já que implica na fragilização territorial urbana,

⁶⁶ “[...] Uma sensação de desprezo e descaso para com os sujeitos da escola, o que pode até jogar para baixo a motivação de estar no espaço escolar.”. (BATISTA e SILVA, 2016, p. 101)

ampliando a condição de insegurança e instabilidade nos espaços. Instaure-se, nesse movimento, principalmente entre os grupos socialmente vulneráveis, processos de desterritorialização resultantes da intensa exclusão social e segregação cujos condicionantes são extremamente negativos sobre as possibilidades de inclusão social e apropriação material e simbólica pelos sujeitos.

Compreende-se, portanto, que as formas de precarização (material e simbólica) do espaço escolar distanciam o desenvolvimento de modos de pertencimento dos seus agentes, o que contribui para a erosão de sua espacialidade, apesar de não determinar os processos que corroboram para a fragmentação social no espaço escolar. Há fatores próprios da escola que ampliam formas de violência, vinculados à sua própria institucionalidade.

Em seu significado geral, *instituições* são modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a tornam normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais. Sob as condições do modo de socialização capitalista, elas tornam-se processos de institucionalização na medida em que, de ‘forma determinada’, asseguram a reprodução da sociedade “nas costas” dos atores individuais, mas por meio de sua ação. (HIRSCH, 2007, p. 26)

Nesse ponto, a escola enquanto instituição disciplinar *pode* se constituir espacialmente a partir de localidades de reprodução do discurso hegemônico, reforçando a externalidade e a demanda capitalista de aceitação por meio do disciplinamento social e da normalização dos corpos e mentes. O caráter punitivo dos que não se adequam às normas escolares não objetiva a recuperação dos seus infratores, mas sim os subjugam com um estigma, diferenciando-os dos considerados normais. Comumente, os desafiadores da norma institucional são confinados aos grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime. (FOUCAULT, 1999).

3.3 O fenômeno da violência e os discursos dos professores de Geografia

Diante do exposto, nota-se que desvelar os gatilhos que se relacionam às manifestações violentas é um passo fundamental para o combate à violência na escola. Acredita-se, assim, na potência do *lugar* da escola, atribuído de ações de sujeitos conscientes dos desafios locais e territoriais de sua microespacialidade junto a políticas públicas sensíveis aos danos provocados pelas expressões de violências no cotidiano escolar, que visem a proteção da integridade (física e mental) dos sujeitos escolares e de suas possibilidades de efetivação social.

O Brasil é o segundo país do mundo em número de homicídios contra adolescentes (LIRA; HANNA, 2016), fato que impõe uma dura realidade de medo, instabilidade e sobrecarga nas práticas sociais desenvolvidas na cidade. Essa dinâmica afeta diretamente a escola, que é um espaço para o exercício da democracia e da conquista de direitos (GOHN, 2001), mas que se vê tomada pela instrumentalização das desigualdades sociais em contextos de fragilidade da reprodução social.

Nesse contexto, atuar por meio da omissão e da negação dos impactos dos aspectos estruturais no desenvolvimento das classes sociais vulneráveis, impondo a violência da escola por meio da oferta de processos pedagógicos que favorecem os princípios e valores burgueses, deixando, portanto, de ter um papel relevante e transformador na condição socioespacial dos sujeitos escolares. A aposta nesse caminho incide para a reprodução da violência simbólica no processo de legitimação dos abismos sociais e reforça a própria violência estrutural e a naturalização das desigualdades raciais, socioeconômicas e culturais (ALMEIDA, 2019). Trata-se de um processo de omissão institucional, dado pela desvinculação das demandas sociais dos sujeitos inseridos em seu contexto.

A esse respeito, é pertinente ressaltar a importância da coesão epistemológica entre a prática docente e o processo de conhecimento, uma vez que não basta dominar discursos progressistas e a retórica teórica sobre os debates que devem reger a realidade espacial dos alunos. É preciso haver uma *coerência* no ato didático que é, por sua vez, um ato epistemológico. No caso do professor de Geografia, é importante que considere empregar estratégias de ensino que se desenvolvam a partir da espacialidade dos alunos e envolvam discussões que vão desde a escala do corpo – por meio da autoavaliação e análise docente sobre a reprodução (in)consciente de práticas que corroboram com os danos aos sujeitos escolares – até a mobilização dos saberes conceituais geográficos que perpassam outras escalas nas macrodinâmicas espaciais, a exemplo da violência estrutural e de seus impactos globais.

Esse pensar teórico da relação do fenômeno da violência no espaço escolar a partir do discurso dos professores de Geografia se justifica pela capacidade desses profissionais de perceberem as condições de produção das espacialidades que se vinculam às expressões de violência das interações sociais que permeiam os sujeitos escolares. A partir desta percepção, o docente há de ter meios de mobilizar ativamente processos cognitivos que permitam ao aluno conceituar, por meio de referenciais científicos, a sua própria condição socioespacial frente às dinâmicas da violência. Quando a prática docente é pautada pelo “intelectualismo alienante”, por práticas autoritárias, ações indiferentes aos sujeitos no processo de ensino e omissas frente às suas manifestações – a exemplo das expressões racistas e da violência de gênero – o que se

tem é o desencadeamento de processos de violência, que desumanizam, portanto, a ação docente (FREIRE, 2019, p. 105).

Diante disso, verificou-se a necessidade de compreender as intersecções do discurso do professor de Geografia com sua própria compreensão sobre o fenômeno da violência diante de sua realidade no espaço escolar, no sentido de identificar aspectos do pensamento teórico-conceitual sobre a violência. Para tanto, nos contextos de observação participante, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Geografia atuantes na cidade de Goiânia, cuja seleção ocorreu a partir de critérios que primaram pela pluralidade de perspectivas quanto a) à experiência; b) à diversidade de gênero, como possibilidade de identificar especificidades no olhar de cada profissional; c) às diferentes localidades da cidade de Goiânia; e d) ao nível de formação dos professores de Geografia, como possibilidade de articulação da formação ao discurso sobre a violência no espaço escolar, na interpretação dos dados, e das análises realizadas.

A partir da fala dos selecionados (Tabela 19), primou-se pelo destaque dos elementos da experiência dos professores de Geografia frente ao fenômeno da violência, para depois passar às análises dos discursos a respeito das concepções sobre violência, espaço escolar, trabalho docente e as suas interseções.

Tabela 19 - Caracterização dos professores de Geografia entrevistados (2018)

Identificação do professor*	Escola e localização	Tempo de profissão	Tempo na escola	Pós-graduação	Sexo
Prof. Evandro	EM01 (leste)	03 anos	01 ano	Mestrado (stricto sensu)	M
Profa. Marina	EM02 (oeste)	02 anos	01 ano	Mestrado (stricto sensu)	F
Profa. Camila	EM03 (sudoeste)	15 anos	10 anos	Especialização (lato sensu)	F
Profa. Paula	EM04 (oeste)	23 anos	20 anos	Especialização (lato sensu)	F
Profa. Flávia	EM05 (norte)	15 anos	10 anos	Especialização (lato sensu)	F

Prof. Marcelo	EM06 (noroeste)	10 anos	07 anos	Mestrado (stricto sensu)	M
Prof. Carlos	EM07 (leste)	02 anos	01 ano	Especialização (lato sensu)	M

* Os nomes são fictícios

Fonte: Elaborado pelo autor

A diversidade no perfil dos professores entrevistados contribui para identificar a heterogeneidade na produção dos discursos sobre a violência, que serão compreendidos para além de suas particularidades como seres humanos individualizados, em consonância com os princípios da Análise do Discurso (AD). Desde modo, serão entendidos, sob o ponto de vista metodológico, como sujeitos discursivos que apreendem socialmente o seu discurso, de modo que sua voz revela o seu lugar social – que implica, por sua vez, um conjunto de vozes que se remetem à espacialidade e à temporalidade da qual fazem parte. Assim, quando o sujeito se expressa em seu discurso, é possível perceber que nele estão implícitas as relações de poder que o compõem.

3.4 Os sentidos de violência no espaço escolar

De acordo com Fernandes (2005, p. 12), a Análise de Discurso (AD), conforme já mencionado em outra parte desse texto, tem por objeto o discurso que não é limitado pela língua, pela fala ou pelo texto, pois é constituído de exterioridades não estritamente ligadas ao campo da linguística. Em sua construção léxica, o discurso revela conteúdos de processos sociais, políticos, ideológicos e históricos, de forma que seus sentidos revelam a forma e saberes dos sujeitos dentro de suas realidades. Por isso, a reflexão sobre o discurso necessita considerar os conceitos de sentido, enunciação, ideologia, condições de produção e sujeito discursivo, que serão adaptados segundo as especificidades dessa pesquisa.

O *sentido* pode ser entendido como um conjunto de palavras que expressam diferentes sentidos de acordo com o lugar onde se enuncia o discurso. A *enunciação* faz referência à localização, o lugar sócio-histórico-ideológico que marca a produção do discurso (acrescenta-

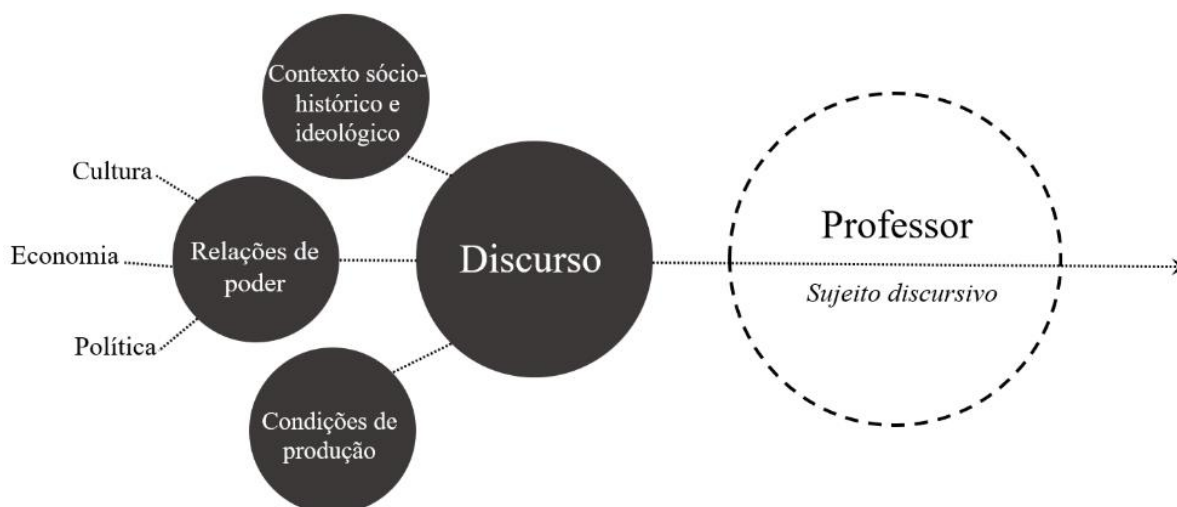
se a ideia que o enunciado emerge de relações de poder existentes no momento histórico). A *ideologia* integra a palavra enunciada, marcando a concepção do sujeito no mundo. As *condições de produção* indicam os arranjos socioespaciais que condicionam as relações ao meio e resultam em determinadas práticas espaciais. E o *sujeito discursivo* é aquele que se constitui por sua interrelação socioespacial, polifônica e heterogênea.

Deste modo, a AD é entendida enquanto processo interpretativo possível das estruturas construídas historicamente que atuam no modo como os sujeitos se inserem no processo de organização socioespacial e na circulação de conhecimentos. E a formação discursiva nasce quando é possível observar os sistemas de regularidades que perpassam os sujeitos, como a articulação do discurso a conceitos, a identificação dos modos de enunciação, a verificação dos objetos e estratégias utilizados, entre outros. Para Foucault (2019, p. 42), compreender a formação discursiva implica em desvelar as “engrenagens do poder”.

É no interior dos discursos que é possível verificar como historicamente são produzidos os efeitos de verdade. Contudo, a AD não objetiva necessariamente compreender aquilo que foi dito (e enunciado), mas tornar inteligível o que fundamenta o que é o dito, partindo do pressuposto de que se tratam de práticas descontínuas e não harmônicas (idem, 2012, p. 50) – práticas porque o discurso se efetiva em sua materialidade e praticar o discurso é a própria prática do signo, o que envolve toda uma interação de significação com o mundo.

Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem, compostas por conjuntos de enunciados formulados (FOUCAULT apud PINO, 2005, p. 143) e regras anônimas, determinadas no espaço e no tempo em uma época específica. Por isso, acredita-se na AD como instrumento importante para o processo de elaboração discursiva sobre a violência, que se desenvolve a partir de interações complexas, permitindo identificar as relações de poder implícitas nas estruturas discursivas que atravessam o professor (Figura 21), manifestadas em sua fala e saberes. Além disso, expressam concepções que podem estar presentes desde a formação inicial e continuada, até na constante reconfiguração dos saberes dada na experiência profissional, sendo esta perspectiva integrada às condições socioespaciais da escola e dos sujeitos que a constituem.

Figura 21 - As articulações da produção do discurso e o sujeito discursivo (professor)



Fonte: Elaboração do autor.

Verifica-se que o sujeito discursivo (professor) se constitui por diferentes vozes sociais interrelacionadas pela: a) *polifonia* (discursos de diferentes contextos socioespaciais); b) *heterogeneidade*, caracterizada de forma explícita quando é possível identificar os discursos, e de forma não explícita quando outras vozes se apresentam; e c) *identidade* plural e fragmentada em constante processo de transformação. Assim, o sujeito discursivo não se situa no centro do seu dizer, pois há uma exterioridade social em sua fala (BAHKTIN, 2006; FERNANDES, 2005), o que leva ao questionamento sobre como os professores de Geografia desenvolvem os sentidos da violência no espaço escolar (Tabela 20).

Tabela 20 - Os sentidos da violência no espaço escolar nas falas dos professores de Geografia.

Professores	Agentes Perpetradores
Eu percebo duas violências, a mais imediata é a violência da sala de aula, na sala de aula muito lotada, com 35 ou 38 vidas ali dentro, de um contexto social complexo, complicado, na maioria das crianças, então é natural eles chegarem com vontade de agredir, essa é a primeira que eu vejo, agressão verbal. [...] eles [alunos] trazem uma violência de casa [família] muito forte, e às vezes isso repercute em um intervalo de aula, no intervalo de recreio, com socos, brincadeiras um com o outro, às vezes [de forma] exagerada, esse é um primeiro grau da violência. Tem uma outra violência que é a violência institucional, também, talvez ela é mais velada, e aí às vezes você sente uma pressão de uma coordenação para tentar passar uma coisa, então, tem uma violência institucional também que é preciso ser mensurada. Então, as duas imediatas, quando eu chego na escola percebo esses dois encaixes. E aí a gente pode, ao longo do cotidiano, ver como isso vai reverberar, porque às vezes, você tem uma violência mais real em um dia, outro dia uma violência mais velada. Os históricos que os meninos trazem, porque eles contam muito as coisas, aí vai repercutir a violência, por exemplo, de casa. (Prof. Evandro/EM01)	Contexto social Instituição escolar Família Aluno
Então, eu vejo a violência verbal, através do bullying mesmo, apelidos, neste sentido, e também através de agressões, neste ano foram dois casos de “porrada” [brigas] depois da aula na rua, entre duas meninas [alunas], e também entre dois meninos [alunos] que foi um caso que até gerou a expulsão de um dos alunos. Mas, é isso assim, nos casos mesmo de agressão verbal. Ah e eles [alunos] também têm muitas “brincadeiras” de empurrar, de pôr o pé na frente do outro para cair, o que também não deixa de ser uma forma de violência. Eu acho que pode ser principalmente pelo contexto em que eles estão inseridos. Essa escola tem um contexto bem de periferia mesmo, de segregação, então muitos desses alunos estão inseridos nesse ambiente de violência, no bairro em que eles moram, na própria família. Então, eu acho que parte do contexto em que eles estão inseridos. (Profa. Marina/EM02)	Aluno Família Contexto social
[...] A violência tem várias faces, nós podemos dizer: violência mundial, violência física, violência psicológica, moral, ética, tudo a gente pode considerar como violência. Na escola, a violência que eu percebo, ela está relacionada a dois fatores principais. Primeiro, é a questão familiar, nós temos um problema sério na periferia, a violência está muito ligada à questão familiar, é uma desfragmentação da família, uma desorganização dentro da família. E [segundo] a questão socioeconômica, que a gente nunca pode separar a violência dessa questão, que ela sempre está ligada a essa questão socioeconômica. E a questão da urbanização também muito acelerada, muita periferização das cidades, uma falta de estrutura, essas são as questões que eu acho que são fundamentais nessa questão da violência. [...] A violência moral, que eles chamam de bullying, isso aí é frequente, a gente não tem como fugir disso, cabe à escola conviver com esse problema e a gente faz as diversas formas de conscientização pra ver se a gente consegue resolver esse problema. E eu vejo uma violência que eu considero a principal e a pior, é a violência que eu considero como oculta. A criança vem para a escola para receber conhecimento, para construir o conhecimento em todas as áreas, às vezes, a gente percebe que ela não recebe isso. Esse conhecimento que ela não recebe, essa formação que ela não recebe, contribui também para que a violência aconteça, principalmente. A essa violência que eu falo que é oculta, ela parte de nós professores, do sistema educacional, da gestão da escola. (Profa. Camila/EM03)	Instituição escolar Sistema Educacional Periferização Contexto social Família Aluno
Eu acho que, primeiro, nós temos que ver a realidade dos alunos: de onde eles vieram? A realidade da família. Nós temos aqui caso de alunos que são filhos de presidiários, filhos de traficantes, então essa violência já vem de casa. Nós temos casos de alunos que já sofreram abuso sexual, de alunos que sofrem maus tratos pela família em casa. Então, você pode perceber que o aluno que apresenta um comportamento violento na escola, se observarmos e conhecer a realidade desse aluno, ele tem um histórico de violência na vida dele, seja por pai, por mãe, por avô, de alguma forma. Ele vem com esse histórico de violência de casa, e ele reproduz essa violência na escola também, com o colega, com o professor. Eles não respeitam as autoridades da escola. Eles não entendem a hierarquia da escola, da direção, da coordenação, do professor. Eles tratam muitas vezes o grupo diretivo, o grupo docente da escola, como se fossem qualquer um na rua. (Profa. Paula/EM04)	Família Aluno

Quando a gente fala em violência tem tanto a violência em [forma de] crime, como também outros tipos de violência, até a falta de serviço público no urbano. É também um tipo de violência, então, vamos por partes. O medo de estudar à noite pode até diminuir o quantitativo de alunos na escola também é um ponto. Você tem a questão também da criminalidade, às vezes fala mais forte do que a educação e o aluno começar a faltar, tem a questão de, às vezes até pedir para sair ou a escola se organizar para liberar mais [cedo], pela questão do perigo que [tem] a redondeza né. Eu observo muito isso, porque a gente tem uma escola estadual do lado e essa escola sempre sai [libera os alunos] quinze minutos mais cedo por causa dessa questão, até os meninos sempre reclamam que quando sai, a escola, o bairro, a rua está sem ninguém. Inclusive já tem caso de alunos contarem, isso acontece muito na escola, do aluno contar que perdeu o caderno porque foi assaltado, tendo às vezes de esconder o celular dentro de sapato ou nem ir com o celular que eles realmente usam no dia-a-dia. (Profa. Flávia/EM05)	Contexto social Poder público Criminalidade
A violência [na escola], ela é física, ela é psíquica, ela é moral. Violência para mim são todas as estratégias oficiais ou não oficiais que não permitem a liberdade individual de manifestação de ideias ou física. Então, a violência ela não é apenas uma estratégia do estado, que se organiza por instituições. Mas, ela é também, sobretudo, estratégias do capital, que coloca e estabelece padrões, e valores de consumo. [...] Há toda uma violência externa que esses alunos passaram, toda uma vida conflituosa de exclusão e de marginalização que os nossos alunos passaram. Ao chegar na escola eles carregam essas marcas, então, a violência aqui na escola, ela é resultado de uma violência urbana. Os problemas que o aluno possui são problemas constituídos fora dos ambientes escolares né, então, muitas vezes, nós temos alunos aqui que já chegam aos 18 anos, aos 17 anos, já com tornozeleira eletrônica [criminalidade]. Nós já tivemos alunos que começaram, fizeram um semestre, e no próximo semestre eles não voltaram porque foram presos ou então foram assassinados [polícia]. Nós carregamos experiências aqui de perder muitos alunos ao longo do ano, e uma marca, alunos jovens, essa é a característica alunos jovens. Uma maioria de alunos negros, mas isso não significa que sejam apenas alunos negros, inclusive nós perdemos recentemente dois alunos assassinados que não eram negros. Mas essa marca da violência, ela tem uma característica muito pertinente em como esses alunos vivem as suas vidas urbanas. (Prof. Marcelo/EM06)	Estado Economia capitalista Exclusão social Contexto social Racismo estrutural
Na minha concepção, a manifestação da violência pode acontecer de vários modos, numa fala, numa atitude, numa agressão verbal, da parte dele. Normalmente eu enxergo que ela vem (violência) da própria formação familiar do aluno. As vezes falta a questão do respeito [do aluno], não sabe o limite. Da mesma forma que ele é na casa dele ele quer se comportar na escola. Às vezes, como na sala de aula são muitos alunos, eles querem demonstrar como são em casa aqui na escola. Se na casa deles eles [alunos] gritam, eles gritam na escola também, se eles xingam em casa, eles xingam também na escola. [...] Então eu vejo muito bem ampliado a questão da violência, não vejo somente a questão da droga e da bebida. Isso tem entre eles, mas nosso público até o nono ano, eu percebo que eles ainda estão descobrindo esse mundo, em processo de vislumbrar essas questões. [...] Eles utilizam esse artifício. Você tem uma mudança de concepção da escola muito forte, pois antes o aluno era visto como alguém que iria à escola receber a informação. E era dessa forma tradicional, sendo apenas um participante. Nessa nova abordagem [da escola], sempre se fala do protagonismo do aluno, só que se abriu demais. (Prof. Carlos/EM07)	Família Aluno

Legenda:  Violência direta;
 Violência estrutural;
 Violência simbólica;
agentes perpetradores

Fonte: Elaborado pelo autor

A materialidade do enunciado tem a sua possibilidade de ser verificada na palavra dita⁶⁷ (e não dita) na prática. O enunciado é o dito. Ele existe na sua prática e, embora se vincule ao espaço cotidiano, não é uma categoria dependente desta dimensão espacial. Neste sentido, entende-se que o enunciado é, também, uma condição à própria prática social do sujeito e o conjunto de enunciados, dentro do contexto das relações de poder, compõem o discurso, presente na amálgama dos saberes e do poder (FERNANDES, 2012). O enunciado não é, portanto, uma estrutura, mas uma função de existência que pertence aos signos e produz as condições de existir de um significado.

Para Pino (2005, p. 148), a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky, os significados são as formações dinâmicas das palavras, tendo o uso do signo (palavra) como meio de ação sobre o meio social e sobre si mesmo. As palavras se organizam em sistemas de poder e comandam suas ações⁶⁸, por isso, nesse aspecto, entende-se o sujeito discursivo no entrecruzamento de enunciados que se relacionam à forma como ele compreende a espacialidade na qual se insere.

Na Tabela 20, o conjunto de palavras expressas pelos professores de Geografia ao serem questionados sobre como o fenômeno da violência se apresenta no espaço escolar, sob o ponto de vista teórico, vinculam-se predominantemente às expressões de *violência direta* (exemplos dos casos de agressão física, brigas, xingamentos, abuso sexual) e *violência estrutural* (contexto familiar, violência institucional, contexto socioeconômico e criminalidade). Sobre a violência simbólica, somente um professor (EM06) estabeleceu um raciocínio sensível à questão racial como dinâmica socioespacial da violência na escola e na cidade.

A realidade dessas falas demonstra como as expressões de violência precisam ser dissociadas exclusivamente das expressões visíveis (diretas) (GALTUNG, 1980; LUNA, 2018; ŽIŽEK, 2014) para que seja possível estabelecer um olhar que desnaturalize a violência do cotidiano escolar. A ideia é que se tornem claras as dinâmicas espaciais como possibilidades de sistematização do conhecimento geográfico da violência para além dos limites dos conteúdos a serem considerados no processo de ensino, atuando também como condição mediadora das práticas docentes. Isso porque

⁶⁷ Compreende-se que as declarações não podem ser entendidas como a totalidade do pensamento dos professores sobre os sentidos da violência no espaço escolar. Objetiva-se, portanto, identificar os cruzamentos das enunciações dos professores entre o fenômeno da violência e o espaço escolar como possibilidade de verificação dos discursos presentes.

⁶⁸ “[...] O signo torna possível não só a circulação das significações dos objetos culturais e a sua contínua (re)significação, mas também a constituição do indivíduo como ser cultural.” (PINO, 2005, p. 148).

o visível é o plano perceptivo do arranjo, o desenho configurativo pelo qual a paisagem de imediato se nos apresenta. [...] Invisível é o plano do para além do visto e do dito, plano metafísico da estrutura das relações que se manifestam nos padrões formais do visível e que só se alcança com o recurso do pensamento (MOREIRA, 2007, p. 20).

Tornar o fenômeno da violência visível coaduna-se com o próprio exercício do pensamento geográfico que se materializa no modo como o professor operacionaliza o discurso científico e as ferramentas teórico-metodológicas para a realização de sua prática profissional. A maioria dos professores (EM01, EM02, EM03, EM04 e EM07) associa o aluno, de algum modo, ao fenômeno de violência dentro de uma concepção de reprodução do contexto familiar (dimensão visível), deixando de lado os processos estruturais e simbólicos da violência vinculados nesta escala espacial que são evidenciados a partir dos arranjos visíveis da precariedade do contexto social, da falta de acesso a bens públicos e de consumo e dos supostos problemas familiares.

Por essa lógica, os alunos são entendidos como potenciais agentes de (re)produção da violência (principalmente em sua expressão direta), um tipo de discurso operado pelo *raciocínio causal*⁶⁹. No entanto, os elementos conformadores das ações dos sujeitos estão muito mais ligados às estruturas das relações sociais e de poder, sendo uma dimensão invisível. Imprescindível, portanto, a capacidade de o sujeito ter consciência de sua posição e do outro.

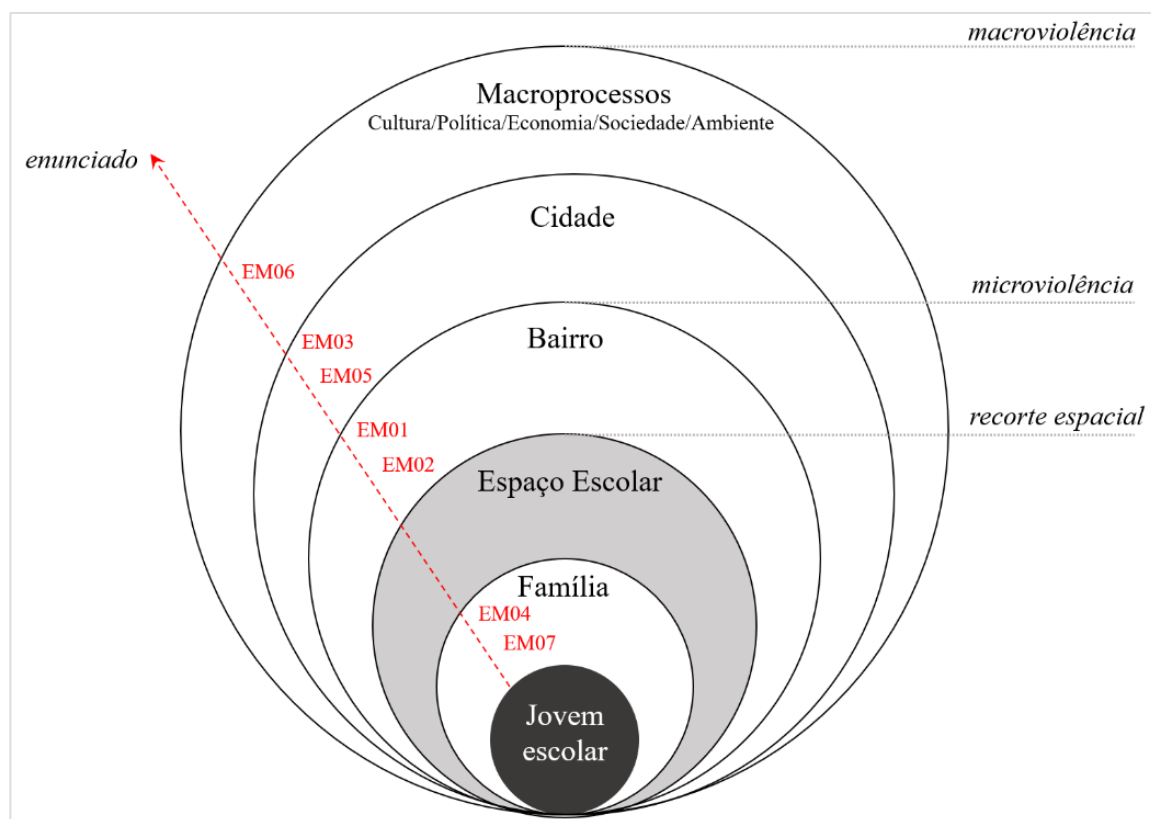
Nesse ponto, a atribuição do aluno enquanto agente de violência inerente à sua relação familiar é um grave reducionismo, pois as análises dos relatos de violência realizadas no segundo capítulo demonstram como a espacialidade da família também se vincula ao desenvolvimento sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011). Assim, ao desconsiderar as dinâmicas socioespaciais de produção das expressões de violência, é possível verificar um discurso binário que estigmatiza o fenômeno da violência ao corpo do aluno, na escala do *indivíduo*, compreendendo-o como sujeito violento em vista do seu contexto social. Contudo, é preciso enxergar que se trata de um processo contraditório em que o espaço geográfico se estrutura de modo escalar, em dimensões sobrepostas, a partir de uma complexidade que transcende a localidade de onde se manifesta.

Cabe lembrar que o discurso não se revela somente no que é dito, mas também pelo que não é dito, por isso a necessidade de pensar geograficamente o fenômeno para que seja possível

⁶⁹ Silva (2004, p. 60) identifica que o tratamento sobre a questão da violência é comumente explicado segundo a lógica de hierarquização e causal. “(...) a violência de tipo X causa ou favorece o aparecimento da violência de tipo Y –, às vezes histórica – a violência de tipo X é mais frequente ou intensa em certas conjunturas do que em outras”.

captar as formas ocultas de violência realizadas dentro de processos espaciais complexos. Para tanto, foi desenvolvido um esquema (Figura 22) de representação a partir das análises dos enunciados de violência dos professores entrevistados que parte das diferentes dimensões escalares do corpo aos macroprocessos, tendo o recorte espacial da escola e a escala da cidade como uma das principais escalas de reprodução do capitalismo e da verificação de seus impactos (SMITH apud LUNA, 2018, p. 58).

Figura 22 - Dimensões socioespaciais dos enunciados dos professores das escolas pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor

A compreensão do discurso como um conjunto de enunciados com práticas combinatórias permite verificar a partir da fala dos professores que: no desenvolvimento da AD há estruturas discursivas que limitam a capacidade de observar os processos multiescalares da violência, bem como as características heterogêneas das expressões de violência (direta, estrutural e simbólica). Nesse sentido, o discurso é que permite dispor de frases iguais com palavras diferentes.

A capacidade de operar o pensamento geográfico a partir da territorialidade do aluno frente ao fenômeno da violência possibilita ao professor desenvolver o *conhecimento geográfico da violência*. Neste raciocínio, a condição socioespacial do aluno é tida como objeto

de interesse à sua prática discursiva. No contexto da enunciação do professor Marcelo (EM06), por exemplo, é interessante ressaltar a sua capacidade de articular as três dimensões de violência (direta, estrutural e simbólica) mesmo a partir da formulação de outras palavras, quando ele deixa de atribuir propriamente ao aluno o protagonismo como agente da violência, mas o relaciona aos processos espaciais desdobrados em múltiplas escalas, a exemplo do corpo negro e da dinâmica macroeconômica do consumismo.

Desta forma, os pressupostos confirmam que o desenvolvimento teórico-conceitual geográfico está articulado à capacidade interpretativa das múltiplas escalas que compõem um fenômeno em sua macro dimensão do cotidiano do aluno (ARAGÃO, 2019, p. 21). Entende-se, pois, que ao articular o pensamento teórico-conceitual o professor cria possibilidades de estabelecer relações multiescalares da condição socioespacial do aluno, o que produz sentido em sua própria prática profissional (e no espaço escolar) no que diz respeito à *ação dialógica* (1); à *sensibilização aos desafios socioespaciais do aluno, considerando as condições da produção do lugar do outro* (2); e ao *exercício do pensar geograficamente o lugar da ação pedagógica* (3). É o que se observa na fala professor Marcelo:

Eu **converso com os meus alunos (1)**, são muitos, com uma grande maioria deles. E são filhos de pais analfabetos e de famílias não letradas, algo que a gente acha tão distante de uma realidade social brasileira, porque nós não identificamos e nós **achamos que a realidade do outro é a continuação da nossa (2)**. [...] Nesse ponto eu identifico o seguinte, esse aluno, para o pai e para a mãe, estudar é uma coisa secundária, trabalhar para a sobrevivência, para pagar a água, para pagar energia, para comer, é primordial. Para ele estudar em muitos momentos é uma convivência social, assim é muito distante, de qualquer percepção de escola que você tem nos outros turnos. E aí quando eu converso com meu aluno, principalmente com os meus alunos afrodescendentes, as abordagens policiais [segundo os alunos] são constantes no Padre Pelágio [terminal de ônibus do extremo oeste da cidade]. As abordagens quando eles saem daqui e chegam nas suas casas, abordagens policiais. [O] baculejo é algo corriqueiro. **A agressão policial é resultado, ela é simplesmente o resultado de um momento aonde foi negado o direito ao indivíduo de ser cidadão (3)**, porque o policial quando ele agride um moleque desse, ele também já foi colocado na sua concepção social que aquele indivíduo não é cidadão. Então o dito homem de bem, para uma concepção social do Estado, ele não habita a periferia. Então é a violência, ela é simbólica, ela é física, ela é psíquica e ela, também, sobretudo, quando você não consegue o direito de fala ao indivíduo, principalmente, ao indivíduo marginalizado (Prof. Marcelo/EM06).

Para Fernandes (2009, p. 177), situações de violência policial como as relatadas pelo Prof. Marcelo/EM06 se associam ao estigma e estereótipo marginalizado que representa os corpos daqueles que são alienados e reificados. Segundo o autor, essas ações violentas revelam

aspectos estruturantes do discurso conservador ao instituir o “Estado de exceção” na gestão do espaço urbano, “onde tudo é válido” frente a uma suposta retomada da ordem social. Tal discurso é abertamente difundido por programas televisivos locais que penalizam as classes populares, associando uma produção imagética da violência aos corpos vulnerabilizados a partir de sua condição de classe social, de raça e de gênero. Há uma combinação entre o discurso midiático de estigmatização dos corpos excluídos e as ações policiais.

O discurso de exaltação policial e das ações violentas pelos veículos de comunicação de massas (Imagem 17) impactam as práticas espaciais das populações vitimizadas, pois as ações policiais violentas ganham ares de legitimidade, sendo sistematicamente sustentadas pelo medo generalizado e pelo sentimento de ódio e repulsa da classe média e das elites econômicas em relação aos marginalizados (ibid., p. 174). Outro fator também contribui para a produção do sentido da sensação de que nada irá mudar, de que “a realidade é essa mesma”, transformando a indignação e a luta por direitos em conformismo e resignação. Esse *modus operandi* violento das forças de segurança pública põe em risco o frágil desenvolvimento democrático do país e a condição cidadã dos sujeitos escolares. Existe, nesse discurso, uma combinação de significantes conformadores de práticas espaciais, ou seja, a estigmatização do sujeito possibilita a precarização das condições objetivas do seu cotidiano.

Desse modo, constituem-se movimentos espirais nos quais uma expressão de violência torna possível o desencadeamento de outras, e naturaliza-se o tratamento desigual baseado na espacialidade do sujeito, apontando para uma valoração diferenciada da vida. Nesse contexto é que o pensamento geográfico se torna relevante para ressignificar a própria prática espacial dos sujeitos, gerando impacto tanto nos alunos em relação à sua própria concepção de sujeito, quanto nos professores e seu olhar em relação ao próprio alunado.

Imagem 17 - Programa de televisão de abordagem policial transmitido para expectadores da cidade de Goiânia e entorno (2018)⁷⁰



Fonte: Canal Record. Exibido dia 05 de dezembro de 2018 às 19h:03min. Registro feito pelo autor.

⁷⁰ A imagem referente ao programa televisivo tem por objetivo exibir a performance da força policial (CHOQUE) contra o que se denomina de “violência urbana”. As especificidades das ações “(...) desenvolvidas pela [Companhia de Policiamento] CHOQUE são aquelas que resultam em conflitos urbanos e rurais, exigindo um controle de distúrbios civis, as ações de revista (preventivo) e controle de motins (repressivo) em estabelecimentos prisionais, as reintegrações de posse, ações específicas em praças desportivas e também nos grandes eventos artísticos.” Disponível em: <https://www.pm.go.gov.br/choque/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

No ato de observar as relações socioespaciais da violência no contexto escolar, o professor agrega significações ao discurso que lhe atravessa, mobilizando um conjunto de enunciações sobre a relação do espaço escolar com a violência, passando a dispor de combinações de signos que falam sobre a concepção de saberes sobre o objeto em questão. A formação discursiva dos professores Carlos (EM07) e Paula (EM04), ao apontarem a violência intrínseca nas dimensões espaciais do espaço da família e do corpo do aluno, expressa elementos importantes para a análise dos discursos de violência na escola, a saber:

(01) “Você tem uma mudança de concepção da escola muito forte, pois antes o aluno era visto como alguém que iria à escola receber a informação. E era dessa forma tradicional, sendo apenas um participante. Nessa nova abordagem [da escola], sempre se fala do protagonismo do aluno, só que se abriu demais.” (Prof. Carlos/EM07)

(02) “Eles [alunos] não respeitam as autoridades da escola. Eles não entendem a hierarquia da escola, da direção, da coordenação, do professor. Eles tratam muitas vezes o grupo diretivo, o grupo docente da escola, como se fossem qualquer um na rua.” (Profa. Paula/EM04)

Os modos de enunciação permitem localizar os discursos que atravessam os sujeitos da análise no contexto dos sentidos da violência no espaço escolar. E alguns questionamentos são possíveis de serem realizados a partir das falas destacadas. Na frase “sempre se fala do protagonismo do aluno, só que se abriu demais”, a expressão *abrir demais* vincula-se a ideia de liberdade ao aluno, de modo que a violência e o fracasso escolar estão ligados à oferta de possibilidades? Em “Eles tratam muitas vezes o grupo diretivo, o grupo docente da escola, como se fossem qualquer um na rua”, a noção de violência e a *falta de entendimento de hierarquia* se referem aos condicionantes da violência na escola?

Perguntas como essas contribuem como importante elemento de verificação para um outro questionamento: *por que esse enunciado e não outro em seu lugar?* (FOUCAULT apud FERNANDES, 2005, p. 62). Assim, a associação dos sentidos de violência a uma maior abertura à condição do jovem escolar à violência e o tratamento do aluno para com os profissionais da escola como se fosse “qualquer um na rua”, marcam os sujeitos analisados por estruturas discursivas sobre a propensão ao autoritarismo no desenvolvimento sócio-histórico brasileiro (Capítulo 01), postura reforçada por elementos como o convencionalismo, submissão à autoridade e agressividade autoritária.

As estratégias de seleção de “um passado mítico e glorioso”, formas de elevar conceitos de “hierarquia e ordem”, fundamentam ideologicamente grupos do poder que apostam no

“populismo autoritário” (SCHWARCZ, 2019, p. 226). No caso em questão, a atribuição da violência à individualidade do aluno e não ao conjunto de arranjos socioespaciais é a marca da referência discursiva do professor no mundo.

Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar. Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram. Isto, associado à sua posição classista, talvez explique a adesão de grande número de profissionais a uma ação antidialógica (FREIRE, 2019, p. 209).

O que se tem é o relacionamento do discurso autoritário com outras estruturas de discursos, o que se denomina de interdiscurso (FERNANDES, 2005), no qual a tensão é peça obrigatória, vez que não existe como forma de coesão/harmonia entre os enunciados. Por esse motivo, o discurso é também forma de desagregação/ruptura, que, no caso dessa pesquisa, pode ser verificado pelo fato de que a enunciação dá visibilidade ao corpo do aluno como principal agente de violência, num primeiro momento, mas, por outro lado, acaba por marcar a invisibilidade das relações de poder das dinâmicas socioespaciais que produzem violência na corporeidade juvenil periférica⁷¹. Na sua rebelião, o que a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora.

Essa rebelião, contudo, com o caráter que tem, é muito recente, mas o caráter autoritário perdura⁷² (FREIRE, 2019, p. 208). A pulsão por expressões de violência revela o sentimento negativo frente a determinados contextos (CRETIEZ, 2008) e a rebeldia expressa do jovem frente a todo esse processo, de modo consciente ou não, nos atos de degradação do estabelecimento escolar, pode estar relacionada a formas de *negação* do modelo social e institucional no qual estão inseridos. São signos de revolta de distintas estruturas socioespaciais: família, escola, sociedade, cultura e governo (ABRAMOVAY; RUA apud DAY, 1996).

Os contextos de incertezas e sofrimento presentes nas políticas neoliberais impactam nos jovens e em suas formas de ser e estar no mundo, e as dimensões subjetivas e objetivas da

⁷¹ Como foram destacados no capítulo anterior e no início desta seção, os jovens praticam atos violentos, no entanto, não parece profícuo fixar a observação à causalidade e desconsiderar a complexidade dos processos socioespaciais que conformam a ação violenta. A abordagem não visa a justificação, mas o estabelecimento de um olhar complexo e dialético sobre a questão. Assim, como foi apontado, rejeita-se a tese do sujeito inato à ação violenta – ele não nasce violento, torna-se violento.

⁷² A obra *Pedagogia do Oprimido* foi escrita entre 1964 e 1968, dentro do contexto da ditadura militar (1964-1985).

escola são capazes de revelar tais aspectos. Para os jovens pobres, quase não há adolescência e isso produz abismos simbólicos e de representatividade social nas classes sociais mais vulneráveis (BOURDIEU, 2018; SOARES, 2019).

Alguns professores articularam o fenômeno da violência às dimensões socioespaciais (Figura 22) do bairro e da cidade e aos macroprocessos (EM06, EM03, EM05, EM01, EM02), e evidenciaram elementos estruturantes da espacialização da violência no cotidiano escolar. Entre os elementos citados estão: (1) *exclusão do consumo segundo a perspectiva racial e da classe social*; (2) *dinâmica do uso e distribuição de droga*; (3) *desigualdade e segregação socioespacial*; (4) *intolerância, discriminação de gênero e estigmatização*; (5) *indiferença, silenciamento e violência institucional*.

(1) Por exemplo, a violência acontece todo dia quando [o aluno], que tem uma cor, que tem uma origem, é excluído do processo de consumo, ou seja, aí você tem um sistema capitalista que diz que a cidadania está extremamente atrelada ao poder de consumo. (Prof. Marcelo/EM06)

(2) Nosso setor tem um problema muito sério, inclusive, a questão do jovem, que seria essa questão do tráfico e uso de drogas. Nós temos muito esse problema. E a violência, praticamente, toda a violência no nosso bairro está ligada à questão do uso e distribuição de drogas. (Profa. Camila/EM03)

(3) [A] questão da desigualdade social, da falta de serviços urbanos, entender o seu espaço geográfico, entender as carências desse espaço, a segregação que esse espaço acaba proporcionando, a falta de infraestrutura que leva o jovem, às vezes, a procurar outras opções. Não tem lazer [para o jovem escolar] (Profa. Flávia/EM05)

(4) A violência atrapalha o processo de educação. Você primeiro tem que lidar com o menino que é evangélico gay e a família pensa que isso é o demônio, e bate, e leva para a igreja para exorcizar. Aí como essa criança vai chegar num nível de aprendizagem, como é que você vai ultrapassar a violência da igreja, a violência da família, para você falar: “Olha, agora existe um conceito geográfico.” Não! Você para bem antes. (Prof. Evandro/EM01)

(5) Está acontecendo muito nessa escola, são os casos de automutilação, tem muito aluno se cortando [...] quando a pessoa chega a esse ponto, é porque ela já está sofrendo violência de várias formas. [...] ouvi de colegas meus: “Ah, isso é frescura desse menino”. Então, assim, a gente também precisa de auxílio de outras instâncias, psicólogos. [...] Outra forma que eu acho de violência aqui é que os alunos não têm o mínimo de participação de decisões na escola, mesmo os mais velhos, eles não são consultados quanto às coisas que vão ser definidas, eles não têm voz. Então, isso também não deixa de ser uma forma de violência. (Profa. Marina/EM02)

Essa associação decorre das estruturas que acometem a condição de jovens nas metrópoles brasileiras de um modo geral, como a) pobreza; b) baixa escolaridade; c) menor

acesso a oportunidades de trabalho; d) maior risco de desemprego e desamparo social; e) angústia e insegurança; f) depressão da autoestima; g) drogadição; h) violência doméstica; i) desenvolvimento de ambiente de vida favorável ao absenteísmo escolar, desatenção e rejeição dos filhos; j) baixa oportunidade de vivência da infância e adolescência de forma plena; k) maior tendência ao desenvolvimento de déficit de aprendizagem; l) dificuldades da família em acompanhar o aprendizado dos filhos e pressão para ingresso precoce no mercado de trabalho; m) tendência à antecipação da saída da escola (não conclusão integral dos estudos nos níveis Fundamental e/ou Médio; entre outros, advindos do contexto social e cultural em que prosperam os preconceitos e que compõem um quadro de probabilidades para que o adolescente experimente a degradação da autoestima (SOARES, 2019, p. 201).

Tais situações corroboram para acelerar o processo de desenvolvimento da infância para o mercado de trabalho, agindo de forma agravante também sobre os a invisibilização desses jovens perante a sociedade. O que se vê é um crescimento pautado na insegurança no futuro, em que há uma inserção precoce, salta-se direto da infância para o mundo do trabalho, ou do desemprego. Existe uma violência da escola quando a mesma é viabilizada para a manutenção das desigualdades sociais (ALMEIDA, 2019).

Nesse contexto, a manutenção de um discurso pautado na negligência familiar fomenta desigualdades, pois obedece a uma lógica neoliberal que olha para a dinâmica social do espaço intrafamiliar pela via das ações individuais dos seus membros, (1) diminuindo a importância dos processos estruturais e simbólicos que atuam como forças de exclusão social (EM07) e (2) reforçando a perspectiva *patriarcal* através de falas que tratam da ausência do pai enquanto fator causal para as ações violentas dos jovens no contexto escolar, associando a falta de adesão às regras escolares a este aspecto sociocultural (EM04). O discurso de responsabilização do indivíduo em contextos de vulnerabilidade social estabelece um processo de cisão entre seus agentes e as condições objetivas, tendo como consequência a invisibilização das demandas de seu grupo e, por conseguinte, de seus membros.

(1) Nessa questão da família a gente percebe que a família está negligenciando a educação dos próprios filhos, o que mais se vê é que eles não sabem o que são valores, respeitar limites, então isso acaba afetando junto à falta de contato familiar. (Prof. Carlos/EM07)

(2) A maioria deles [alunos] são de uma família sem pai, ou sem a presença do pai. Muitos tem aquela mãe que sai para trabalhar cedo, que tem que sair 5 horas da manhã e deixa o filho dormindo em casa, e ele acorda se quiser, e ele vem pra aula se quiser. Alguns tinham a presença paterna na família. Todos eram alunos, que quando eram nossos aqui, já davam trabalho, com

dificuldades de respeitar os limites, de respeitar as regras da escola. (Profa. Paula/EM04)

Para Santos (2013, p. 67), a questão da negligência familiar está conectada ao que denomina de circuito inferior da economia urbana, que se constitui como mecanismo permanente de integração social caracterizado por um número máximo de empregos, com um volume mínimo de capital, do qual resultam uma quantidade massiva de assalariados e trabalhadores informais que compõem, em grande parte, os espaços domésticos.

No contexto urbano, frequentemente, as formas de distúrbios sociais estão associadas às realidades que envolvem privações e injustiças acentuadas no processo de reprodução da vida social, constituindo geografias desiguais. Tais distúrbios podem revelar as estruturas normatizadas de privilégios baseadas na discriminação e opressão a partir dos contextos de classe, cor e gênero (SOJA, 2014). É certo que

um jovem pobre, em especial quando negro, caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível. Há muitos modos de ser invisível e várias razões para sê-lo. No caso desse personagem, a invisibilidade decorre principalmente do preconceito ou da indiferença. Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre a pessoa um estigma, um preconceito. Quando fazemos isso, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que a distingue, tornando-a um indivíduo, tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos. O preconceito fala mais de quem o enuncia ou projeta que de quem sofre, ainda que seja esse sofrimento o que deixa marcas. Quem está ali na esquina não é uma pessoa, com sua idade e história de vida, mas o “pivete perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível. Lançar sobre uma pessoa um estigma corresponde a acusá-la simplesmente pelo fato dela existir. Prever seu comportamento estimula e justifica a adoção de atitudes preventivas. Como aquilo que se prevê é ameaçador, a defesa antecipada será a agressão ou a fuga, também hostil. Quer dizer, o preconceito arma o medo, que dispara a violência preventivamente. (SOARES, 2019, p. 197)

Nota-se que o processo de invisibilidade do jovem atua enquanto dispositivo interrelacionado nas formas de afeto, na autoestima e no *pertencimento ao lugar*. Desta forma, conceber a escola enquanto lugar de reprodução de práticas sociais e pedagógicas excludentes compromete sua capacidade mediadora de produzir afeto e atuar sobre o imaginário das crianças e jovens, comprometendo a superação da crise educacional materializada nos diversos espaços escolares. Frente a essa dinâmica, revela-se urgente a valorização da escola pública para que possa estabelecer condições de resgatar os alunos do envolvimento com ações criminosas ou mesmo de levarem uma vida sem perspectivas e vínculos de pertencimento.

O modo excludente instituído na propriedade privada dos meios de produção capitalistas expropriou os trabalhadores das condições básicas para a reprodução da vida, pois ressalta a contradição gerada pela concentração de riquezas como condição para a continuidade da acumulação de bens e como meio de garantir sua própria “produção-reprodução no espaço”. (CARLOS, 2019, p. 26). E um dos mais importantes frutos dessa lógica é a segregação socioespacial, entendida para além do afastamento geográfico das classes pobres para as franjas urbanas e/ou áreas de risco ambiental, incluindo as formas simbólicas de exclusão perpetradas sobre os corpos dos jovens, pautadas na estigmatização, discriminação e violência daqueles que carregam as expressões da pobreza, da negritude e da juventude (SOARES, 2019).

Essa variável é fundamental para o entendimento das diferenças espaciais enquanto mecanismo de valorização das áreas elitizadas, que privilegia um modelo de urbanização capitalista estruturalmente pautado na desigualdade e no mal-estar. Nesse processo, grande parcela da população, que não tem propriedade nem acesso a bens e serviços, é deixada à própria sorte e responsabilizada por suas escolhas subjetivas, mesmo que as condições objetivas para a realização da vida sejam injustas e precárias (SAMPAIO, 2015).

3.5 O discurso de violência e o contexto de ensino do professor de Geografia

Considerando a escola como lugar de produção discursiva sobre o fenômeno da violência, buscou-se a diversidade de espaços escolares para a realização de entrevistas com o fim de observar também os diferentes constructos ideológicos sobre a violência que fundamentam os discursos dos professores. E o que ficou marcante é a contradição das ideologias que submergem nas falas, que se constituem pelo constante enfrentamento entre classes sociais e grupos distintos, não havendo consenso entre elas.

Não há, portanto, *uma* ideologia dominante. São contraditórias as relações entre visões de mundo e ideologias (LÖWY, 1988, p. 17), sendo que estas se baseiam em signos que oferecem narrativas dentro de estruturas pré-concebidas na enunciação, a exemplo de concepções de violência pautadas no autoritarismo, no punitivismo, no sexismo, no negacionismo, entre outras. Nesse sentido, as espacialidades influenciam os discursos sobre a violência e impactam diretamente na disposição dos corpos e nas práticas com seu lugar social e histórico, podendo revelar ações sob perspectivas conservadoras, não interessadas na transformação social nem em concepções de mundo que busquem a transformação enquanto prática epistemológica.

Sendo assim, é preciso lembrar que o sentido dos discursos de violência não é fixo. E, na escola, são produzidos também em decorrência das diferentes condições socioespaciais dos sujeitos, não podendo conceber como único fator de organização do discurso a experiência do vivido. Nos discursos dos professores estão implícitas funções discursivas derivadas de relações de poder que transcendem a espacialidade do vivido, e, por sua vez, orientam e conformam o seu conhecimento sobre o fenômeno da violência.

Assim, compreende-se, por meio da AD sobre o objeto a violência, que o discurso se fundamenta para além da experiência imediata do professor, pautando-se também na maneira como concebe e interpreta sua própria espacialidade, mesmo que através de discursos divergentes dos interesses dos sujeitos no espaço escolar. A AD, com enfoque no entendimento geográfico da produção discursiva, não se refere propriamente aos elementos pronunciados na fala do professor, mas aos arranjos espaciais contraditórios que permeiam sua formação discursiva e estruturam sua concepção acerca de sua própria prática no espaço escolar.

Sabe-se que o discurso, enquanto ferramenta de produção de sentidos, tem sido amplamente utilizado pelas elites econômicas para justificar a exploração do trabalho e a organização espacial urbana. Diante de um contexto histórico de lutas de classes, permitiu desenvolver organizações socioespaciais violentas a partir das diferenciações dos marcadores de classe social, de raça e gênero. No entanto, o discurso não é puramente um elemento de dominação, mas de disputa, por isso a AD não se refere ao simples ato de analisar a realidade como é, mas de analisar a realidade possível.

Assim, tendo em vista que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder a qual queremos apoderar” (FOULCAULT, 2012, p. 10), a análise constrói ferramentas a partir da posição social, desenvolvendo instrumentos de compreensão e ação em relação ao contexto de onde se produz. Desse modo, faz-se necessária a produção de um discurso de violência que ofereça instrumentos aos professores para criarem condições de ações e resistências, observando o discurso como possibilidade de os sujeitos desenvolverem interpretações autônomas do seu lugar de vivência e do mundo. A compreensão do discurso gera condições para produção de ferramentas que estabeleçam formas de resistência, de associação e de emancipação.

Nos contextos socioespaciais alicerçados em ordens disruptivas, em espacialidades escolares fragmentadas pelas expressões de violência direta, estrutural e simbólica, o desenvolvimento de ferramentas discursivas é essencial para se efetivar, nas relações cotidianas e nos processos de ensino, formas de organização espacial e integração pautadas nas necessidades do sujeito. É o caso da cidade de Goiânia, que compõe o quadro das cidades mais

violentas do país e, de acordo com os dados do Mapa da Violência (2018), está situada entre as cidades com maior número de homicídios por armas de fogo no Brasil, ocupando o 59º lugar (de 243) na relação de municípios com mais de 4.000 mil adolescentes que mais concentram homicídios na faixa etária de 16 a 17 anos.

A violência extrema contra a vida, que resulta no crescente número de homicídios, é cotidianamente perpetrada nos bairros goianienses. Assim, os fenômenos violentos são uma realidade da cidade que perpassam os espaços escolares, e ficam evidentes nas falas dos professores (EM03, EM04, EM05, EM06).

Tabela 21 - Os homicídios de alunos e os agentes perpetradores

Relato	Agentes perpetradores
O número de mortes e de assassinatos de jovens aqui é muito grande, inclusive alunos nossos que estudam aqui ou que já estudaram aqui. Desde que eu trabalho aqui, do meu conhecimento, que eu vivenciei, que eu presenciei, foram 5 mortes em 10 anos. Fora o que eu vejo da outra escola que eu trabalho e de outros alunos de outras escolas que está nessa região, que eu já ouvi. E são todos ligados ao tráfico de drogas. [...] O que une eles é a droga. Aquele aluno que fica o dia inteiro fora de casa, que a mãe trabalha o dia inteiro, não tem condições de olhar, sai da escola e já fica na rua, e se encontram nas praças, então, é esse perfil. E a maioria deles são mortos, assassinados, ou eles falam que é pela polícia, mas muitas vezes é por eles mesmos, rivais de distribuição de drogas, todos que morreram aqui foi por causa de envolvimento com drogas. (Profa. Camila/EM03)	Polícia Traficantes
Nesses 20 anos, chegou um momento que o número [de mortes de alunos] começou a ficar tão alto que eu comecei a anotar em um papel, para eu ter um controle meu. Eu tenho anotado o nome de 32 alunos que eu já perdi no decorrer de 20 anos, todos para a violência. A maioria tráfico de drogas, acerto de contas, dívidas de drogas, e dois casos de alunos que estavam roubando e morreram em perseguição policial. (Profa. Paula/EM04)	Traficantes Polícia
Acaba que a mídia ajuda a repercutir, por exemplo, o menino que foi morto que era torcedor do Vila Nova. Ele foi aluno meu [...] [O] uso de drogas, até tem pouco tempo que aconteceu isso; tráfico, questão de briga por território, por venda, isso acontece muito aqui já teve caso de envolvimento com furto, com homicídio. Foram [mortos] uns 10 alunos em 15 anos de docência. (Profa. Flávia/EM05)	Traficantes
Eu estou aqui no noturno há 7 anos, nós perdemos muitos alunos, em média 2 a 3 por ano, são muitos alunos. Alunos executados pela polícia, alunos executados por gangues, alunos que desapareceram que nós não sabemos o paradeiro dele, então assim, nós não temos essa noção. Muitos morrem, muitos são presos e a escola também não sabe, muitos pararam de vir, e a gente não sabe o que aconteceu, depois a gente fica sabendo, mas na época mesmo a gente acaba não sabendo porque ficou um tempo fora da escola. (Prof. Marcelo/EM06)	Polícia Gangues

Legenda: ■ quantitativo (temporal e óbitos);

■ contexto social;

Agentes perpetradores

Fonte: Elaborado pelo autor

O discurso contra as drogas⁷³ também é recorrente entre os professores, sobretudo entre os mais que têm mais tempo de sala de aula, os quais atribuem à drogadição a responsabilidade por um grande número de eventos violentos. Isso porque o uso de drogas é um fenômeno que percorre toda a cidade e se aloja fatalmente nas áreas de vulnerabilidade social. Assim, deve ser compreendido a partir de uma perspectiva sistêmica sobre a violência.

Nesse contexto, é preciso entender que existem manobras para atender a imperativos político-ideológicos com vistas a estender ou reduzir conceitos de violência como parte de conflitos sociais. Inclusive, as autoridades do Estado vêm definindo como violência apenas a ação de seus opositores e jamais a que é perpetrada pelos agentes públicos, evidenciando completa falta de equilíbrio de poder na sociedade. Para Souza (2008, p. 149), a criminalidade violenta objetiva-se dentro de expressões centrais do capitalismo e pelo patriarcalismo. Um exemplo disso é a busca pelo poder de consumo e pela afirmação de poder e masculinidade (visto que a maioria dos perpetradores de homicídios e também das vítimas são homens). Todavia, a criminalidade violenta estabelece vínculos com ambientes de privações e desigualdades diversas.

Segundo Saldiva (2018, p. 99), o medo da criminalidade, bem como a incerteza da segurança na mobilidade são apontados como fatores de risco à saúde física e mental dos que sofrem diretamente o impacto dos atos violentos, pois é sabido que o contexto de violência altera a percepção dos moradores das regiões afetadas, especialmente os que habitam em áreas urbanas mais pobres. Em vista disso, o autor acredita que a taxa de doenças mentais de determinado local pode ser considerada como marcador das desigualdades entre os sujeitos na cidade. Essa diferença é verificada também em relação aos crimes de homicídio, já que as autópsias realizadas nas vítimas de mortes violentas na cidade de São Paulo⁷⁴ revelaram que a maioria dos sujeitos eram provenientes da periferia do município.

Como esperado, essa tensão e o medo de sofrer com a violência também produzem dinâmicas na espacialidade escolar, em específico no contexto da sala de aula, no que diz respeito à relação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, gerando (1) *desgaste na relação professor-aluno*; e (2) *desgaste profissional*.

⁷³ “O discurso contra drogas encontra lugar no discurso da moralidade familiar e na proibição das drogas. Este discurso sustenta e orienta políticas mais ampliadas do Estado, que responde com políticas públicas na área de saúde e segurança pública. Também encontra reforço no discurso elaborado por instituições conservadoras, a exemplo da igreja. No entanto, é na escala familiar que as relações imediatas ocorrem, onde mecanismos de controle e de instauração da segurança operam. Os pais desenvolvem estratégias contra qualquer forma de aproximação de seus filhos com o universo das drogas, e para tal, fazem uso de discursos moralistas e geralmente fundamentados em aspectos religiosos” (FERNANDES, 2009, p. 168).

⁷⁴ Buscou-se a obtenção dos dados provenientes de Goiânia para aproximação da análise ao recorte espacial da pesquisa, mas os dados não foram cedidos.

(1) Primeira coisa que ela produz [violência urbana], não é questão registrada nem nada, é o desânimo dos dois lados, desinteresse, e ela causa um baixo rendimento escolar, isso é claro. Provoca um estranhamento entre professor e aluno. A relação professor-aluno não existe, aquela relação de contribuição, aquela conversa de que o professor ensina aprendendo ou aprende ensinando, nessa relação aí, não existe. Fica desgastada a relação professor-aluno. (Profa. Camila/EM03)

(2) [Após relatar um caso de violência no bairro/escola] A professora depois teve que sair de sala, ela aguentou toda a situação foi extremamente profissional, deu aula e tudo, só que no fim do processo, ela desmontou, e aí teve que pedir licença médica para ela se recuperar, marcou muito. (Prof. Evandro/EM01)

As várias faces do desgaste, do estresse profissional em relação ao medo da violência no processo de ensino produzem efeitos negativos. De acordo com Saldiva (ibid., p. 47), são aspectos que favorecem o sofrimento mental e predisõem os sujeitos [escolares] ao consumo de drogas, aumentando o risco de ansiedade e depressão. Esta realidade revela que o processo de atuação na instituição escolar é dinâmico e desafiador, demandando toda uma fundamentação teórico-conceitual do docente para dar conta de sintetizar os acontecimentos e desenvolver ações de autocuidado em relação à sua saúde física e mental. Dentro da realidade escolar, ter a clareza desses fenômenos que pressionam o cotidiano das relações interpessoais é fundamental para estabelecer ações localizadas⁷⁵.

No contexto urbano, muitas situações de homicídio são ocasionadas por instituições tuteladas pelo Estado, notadamente pelas polícias. As milhares de execuções extrajudiciais aplicadas nas ruas, intituladas de “*autos de resistência*”, atribuem à polícia brasileira o título de umas das corporações mais letais do mundo. Infelizmente, essa realidade é acompanhada de uma aceitação social sobre a brutalidade policial, reforçada pela mídia que promove o sensacionalismo da violência e a exaltação das ações militares. Os corpos invisíveis em meio a este processo tornam-se, também, corpos *matáveis*, e ficam ainda mais vulneráveis, em grande parte sob a justificativa do combate à criminalidade e de uma trágica e ineficaz política de guerra às drogas (SOARES, 2019). O que se tem é um conjunto de políticas e ações constituídas dentro de um dimensionamento sócio-histórico, pois

o Estado não é nem simplesmente uma instituição, nem um fenômeno característico de todas as sociedades. Ele é uma forma histórica, definida e

⁷⁵ É o que aponta Moreira (2014, p. 36) sobre desenvolver “(...) o plano da senso-percepção das coisas singulares, ajudadas pela visibilidade das relações do espaço, assim se explicita, clarificando a leitura conceitual-abstrata das singularidades.

transitória, de relações sociais. Consequentemente, ele não pode ser tratado como mero aparelho ou como um conglomerado de aparelhos divididos [...] Ele também não pode ser definido apenas por suas funções. O decisivo não são as funções que ele executa, mas a forma histórica em que isto acontece. (HOLLOWAY *apud* HIRSCH, 2007, p. 18)

E a forma histórica pela qual o Estado tem agido em relação à política de gestão urbana é baseada na lógica da exceção, o que estabelece estreitas relações como o militarismo. No caso do espaço escolar podemos enfatizar dois aspectos desta discussão. A primeira, e mais comum, é a relação entre militarismo e espaços escolares através de adaptações institucionais de gestão e de proceder pedagógico (militarização do espaço escolar), e outra situação completamente distinta é a invasão da lógica militar sobre a gestão dos espaços públicos e privados da cidade e indiretamente no espaço escolar, condicionando a implicações diretas nas práticas espaciais dos jovens escolares na cidade. Isso porque “em qualquer ponto do tempo, o modo de funcionamento da estrutura social atribui determinados valores às formas” (SANTOS, 2014, p. 67), de modo que sempre que a sociedade sofre mudanças, automaticamente formas e objetos geográficos assumem novas funções, sendo a totalidade destas mutações a produtora de novas organizações espaciais (*ibid.*, p. 29).

Nessa perspectiva, importante notar como as mudanças na sociedade se impõem sobre a escala do corpo, considerado como objeto geográfico complexo que se difere a partir dos arranjos de objetos e padrões que a ele se submetem. É no corpo principalmente que as formas de representação se constituem. E no caso da violência e do abuso de poder por parte do Estado, o corpo atingido predominantemente é jovem e de classe social pobre, em maioria negra, pois é um corpo matável, invisibilizado e que não tem função para uma sociedade marcada pelo consumo – a não ser enquanto mão de obra barata e quando docilizado politicamente.

Essa situação revela a política do deixar morrer (FOUCAULT, 1999), bem como os sintomas socioespaciais de negação à condição cidadã. Logo, a realidade do corpo excluído o torna nu (*homo sacer*) e, portanto, matável, “[...] justamente por ser exposto a todo instante a uma incondicionada ameaça de morte, ele encontra-se em perene relação com o poder que o banuiu (AGAMBEM, 2002, p. 189). Segundo Soja (2014), a representação dos corpos excluídos é, por si, um desencadeador de processos de injustiças espaciais e “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 2019, p. 59).

Estabelecida essa dinâmica no interior das relações sociais, da qual a espacialidade da escola não escapa (de forma direta ou indireta), emergem comportamentos agressivos e raivosos que demonstram que “(...) a violência não é somente uma ação de coerção; é também uma

pulsão que pode ter como finalidade apenas sua expressão, satisfazendo assim certa cólera, ódio, um sentimento negativo que buscam se concretizar.” (CRETIEZ, 2008, p. 11).

Nesse sentido, Freire (2019, p. 109) ressalta o direito à pronúncia da palavra no exercício da ação e da reflexão como formas de existência e *significação* enquanto sujeitos, pois o pronunciamento de sua condição socioespacial retorna como problematização e passa a exigir de si um novo ato de se pronunciar. Assim, no espaço da escola, a pulsão pode ser interpretada pelo professor como sintoma da necessidade de pensar conceitualmente a condição do aluno e compreender os arranjos que conformam sua relação com o mundo. A tomada de consciência da opressão a que são submetidos permite aos sujeitos abandonarem o fatalismo cotidiano (o destino, a sina, “a vontade de Deus”) e sua autodesvalia (se perceber incapaz), percepções que contribuem para uma condição dissonante em termos socioemocionais.

E esse é um aspecto que não pode ser negado no processo de ensino, pois muitos alunos se conformam em posições passivas perante sua condição de opressão (ibid., p. 68), sendo ingênuo esperar pelo aluno “pronto”, sem conflitos, sem problemas, sem marcas de alguma expressão de violência em sua subjetividade. Por isso, o desenvolvimento socioemocional do aluno pode ganhar formas de expressão (escapes) através dos conceitos científicos e da elaboração do sofrimento interior externalizado, que recebe significações nas dinâmicas socioespaciais na qual se insere.

Nesse entendimento, importante ressaltar que o espaço escolar não pode ser mais um instrumento de mais supressão ao jovem escolar, mas deve atuar em prol do desvelamento das condicionantes da violência, proporcionando condições do rancor destrutivo ser canalizado para o questionamento das injustiças socioespaciais. [...] A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão” (RATIER, 2019, p. 156). Por isso, a educação geográfica, ao se efetivar enquanto modo de pensar a realidade do aluno, deve acolhê-lo em sua integralidade, considerando, especialmente, três aspectos:

(1) *A agressividade do aluno não é necessariamente motivada pela relação interpessoal professor-aluno, mas produto de seu contexto socioespacial.* O professor, ao personalizar comportamentos agressivos em relação aos alunos, produz sobrecarga socioemocional no processo pedagógico e perde a oportunidade de contribuir com as demandas dos educandos. Nessa oportunidade pode-se ser realizado a partir de um olhar reflexivo sobre a sua ação e a do outro, tomando distância para apreender a situação de conflito.

(2) *Apostar no conflito pela imposição da autoridade docente incide no silenciamento do aluno.* A ausência de mediação (retirar o aluno da sala de aula) em situações de indisciplina conduz a processos de fracasso escolar (desistência).

(3) *As formas de expressão dos alunos vinculadas ao fatalismo e à autodesvalia refletem suas condições concretas e tendenciam a ações rebeldes como forma de produzir impacto.* Frente a esta realidade, seguramente o papel do professor reside na criação de diálogos e na reflexão acerca dos pronunciamentos dos alunos, demonstrando interesse epistemológico na compreensão dos condicionantes espaciais do seu lugar social. Jamais deve estigmatizar o educando, sob pena de levar ao fatalismo da relação professor-aluno. Para Freire (2019, p.71), o oprimido passa de sua experiência existencial para a dependência emocional dos sistemas opressores, o que pode levar à manifestação de “necrófilas”, ou seja, o desejo de destruição da própria vida e do outro (FROMM apud FREIRE, 2019, p. 71).

Tais aspectos podem ser observados nas seguintes falas dos professores:

(1) Eu diria que, às vezes, a gente confunde agressividade com violência, um aluno agressivo é um aluno violento? Não necessariamente é. Por isso que eu falo que as vezes o aluno, uma pessoa, não precisa ser o aluno, apresenta um quadro de agressividade que não pode, não necessariamente, ele passar para violência. Então, depende muito dessa questão. (Profa. Camila/EM03)

(2) É, por exemplo, porque como a gente trabalha com alunos menores, a gente ainda chama os pais. Eu tenho um aluno que ele é disciplinado, é trabalhador, é um moleque que trabalha com solda, assim todo dia o olho dele tá todo vermelho, só que aqui, é engraçado, ele já carrega uma agressividade dele no convívio dele com a gente. É algo assim, provavelmente esse menino toda a vida dele, não foi apresentado muito, nenhum tipo de relação de carinho com ele, afetuosa. A vida é crua, a vida é dura com ele. Então, ou seja, e ele carrega isso, essa identidade cultural que foi constituída na vida dele, a identidade social dele é basicamente relacionada a essas questões. Qualquer forma de fala da gente com ele, ele sempre está na defensiva. Uma fala muito áspera. Olha o que parece, é esse menino ele vir de uma família que não teve nenhum tipo de contato familiar com ele, nenhum tipo de carinho. A mãe dele já veio aqui uma vez que não foi chamada, embriagada, aprontou um escândalo aqui na escola. (Prof. Marcelo/EM06)

(3) E aí ele começou a conversar, eu pedi para ele ficar em silêncio, aí ele falou que não respeitava, que eu não estava nem aí para mim. Aí eu pedi para ele sair, que podia se retirar da sala, e ele disse assim, que só saia de lá se a Rotam tirasse ele. Enfim, ele foi retirado da escola, infelizmente, nunca mais voltou, porque aí acabou que ele me agrediu, agrediu a diretora também. Inclusive, tá vendo a questão de se morar no bairro [da escola], do lado da minha mãe tem um lugarzinho onde né, tem um comércio, e aí eu sempre vejo a pessoa lá, que não voltou mais aos estudos. (Profa. Flávia/EM05)

(4) Uma realidade que nós temos hoje, aí é alunas da escola, elas têm uma idolatria muito grande pelo crime, pela vida de bandidagem, elas usam essa

palavra. [...] a escola colocou uma música para comemorar no ultimo horário, um momento de confraternização entre os alunos, por conta do dia das crianças, nós colocamos uma caixa de som, e ficaram os professores com os alunos dançando. As meninas dançavam fazendo aquele gesto da arma na mão, a mão como se fosse um revólver, e dançavam e eu perguntei para duas meninas: “Por que vocês dançam assim? Que significa essa mão aí?”. Elas olharam pra mim na cara mais cínica e disse: “Isso aqui é vida de bandidagem! É bandidagem professora!”. Eu disse: “É bandidagem? Vocês gostam dessa vida?”, elas responderam: “Gosto, a gente gosta de bandido professora.” Os meninos falavam assim pra mim: “Elas gostam de ser bancadas, professora.” Porque o dinheiro que vem do roubo, do tráfico, vai bancar as meninas. Elas não têm a menor perspectiva de escola, de estudar, elas vêm pra cá, porque isso aqui é um lazer para elas, é uma rede social de encontrar com os colegas e conversar, combinar o fim de semana, a balada e tal. Muitas faltam, vem um dia ou outro, então assim, os meninos entram muito no tráfico, e as meninas, elas gostam do traficante. Eu já ouvi de várias alunas falando: “Eu não preciso estudar professora, porque eu vou casar com traficante.” (Profa. Paula/EM04)

No contexto de ensino do professor de Geografia, considerar as dinâmicas socioemocionais dos alunos é de fundamental importância, haja vista que são impactadas diretamente pelo fenômeno da violência, que, por sua vez, impacta suas práticas espaciais. Aliás, a própria relação dos professores com o espaço escolar é afetada nesse processo, em que se verifica *a disposição socioespacial dos corpos frente ao medo da violência*:

Em algumas turmas, eu evitava absurdamente ficar de costas para a turma, eu ficava de frente, sempre olhando pela janela (depois quando a gente for, eu vou te mostrar as salas). Então assim, agora como eu já te disse nós estamos vivendo um momento muito tranquilo aqui, mas a gente já tivemos esse momento (*sic*), de [não] ficar de costas para o aluno. (Prof. Marcelo/EM06)

Tendo em vista que a escolha lexical revela a posição discursiva do sujeito, bem como os diferentes discursos que o atravessam (FERNANDES, 2005), nota-se, pela fala do professor – “eu evitava absurdamente ficar de costas para a turma” –, que seu discurso se insere na insegurança e no medo do sujeito escolar, ignorando sua participação como agente reflexivo das práticas espaciais e negando a relação dialógica com os alunos. É uma realidade do contexto escolar, em que a ação pela ação acaba por sacrificar a reflexão acerca da experiência docente, negando sua prática e, por consequência, o próprio diálogo – que é uma exigência existencial, segundo Freire (2019, p.108-109) – com o jovem escolar. A conjugação verbal “evitava” indica uma posição a qual o professor por meio de processos reflexivos e expressão de suas ações conseguiu perceber sua própria condição corporal frente ao medo e insegurança na sala de aula.

Para Frattari (2011, p. 94), os discursos da insegurança e do medo da criminalidade contribuem para a formação de imagens estereotipadas sobre um possível “agente produtor” da

violência. É um tipo de discurso que ganha corpo nas relações de poder, tanto dos meios de comunicação como nas políticas urbanas. Disso resulta o fortalecimento da *desconfiança* e do *afastamento* em relação aos sujeitos residentes nas áreas pobres da cidade, ou seja, os jovens escolares periféricos. Cabe ao professor de Geografia desvelar esses tipos de discurso para que possa criar condições de ressignificar suas práticas espaciais em seu processo de ensino.

Contudo, é preciso tomar cuidado para não reduzir a discussão a respeito da violência a dicotomias simples baseadas em suas expressões diretas ou mesmo na relação entre vítima e perpetrador. É preciso atentar para um cenário maior, que leva em conta a complexidade e a qualidade das relações, a exemplo do discurso do aluno agressivo, que, na verdade, tem a ver com processos de *estigmatização* e *coisificação* do seu corpo. O estigma, nesse caso, agrega ao aluno significações de um sujeito iminentemente perigoso, cujo comportamento agressivo é visto como fator de repulsa à rotina escolar, concebendo-o a partir de um corpo violento que expressa a própria violência de sua condição socioespacial.

Por sua vez, a coisificação do corpo jovem no espaço escolar se dá pela sua anulação socioespacial (erosão da espacialidade escolar), causada pela negação da dialogicidade dos agentes institucionais em relação às suas demandas. Desse modo, não necessariamente uma escola inserida em um bairro violento ou permeada por contextos familiares violentos será ocupada por sujeitos violentos, haja vista que o seu lugar é caracterizado por um arranjo dinâmico de variáveis espacialmente localizadas e constituído a partir de uma *relação* entre elas. Nem sempre um lugar internaliza completamente em sua dinâmica espacial os conteúdos de sua externalidade (SANTOS, 2014).

Tem-se, portanto, que o entendimento do que se considera violência é dado de modo processual. Inclusive, a partir da sensibilidade na relação professor-aluno é possível visualizar outras formas de violência que não haviam sido consideradas anteriormente, pois seu conceito é complexo e os seus limites podem ser sempre reestabelecidos no contexto espacial da escola, gerando impacto sobre as decisões tomadas pela instituição. A partir desse olhar é que se verifica a importância de levar o aluno a pensar geograficamente sobre sua realidade para que tenha instrumentos para ressignificá-la a partir de uma nova linguagem. Isso porque

a meta de formação de conceitos geográficos no ensino explicita uma compreensão de que ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdo e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. Orientar-se por essa meta não implica em

apresentar definições para serem reproduzidas pelos alunos. Os conceitos, na realidade, são construídos, elaborados, reelaborados, ampliados, ao longo dos anos do ensino. (CALLAI et al, 2016, p. 54).

A AD sobre as práticas espaciais que compõem a espacialidade escolar revela conteúdos do contexto histórico no qual se desenvolvem as práticas de ensino e aprendizagem na escola, de modo que as críticas às expressões de violência nesses locais devem considerar que os problemas encontrados também advêm da própria forma de produção do espaço urbano. Sendo assim, não há como receitar uma fórmula exclusiva para a prática docente, sendo necessário buscar uma compreensão da atuação profissional a partir do exercício de um pensar geográfico sobre sua realidade, de modo a potencializar o pensamento autônomo e autoral. Apreender os sentidos da violência inerentes à espacialidade de atuação docente permite mobilizar raciocínios da ação didática. O que é apontado por Oliveira (2015, p. 189) em sua pesquisa:

No processo de sistematização do raciocínio da ação didática em Geografia dos professores da pesquisa reconheceu-se que cada docente tem um modo próprio de pensar e ensinar Geografia. Essa individualidade de pensamento é uma marca da autoria docente tanto no planejamento – criação prévia – quanto na realização do ensino, que resulta do processo de internalização, apropriação autoral, e construção de sentidos pessoais em relação aos elementos teóricos e práticos do contexto social do ensino.

A apropriação do pensamento teórico e conceitual da Geografia permite, portanto, que o docente desenvolva maior autonomia em relação ao seu trabalho, o que também pode ser verificado em relação ao contexto da violência, quando o fazer pedagógico leva em consideração as condições objetivas e subjetivas da realidade dos sujeitos escolares (Tabela 22).

Tabela 22 - Concepções do trabalho da questão da violência na educação geográfica

Concepção de violência no processo de ensino	Aspectos do discurso
A geografia também pode revelar possibilidades para esse aluno. A gente pode pensar uma escola diferente, a gente necessitaria de pensar em uma escola com esportes levados mais a sério. Uma escola com trabalhos de campo levado mais a sério. [...] Então, se a geografia consegue mostrar que a escola precisa ser transformada, porque esse modelo está falido, e está falido de uma forma muito iminente. Acho que as coisas podem mudar, aí você pressiona uma secretaria para pensar diferente, você pede mais verbas para mudar a escola, porque muito disso é negligenciado pela instituição mesmo. Negligenciado pela administração. [...] O que a geografia me ajuda é entender o meio social dessas crianças, então eu entendo, sei como é que funciona, eu sei que a desigualdade gera a maioria desses problemas (1). Agora isso também me deixa mais atordoado, porque, ao saber da complexidade da cidade, da metrópole, do sistema de periferia e centro urbano, essa segregação social toda, eu perceber que ela é sistêmica, faz eu entender o processo (2), eu sei porque a violência acontece, mas, ao mesmo tempo, eu sei que a solução dela é interescalar (3). Não dá pra lidar, não dá para você dar um direcionamento. Eu acho que a geografia ajuda a entender o problema, resolver é interescalar (4). (Prof. Evandro/EM01)	(1) A Geografia como possibilidade de entender o contexto socioespacial dos alunos; (2) A dimensão sistêmica (estrutural); (3) A dimensão interescalar da violência; (4) Dificuldade em estabelecer direcionamento à questão da violência no trabalho didático-pedagógico da Geografia.
Eu acho que a geografia possibilita muito isso quando a gente está discutindo, por exemplo, a própria urbanização. A gente entra nessa questão da segregação socioespacial, entra no debate sobre a violência (1). Falando sobre o campo também, inúmeros casos de violência no campo, isso é muito comum no Brasil. A própria formação do território brasileiro, ele foi constituído com base na violência, e o reflexo disso hoje é o que a gente vê de segregação (2). Então, eu acho que a geografia possibilita muito fazer esse link e trazer esse debate pra sala de aula. (Profa. Marina/EM02)	(1) O trabalho da violência é associado aos temas geográficos; (2) Vincula-se à perspectiva do processo histórico.
A violência, ela é muito trabalhada em termos de conteúdo no sexto ano, porque é quando a gente trabalha firme a questão da urbanização [...] (1). Ela é um tema transversal (2), um tema que a gente trabalha, aí vai do professor. [...] Essa violência nas escolas, ela nunca foi um tema que foi colocado como projeto, que veio da secretaria, sempre é um tema que vai do individual, do professor, pelo menos na rede municipal de educação (2). Eu nunca trabalhei com a questão do bullying. (3) mas eu vejo os professores trabalhando com a questão do respeito, construção de valores, construção de respeito ao ambiente, à escola. A percepção de que o crescimento pessoal, a questão respeito mútuo, né. Então a escola sempre trabalha esses projetos. Mas são muito cansativos. Então não é somente geografia que tem que trabalhar esse tema, eu acho que é um tema muito amplo que tem que ser em todas as disciplinas de conhecimento (4). (Profa. Camila/EM03)	(1) O trabalho da violência é associado aos temas geográficos. (2) Concepção transversal. (3) Bullying (violência direta) (4) Dificuldade em estabelecer direcionamento à questão da violência no trabalho didático-pedagógico da Geografia.

Por exemplo, um celular sumiu, e eu investiguei e descobri que um colega da sala tinha roubado. Então aquilo já é um motivo para a gente fazer uma discussão sobre violência dentro da escola e não tem nada a ver com o livro didático ou com o conteúdo (1). Eu trago materiais como esse que te mostrei, muito texto, e quando eu falo de globalização, de consumismo, eu procuro fazer um gancho com violência sempre, sobre o histórico [...]. Então, toda vida que chega ao meu ouvido a notícia de que um aluno nosso morreu, pela droga, pela violência, pelo tráfico, que é a maioria, sempre, eu chego para a turma e falo: “Gente, olha, ele era meu aluno, quando ele estudava aqui ele era assim...” Então eu uso esse acontecimento para fazer uma parte, eu paro o conteúdo que eu estou fazendo, eu faço uma aula inteirinha sobre violência, sobre uso de drogas (1) (Profa. Paula/EM04)	(1) O trabalho com a violência a partir dos acontecimentos espontâneos (empirismo); (2) O trabalho da violência é associado aos temas geográficos.
Vou te contar uma coisa, uma aluna de 5ª e 6ª série, 16 anos, ela veio do Piauí para trabalhar numa casa, para olhar uma criança. A pessoa prometeu salário, celular, roupa, e ela ia morar com a família. O professor entrou em sala e falou sobre bullying, violência, e eu entrei no último horário, e ela começou a chorar, porque o braço estava doendo (1). Aí eu perguntei porque estava doendo, e aí ela falou que a mulher que morava com ela tinha pisado no braço e a gente conversando, ela foi me falar que a pessoa batia, xingava ela, um monte de coisa. E ela está sem a guarda da família. [...] Como é que você vai levar isso para conteúdo? (2) (Profa. Flávia/EM05)	(1) O trabalho com a violência a partir dos acontecimentos espontâneos (empirismo); (2) Dificuldade em estabelecer direcionamento à questão da violência no trabalho didático-pedagógico da Geografia.
Hoje a minha aula é ao contrário, eu procuro escutá-los, porque a Geografia como todas as ciências sociais e humanas, elas precisam escutar mais o sujeito (1). É no sentido de que esses meninos, eles precisam falar mais de si, falar mais das suas vontades, falar mais de como que eles percebem o mundo, para geografia possibilitar uma compreensão, uma concepção pra esse menino (2), ou seja, eu percebo quando eu discuto [com o aluno], eu fiz uma fala aqui, no início do semestre eu fiz uma palestra sobre violência contra mulher, feminicídio, discutir essa questão de violência com os alunos. E aí engraçado porque eu trabalho com alunos, meninos, homens, extremamente machistas e com mulheres, e o papel da geografia hoje é um papel total e completo de desconstrução. A geografia não existe, ela não tem importância se ela não fizer um trabalho de desconstrução de valores (3) [...]. E aí eu combato essas questões, combato a questão em debates ferrenhos sobre a questão homossexual, debates ferrenhos sobre a questão de racismo, para eles entenderem que o “neguinho” é uma expressão racista, para eles identificarem isso. Por que o que nós percebemos?! Eu percebo que uma escola de periferia, uma escola de alunos pobres, de alunos afrodescendentes, uma escola de gente que está excluída, eles não têm essa identificação e cabe à Geografia dar essas noções de identificação, né? (4) (Prof. Marcelo/EM06)	(1) A escuta do aluno como prática epistêmica do processo de ensino (as demandas do aluno fundamentam as práticas de ensino); (2) Adequar o discurso geográfico ao desenvolvimento do pensamento do aluno; (3) A Geografia escolar como possibilidade de desconstrução de discursos violentos; (4) A concepção da Geografia no desenvolvimento conceitual e de conscientização de classe;
Nos livros didáticos, eu percebo que é macro, sempre macro. Porque, normalmente, nós não temos um currículo que aborde nossa região, não temos um currículo que aborde Goiânia (1). Nada. Nenhum material que vem da própria Secretaria de Educação de Goiânia, não tem nada, não que eu saiba. Eu tento trazer o micro, porque senão eles ficam pensando que é uma coisa que acontece fora, e que não acontece aqui. Mas os livros, eles são muito superficiais, mesmo porque eu percebo que eles têm certo pudor em tratar determinados assuntos. Então, eles tentam trazer para o mais superficial. Então, cabe a nós professores, aprofundar um pouquinho mais na história, da questão que está por trás daquilo dali (2). Mas, normalmente, eu faço essa situação. Porém, fica muito apertado, se a gente também aprofundar muito, aí depois tem a cobrança de conteúdo (1). (Prof. Carlos/EM07)	(1) O livro didático como referencial do trabalho com a temática da violência (2) Vincula-se à perspectiva do processo histórico.

A partir dessas falas, é necessário compreender como os aspectos do discurso se relacionam às múltiplas expressões do fenômeno da violência, tendo nos fundamentos teóricos do pensar geográfico as bases para o desvelamento dos arranjos socioespaciais do fenômeno da violência. É preciso pensar também em como desenvolver o processo autoral, dentro das condições específicas do trabalho do professor, tendo como resultado a mobilização consciente de estratégias de ensino a serem adotadas frente aos desdobramentos da violência na rotina escolar.

Ao serem indagados sobre como a questão da violência surge no processo de ensino, os professores apresentaram definições enquadradas no que Cavalcanti (2019, p. 47) aponta como sendo *permanências*, ou seja, práticas inertes que se orientam de modo resistente às mudanças e à complexidade do mundo atual. Essas permanências podem ser observadas a partir de aspectos educacionais que não possibilitam o envolvimento concreto e complexo necessário para abarcar as dimensões do processo de ensino e aprendizagem. São eles: a) professores explicadores, sendo a orientação geral do processo de ensino; b) livro didático como fonte determinante no ensino; c) memorização como fundamento predominante no ensino; d) estruturação do conteúdo em torno de definições, sem contextualizá-las; e) improvisação como prática estruturante do processo de ensino; f) cumprimento do programa curricular a qualquer custo; g) relacionamento formal entre professor-aluno, entre outros.

O professor da EM01 teve dificuldade em sistematizar o fenômeno da violência no processo de ensino, embora tenha ressaltado as limitações de infraestrutura e de verbas para o desenvolvimento de propostas de ensino. Ele conseguiu observar diversos entrecruzamentos da violência inerente à instituição escolar com a produção do cotidiano urbano do aluno, mas não foi capaz de formular uma concepção de violência ligada ao trabalho didático-pedagógico. Nota-se, pois, que apesar de a capacidade técnica de operar o pensamento geográfico seja uma condição essencial na mediação docente, este fator não garante a qualidade da prática de ensino, sendo necessário mobilizar simultaneamente outros saberes didático-pedagógicos para a viabilização de propostas significativas ao aluno (conhecimento pedagógico do conteúdo).

Na EM02, a professora destacou a concepção do fenômeno da violência no processo histórico resultante das dimensões do urbano, do campo e das formas de segregação, o que se coaduna com as proposições de temas e conceitos geográficos do currículo escolar. Pelo seu discurso, foi possível identificar a concepção do conteúdo como fundamento ao trabalho da violência. Do mesmo modo, as enunciações não ditas, sobre as condições socioespaciais dos alunos, revelaram o distanciamento dado à temática na própria rotina escolar.

Também houve dificuldade no relacionamento da violência à Geografia Escolar pela professora da EM03, que comumente se orienta pelos conteúdos organizados pelas séries, tendo como referência para o trabalho o fluxo dos conteúdos abordados pelo livro didático. A relação da docente com os objetos de conhecimento da violência a coloca em uma posição que não se vincula aos projetos temáticos da SME. No entanto, ela define o trabalho como sendo “muito cansativo”, o que pode se relacionar com uma dificuldade sua de articulação do contexto socioespacial dos alunos a uma proposta de ensino.

A EM04 possui um histórico de vários casos de violência, o que não se traduz no desenvolvimento do conhecimento pedagógico sobre o conteúdo. No discurso da professora de Geografia, verifica-se uma ênfase no empirismo no trato sobre a questão da violência (“roubo, drogadição, tráfico de drogas”), trabalhada em relação aos seus aspectos visíveis, contudo, afastada do ponto de vista do currículo formativo do aluno, que é pausado – “eu paro o conteúdo que estou fazendo” – para que o tema seja abordado. A partir desse caso, destaca-se que, embora as condições de realização da prática docente estejam territorialmente situadas em meio a casos de violência, a questão de um olhar complexo da violência depende de outros aspectos, a exemplo do desenvolvimento teórico-conceitual tanto do objeto de análise como da concepção da realização do processo de ensino.

A professora da EM05 identifica possibilidades de trabalho da questão da violência no outro, tendo como referência o empírico da dinâmica escolar. No entanto, apresenta dificuldade de relacionar o contexto socioespacial (empírico) do aluno no processo de ensino com os arcabouços teóricos e metodológicos da Geografia. Diante disso, nota-se que o desenvolvimento do conhecimento docente sobre a violência perpassa por distintas fontes e que um ponto fundamental para o professor mobilizar conceitos é a clareza sobre as questões e os objetos de conhecimento que circunscrevem o fenômeno. Por isso a importância de se implementar, nos cursos formativos (inicial e continuada), a questão da violência como fenômeno estruturante das relações de poder presentes na espacialidade escolar (em suas múltiplas dimensões: morfológica, institucional e das práticas socioespaciais).

Essa postura permite identificar, como no caso do professor da EM06, uma concepção pedagógica com base no reconhecimento do aluno como o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, encontrando sentido para a prática profissional no interesse, na escuta e no diálogo com o aluno. A abordagem socioemocional avança e rompe com as permanências, pois não identifica sentidos de padronização do aluno e busca, na Geografia escolar, instrumentos teóricos-metodológicos para a desconstrução de valores. Nesse sentido, o papel de desconstruir envolve, dialeticamente, a construção de formas geográficas de pensar a realidade e a

compreensão socioespacial do jovem escolar como possibilidade de operar processos de identificação.

Por fim, o professor da EM07 traz um discurso crítico à superficialidade dos livros didáticos no que diz respeito à abordagem do tema da violência, ao mesmo tempo que revela a impossibilidade de aprofundamento no assunto dada a centralidade do livro e dos materiais didáticos no cumprimento do programa curricular.

Diante dessas falas, é importante apontar que o desenvolvimento do conhecimento do professor é resultado da interrelação complexa de quatro fontes de conhecimento, identificadas por meio 1) da formação acadêmica; 2) do meio profissional/institucional e dos materiais acessados nessas estruturas; 3) das pesquisas, formações contínuas, veículos de informação, da interrelação com a sociedade e com a cultura; 4) do saber que se desenvolve a partir da prática, da experiência profissional do professor. A partir delas, outras categorias de conhecimento se desdobram, entre as quais se destaca o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que se refere à amálgama entre o conhecimento científico, a disciplinar escolar e os processos pedagógicos, que são sistematicamente organizados, representados e adaptados às demandas e aos interesses dos sujeitos envolvidos no processo de ensino (SHULMAN, 2014).

No entanto, é necessário considerar que a produção e o acesso ao conhecimento são provenientes de tensões dadas nas relações de poder que impactam diferencialmente no espaço urbano. A violência nas escolas afeta o cotidiano dos corpos que nela transitam, especialmente no que diz respeito às dinâmicas entre os sujeitos. Nessa conjuntura, faz-se necessário que a elaboração discursiva dos professores de Geografia acerca da violência estabeleça conexões com a práxis da educação geográfica, para além da relação pedagógica entre professores e alunos, viabilizando os processos de tomada de decisão, organização e planejamento escolar e escolhas sobre os procedimentos a serem adotados no ensino da disciplina.

Acredita-se, portanto, no poder e na capacidade transformadores da escola pública, no âmbito social, enquanto produtora de boas práticas para uma construção cidadã. Mas é necessário desvelar os processos socioespaciais aos quais as escolas estão submetidas, mesmo que sejam desagradáveis e incômodos. Isso porque revelam, em forma de denúncia, as próprias implicações geradas pelos problemas estruturais na lógica de governabilidade do Estado capitalista na espacialidade escolar.

Entretanto, “[...] dizer que o Estado é capitalista não é o mesmo que dizer que o Estado se move única e exclusivamente pelos interesses dos detentores do capital [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 94), por isso a desnaturalização da violência nos espaços escolares, bem como nas práticas de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento de narrativas e práticas espaciais

inclusivas. A prática profissional do professor de Geografia requer constante exercício reflexivo e de desconstrução, tendo o lugar da escola enquanto referência para o estabelecimento de práticas solidárias e sensíveis às condições de vida dos jovens escolares. Esse é o entendimento de Contreras (2002, p. 165), que acredita que

um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. Para isso, é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade.

Nota-se, na fala do autor, o poder das ações desenvolvidas no lugar da escola, que comporta em sua microespacialidade elementos de referência para a construção de práticas espaciais que compreendem as dinâmicas de violência e a repressão contidas nos corpos dos sujeitos. A esse movimento, são incorporados processos reivindicatórios – que extrapolam as relações verticalizadas de poder, seja no âmbito federal, estadual ou municipal – por um Estado capaz de garantir estruturalmente as bases para uma valorização efetiva da escola e do seu papel de transformação social a partir do estabelecimento de relações mais equilibradas entre os múltiplos territórios da cidade.

E essa preocupação se dá porque as políticas públicas não acessam os territórios de forma homogênea, de maneira que a função social da escola não garante, por si mesma, mecanismos de combate às expressões de violência. Logo, é necessário que a escola reforce a importância das ações conscientes e integradas que ocorrem em seu espaço, como expressões concretas da busca pela condição cidadã e da emancipação de seus agentes, e se estabeleça como lugar de conscientização dos impactos da violência na reorganização do espaço escolar.

3.6 O grupo focal: as representações de violência do jovem escolar

*O dinheiro tira um homem da miséria,
Mas não pode arrancar de dentro dele, a favela,
São poucos que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer*

Racionais MC's – Nego Drama (2002)

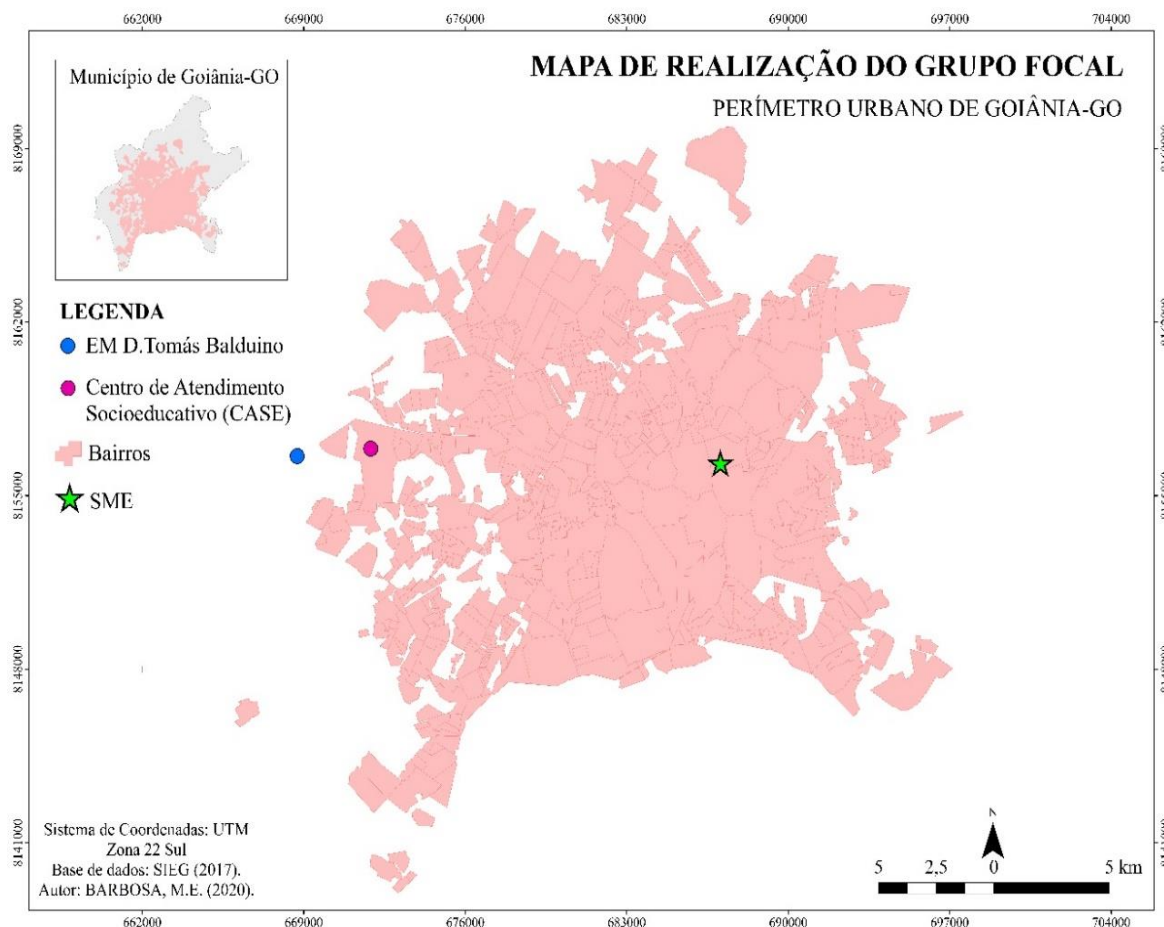
A espacialidade escolar se constrói na interrelação das práticas sociais dos seus sujeitos em consonância com as macroestruturas que permeiam a produção do espaço urbano. Assim, os discursos de violência que atravessam os sujeitos escolares que se desenvolvem em diferentes espaços estão vinculados às práticas desencadeadas no espaço escolar. E é por meio deles que essa seção se desenvolve, buscando identificar os aspectos através dos quais os jovens escolares elaboram as significações em torno das dimensões socioespaciais que constituem a dinâmica da escola (corpo, família, escola, bairro, cidade, trabalho, sociedade, cultura e Estado).

Para tanto, foram realizados dois recortes espaciais (Figura 23): o primeiro, pela seleção da Escola Municipal Dom Tomás Balduino, tendo em vista sua situação de segregação socioespacial pela localização quase fronteira com o município de Trindade e pelo fato de ela congrega populações de classe trabalhadora de baixa renda; e o segundo, pela escolha da Escola Estadual Vida Nova, instalada dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) e que se destina à escolarização dos jovens internos do lugar – advindos de várias cidades do interior, embora a maioria dos detidos seja da própria capital. A escolha desta escola se pela possibilidade de interagir e compreender aspectos da violência associados a esses grupos, e avaliar como a concepção e a experiência deles a respeito do fenômeno da violência (que permeia o contexto familiar e social de muitos deles), podem contribuir para a discussão sobre a violência na escola.

Nas duas escolas, antes da interação com os grupos focais, foi realizado um trabalho prévio de acompanhamento e observação das aulas para a familiarização como os ambientes e verificação das especificidades de cada realidade como instrumento de suporte para as técnicas investigativas⁷⁶.

⁷⁶ O processo de reconhecimento, os primeiros contatos e a realização do grupo focal ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2019.

Figura 23 - Localização das unidades escolares onde se realizaram os grupos focais



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Depois dessa etapa, formaram-se dois grupos focais na escola municipal e um grupo na escola estadual, criados com o intuito de dar espaço às intersubjetividades dos jovens escolares a partir de problematizações e discussões que serviram como instrumentos para a sintetização de palavras-chave que se vinculam às dimensões socioespaciais da escola.

Inicialmente, lhes foi apresentada a problemática da violência nos espaços urbanos e escolares e foram distribuídas tabelas nas quais os alunos deveriam sistematizar os debates desenvolvidos, sob observação do professor regente e do investigador, para posterior discussão. Contudo, antes de dar início às análises sobre os dados obtidos a partir das sistematizações desses grupos, é preciso compreender os significados da condição socioespacial do jovem escolar, sobretudo no que diz respeito ao subjugo deles à uma conjuntura marcada pela violência.

Para tanto, dialoga-se com os pressupostos teóricos dessas estruturas espaciais, principalmente no que diz respeito ao fato de o espaço social estar inserido simultaneamente

nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais (BOURDIEU, 2011, p. 163) e ambas se apresentarem como produtos desse espaço, que acaba por abrigar as mais variadas formas de violência simbólica, traduzidas em violência despercebida.

A prática espacial dos jovens nos grandes centros urbanos passa pelo processo de deterioração, tendo em vista que “a erosão bastante real das condições de exercício da cidadania e a busca de uma maior autonomia, requisitos para um desenvolvimento socioespacial autêntico, têm, em não pequena dose, a ver com a espiral da violência e a deterioração do clima social no cotidiano” (SOUZA, 2012, p. 205). E esses são aspectos identificados nas representações de violência dos jovens no desenvolvimento dos grupos focais (Tabelas 23 e 24), nos quais os objetos de estudo foram concebidos a partir de um conhecimento produzido na relação social entre os participantes a partir de seu próprio contexto socioespacial (RASERA & JAPUR apud SMEHA, 2009, p. 264).

Tabela 23 – Grupo I - Dimensões e representações da violência no cotidiano (18/11/2019) – grupo constituídos de oito jovens do sexo masculino da escola municipal.

Família	Corpo	Bairro
Troca de olhares Ameaça Pai agrediu a filha Assédio Matar Agressão	Agressão corporal Ameaças Agressão física Agressão verbal	Troca de tiro Venda de droga Polícia agredindo jovens Lugares sem asfalto
Sociedade	Escola	Cidade
Preconceito contra pessoas da periferia Racismo contra pessoas negras	Bullying Agressão física Agressão verbal Xingamentos	Demora do transporte público Poucos hospitais
Trabalho	Estado	Cultura
Desemprego Crises Os empregos são de baixa renda	Lavagem de dinheiro Políticos corruptos Caixa dois “Laranjas”	Para adultos são bares Para os jovens nada

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 24 – Grupo II - Dimensões e representações da violência no cotidiano (18/11/2019) – grupo constituídos de oito jovens do sexo feminino da escola municipal.

Família	Corpo	Bairro
Abusos Desavenças familiares Violência sexual Falta de relações saudáveis Julgamentos	Padrão imposto Estupros Gravidez precoce Assédios	Comportamentos machistas Assédios Falta de pavimentação Falta de infraestrutura
Sociedade	Escola	Cidade
Comportamentos machistas Assédios Machismo Ignorância Falta de respeito com o comportamento dos outros	Falta de estruturas Falta de professores Falta de recursos básicos	Discriminação da polícia Ameaças de morte aos alunos Abuso de preços de produtos
Trabalho	Estado	Cultura
Falta de oportunidades para jovens Falta de qualificações	Falta de respeito com a comunidade em relação à educação Falta de mobilidade Falta de hospitais e acesso a saúde	Limitação de conhecimento Falta de áreas de lazer Intolerância religiosa

Fonte: Elaborado pelo autor

A síntese dos dados evidencia o olhar dos jovens sobre as formas de violência em cada dimensão socioespacial, que podem ser sistematizadas a partir dos apontamentos realizados pelos alunos acerca dos seguintes aspectos:

a) *Família*. As formas de violência, nesse âmbito, estão associadas aos gestos, e, para os grupos das duas perspectivas de gênero, a figura do pai está ligada à agressão e aos comportamentos violentos, sobretudo em relação à questão do abuso e da violência sexual.

b) *Corpo*. Entre o grupo de jovens do sexo masculino, predominam relatos sobre as expressões diretas da violência⁷⁷. No grupo feminino, por sua vez, o conteúdo de significados recai sobre a condição sexual, desde a padronização da estética⁷⁸ do corpo à cultura do estupro, que se estendem na experiência e na percepção sobre o bairro.

c) *Bairro*. Nesse contexto, os corpos dos jovens do grupo masculino são evidenciados, sobretudo no que diz respeito à violência causada pelos agentes de segurança pública, o que indica a existência e aplicação de uma política de exceção. As alunas, por sua vez, elencam aspectos relacionados à falta de infraestrutura e sua relação com a cultura sexista na dinâmica da violência dos bairros⁷⁹.

d) *Sociedade*. Nessa dimensão socioespacial, aspectos do bairro foram replicados, o que permite entendê-lo como espacialidade que expressa a linguagem da sociedade. O grupo feminino, por exemplo, relaciona novamente o machismo, mas sob uma dinâmica multiescalar, vez que perpassa diversas dimensões da vida. Os alunos, no entanto, reforçam a dinâmica do estigma aos corpos da periferia a partir do marcador racial e de classe econômica.

e) *Escola*. Os jovens de sexo masculino associam a violência no espaço escolar às expressões de violência de direta. Por outro lado, o grupo de alunas evidencia aspectos que se associam à violência estrutural.

⁷⁷ Segundo os levantamentos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do FBSP, de 2005 a 2015, a taxa de homicídio cresceu 17,2%, entre jovens de 15 a 29 anos, representado 54,1% do total dos homicídios do país. Ou seja, 318 mil jovens perderam suas vidas no âmbito violento das cidades brasileiras e 92% deles eram do sexo masculino. No Estado de Goiás, no mesmo período, houve 94,9% de variação de homicídio entre os jovens. Ademais, a cada 100 homicídios no país, 71 são de pessoas negras.

⁷⁸ As apropriações culturais dos jovens não são apenas um veículo de expressão, mas uma dimensão constitutiva da própria juventude (REGUILLO, 2013). As roupas cumprem papel fundamental na identificação dos pares e também para distanciar de outros. A diferenciação dos corpos na cultura jovem atua enquanto mecanismo de sociabilização, motivo pelo qual o processo de globalização do consumo absorve massivamente jovens nesta lógica. A estética do jovem é mercantilizada e se tornou vendável, mas, dentro desse aspecto da estética, muitos grupos aderem à contracultura das formas exageradamente exploradas pela moda e indústria.

⁷⁹ A constituição de territórios não possui, em todos os casos, uma produção concreta no espaço, mas um processo de apropriação. Os espaços são delimitados pelas relações de poder existentes (SOUZA, 2001). “El barrio, el territorio, el lugar simbólico cargado de significaciones, si bien ha constituido un elemento fundante para el surgimiento de grupos juveniles [...]” (REGUILLO, 2013). O território é dinâmico e interconectado por redes, é continuamente transformado a partir das intenções múltiplas. Todos os territórios agregam a si os processos de desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 2004).

f) *Cidade*. Para ambos os grupos, a distância dos diversos centros urbanos de Goiânia, associada à precariedade do transporte público, é apontada como aspecto da violência na cidade, assim como o tratamento dado pela polícia aos sujeitos pertencentes ao contexto espacial da escola.

g) *Trabalho*. Todos os jovens apontam as dificuldades de inserção profissional, e, conseqüentemente, a baixa expectativa de obterem um trabalho.

h) *Estado*. Os problemas associados à corrupção e, principalmente, à ausência de equipamentos urbanos na periferia, permeia o discurso de todos os grupos.

i) *Cultura*. Jovens alunos e alunas reclamam dos poucos espaços de lazer, apontando os bares e igrejas como as únicas possibilidades de espaço para interação social.

As sistematizações dos alunos apontam para uma complexa relação que permeia a condição juvenil na cidade, indicando que, especialmente para os jovens moradores das periferias pobres, suas experiências estão deslocadas da experiência da cidade e dos processos de organização territorial do Estado. Para eles, as possibilidades são mais limitadas, motivo pelo qual, diante das incertezas que os cercam, optam por viverem a juventude possível. O que está em jogo é a integridade de seu futuro, por estarem presos demais ao presente e às demandas básicas de subsistência – não raro são convidados a tomar responsabilidades pelo lar, quando não se tornam provedores integrais da própria família. Dayrell (2005, p. 26) aponta que eles são privados da escola, do trabalho formal, limitados na participação efetiva no mercado de consumo e nas formas de lazer, e estão sendo sabotados do próprio direito de exercício da juventude, no que se resume à sua esperança individual e coletiva.

Segundo Foucault (2014, p. 134), “[...] em qualquer sociedade o corpo estará preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações ou obrigações”. Por isso, a disciplina é estratégica para efetivação da biopolítica, pautada na produção de corpos submissos ou “corpos dóceis”. Haja vista que cada indivíduo possui seu lugar, o espaço disciplinar tende a dividir o modo de articulação e apropriação do lugar dos sujeitos, sendo, portanto, fundamental vigiar o comportamento de cada um, apreciar e sancionar suas ações. Nesse cenário, os que não possuem disciplina social são punidos (idem, 1999) por um modelo penitenciário que atua como máquina de controle dos pobres, de modo que a violência produz o “*estigma territorial impregnado*”, significando a vergonha da pobreza e o preconceito (WACQUANT, 2017, p. 197).

Para Wacquant (ibid., p 197.), encarcerar em massa os que não se adequam ao modelo de sociedade imposto e garantir o controle e a hegemonia do Estado nas relações que constituem a realidade é resultado da atrofia do Estado social e da hipertrofia do Estado punitivo. Mas a

criminalização da pobreza através do confinamento punitivo não é uma realidade específica do Brasil. Nos Estados Unidos, o sistema penitenciário chegou a ser o terceiro maior empregador do país, vez que muitos artífices são engendrados para manter a política do Estado policalesco e justificar o seu equipamento e o aumento de seu efetivo.

A guerra às drogas também exerce papel no controle social, considerando que grande parte dos sujeitos que entram para o tráfico de varejo é pobre e pertence às periferias urbanas (SOUZA, 2012). A política da guerra às drogas tem elevado vertiginosamente o aumento do encarceramento no país⁸⁰ e o custo deste processo tem recaído intensamente na juventude pobre e negra. Diante dessa realidade, buscou-se o contato com jovens em situação de encarceramento para escutá-los, mesmo que brevemente, em um contexto de investigação do grupo focal (Tabela 25).

Tabela 25 - Dimensões e representações da violência no cotidiano (17/12/2019) grupo constituídos de oito jovens do sexo masculino do CASE.

Família	Corpo	Bairro
Pai e Padrasto – tentativa de homicídio e homicídio Relação parental difícil Abuso Agressão verbal, psicológica e física Exclusão Opressão	Estigma Desigualdade social Preconceito Raiva e revolta Transtorno pela raiva Roubo/Assassinato [discriminação]	Polícia Agressão física Revolta Prisão irregular
Sociedade	Escola	Cidade
Desigualdade social Impunidade (crise na relação entre pobres e ricos) Muita morte de jovens	Professor estigmatizado Reprovação Agressão [simbólica] Envolvimento sexual Não conseguir aprender; Estilo	Loja “Tiração” Centro – mais dinheiro e Roubo Periferia – tiroteio, menos dinheiro, agressão, armas, drogas, polícia

⁸⁰ Em 2018 o Brasil ocupa a 3ª posição no ranking de encarceramentos no mundo, com mais de 730 mil indivíduos presos⁸⁰, ocupando as 368.048 vagas disponíveis, sendo deste total 28% das sentenças das pessoas presas enquadradas na Lei Antidrogas. As sentenças de roubo e tráfico de drogas somadas correspondem a mais de 50% do total de presos. O perfil socioeconômico dos detentos é majoritariamente pertencente a grupos de realidade vulnerável. Negros e pardos representam 61,67% dos presos, sendo 53,63% correspondentes à proporção de negros e pardos no Brasil. Ao todo a população prisional é composta por 55% de jovens entre 18 e 29 anos. Vale ressaltar que 36% dos encarcerados aguardam julgamento. (Fonte: FBSP: 2016).

Trabalho	Estado	Cultura
Trabalho informal (servente de pedreiro, borracharia, padaria, lava jato, trabalho em fazenda, venda de balinhas)	Simulação de crime por parte da polícia Abuso policial – inventa situações Guerra urbana Política e polícia	Mulher (causa de violência) Droga Discriminação Preconceito Igreja evangélica

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com a definição dada pela gestão da escola instalada no CASE, durante os primeiros contatos do investigador, esses jovens são “*vítimas que fazem vítimas*”. Em razão disso, o desenvolvimento do grupo focal, no contexto de jovens em situação de encarceramento, traz a necessidade de identificar as representações de violência que esses sujeitos, provenientes de contextos de exclusão e (extremamente) violentos, têm sobre o objeto de pesquisa. O grupo focal lhes permite falar sobre seus pontos de vista e trazerem à tona os processos socioemocionais presentes em suas experiências cotidianas, e os significados são captados por meio da interação entre os participantes (GATTI, 2005).

Muitos dos aspectos apontados pelos internos no grupo focal⁸¹ haviam sido manifestados durante a observação participante, mesmo assim, a dinâmica se mostrou um momento importante para a sistematização das representações de violência por parte desses jovens, que serão analisadas a seguir:

a) *Família*. O contexto familiar é apontado como um desafio para os jovens internos. Nos relatos que antecederam à sistematização, ficou clara a dificuldade do convívio com a figura paterna, em alguns casos marcada pela violência física, verbal e psicológica entre os membros da família. Entre os participantes, dois relataram reações extremas a esse tipo de violência: o primeiro atacou o pai com uma faca, mas não causou sua morte; o segundo relatou ter assassinado o padrasto porque ele agredia sua mãe sistematicamente, motivo pelo qual foi detido. Ficou evidente, contudo, que a desagregação familiar em grande parte advém da combinação do comportamento agressivo e/ou omissivo do homem com dificuldades de acesso à renda e a capitais culturais.

a) *Corpo*. Os jovens são pretos e pardos em sua maioria, havendo apenas um aluno branco entre os participantes. Contudo, embora percebam a discriminação de seus corpos na

⁸¹ No dia de realização da dinâmica, os internos estavam proibidos de usarem lápis e caneta. Por esse motivo, a tabela de representações das formas de violência entre cada dimensão foi registrada pelo professor mediador após os jovens sintetizarem as problematizações realizadas.

sociedade, nenhum deles associou a violência ao racismo. Ao serem questionados sobre que tipo de sentimento é mais perceptível no corpo, eles ressaltaram o protagonismo da raiva e da revolta como fatores presentes na sua condição de existência, associadas a tipos de transtornos em seus comportamentos [pulsão].

b) *Bairro*. A respeito da dinâmica dos bairros de onde vêm, eles ressaltaram a presença de violências como brigas e também as agressões policiais. Inclusive, ao indicarem os bairros, sua localização foi comumente associada aos Batalhões de Polícia da região, o que diz muito sobre a forma como pensam espacialmente a cidade.

c) *Sociedade*. Fica evidente que eles percebem a desigualdade social como fator gerador da crise entre ricos e pobres, vez que associam a sociedade ao risco de morte do jovem periférico. Nessa condição, eles temem pela vida a todo instante e vivem em constante tensão socioemocional. Todavia, essa problematização não foi fácil de ser realizada em vista da baixa concentração dos alunos na relação com o mediador, e atenção dispersa com intensa movimentação dos corpos.

d) *Escola*. A questão da dificuldade de aprendizado é ressaltada entre todos os participantes, por isso, concebe-se que o fenômeno de violência produz formas de alienação da capacidade de concentração dos sujeitos, erodindo o seu vínculo com a espacialidade escolar. Os tipos de violência expressos nesta dimensão socioespacial, segundo os participantes, se manifestam nas formas de estigmatização por parte dos docentes e pela reprovação.

e) *Cidade*. A loja comercial foi destacada como importante símbolo da cidade, mas sob o viés da “tiração”, ou seja, a partir de um objeto de desejo que é negado, tirado dos sujeitos. O centro da cidade, por sua vez, foi indicado a partir das práticas de roubo, pois concentra o maior fluxo de dinheiro. E a periferia foi retratada a partir da violência direta do tráfico de drogas e tiroteios.

f) *Trabalho*. Ao serem questionados sobre a perspectiva de trabalho, as respostas orbitaram em torno das possibilidades de atividades informais e de baixa remuneração, como retrato das expressões de violência no cotidiano dos jovens.

g) *Estado*. Em relação à percepção sobre a violência do Estado, eles falaram sobre a violência sistêmica, que reside na figura da polícia por meio das formas de abuso de poder, da impunidade e da arbitrariedade. Esta forma de violência se articula com as instituições e aparatos de segurança pública como forma de controle ideológico e coercitivo. É declarada de forma permanente como política de contenção aos grupos raciais e de classe excluídos como forma de estado de exceção (MBEMBE, 2019)

h) *Cultura*. Na problematização sobre as formas da violência na dimensão da cultura, os jovens disseram que as mulheres e as drogas são os maiores fatores de violência entre os jovens periféricos, o que evidencia a reprodução dos discursos sexistas entre os sujeitos da pesquisa. A igreja evangélica é destacada como única instituição de cultura no cotidiano dos jovens da periferia.

Diferentemente das escolas convencionais, que possuem sua espacialidade conformada por expressões ocultas de violência, no CASE, a dinâmica dos alunos e professores é pautada por critérios de segurança contra manifestações de violência direta. Assim, as idas ao banheiro são restritas durante o período de aulas e as refeições são servidas na sala de aula. Toda a dinâmica é elaborada no sentido de controlar os corpos. Cabe ressaltar, no contexto da pesquisa, que todos os jovens participantes do grupo focal eram reincidentes, ou seja, já haviam sido presos em outras circunstâncias.

Esse aspecto, Soares (2019, p. 204) revela elementos que constituem a subjetividade destes jovens sobre o fenômeno da reincidência.

Sendo lixo, sabendo-se lixo, pensando que é esse o juízo que a sociedade faz a respeito deles, o que se pode fazer? Que eles se comportem conforme o que eles mesmos e os demais pensam deles: sejam lixo, façam sujeira, vivam como abutres alimentando-se dos restos e da morte. As instituições os condenam à morte simbólica e moral, na medida em que matam seu futuro, eliminando as chances de acolhimento, revalorização, mudança e recomeço. Foi dada a partida no círculo vicioso da violência e da intolerância. O desfecho é previsível; a profecia se cumprirá: reincidência.

A reincidência articula-se aos sistemas significação que o jovem infrator conduz em suas práticas espaciais. Durante o processo da pesquisa, foram realizados alguns questionamentos que extrapolaram os itens de planejamento da tabela das dimensões socioespaciais da violência. E, quando havia abertura, permitia-se realizar perguntas sobre determinados padrões que envolviam a inserção dos jovens em práticas criminosas e atos violentos. Ao serem indagados sobre “onde o crime seduz?”, todos responderam: *poder*; questionados sobre “o que é poder?”, listaram, basicamente, três itens: *dinheiro*, *mulher* e *carro* – perspectiva de poder aliado ao consumo como condição de superação da própria invisibilidade social.

A carreira do crime é uma parceria entre a disposição de alguém para transgredir as normas da sociedade de um modo violento e a disposição da sociedade para não permitir que essa pessoa desista. As instituições públicas são cúmplices da criminalização ao encetar essa dinâmica mórbida, lançando

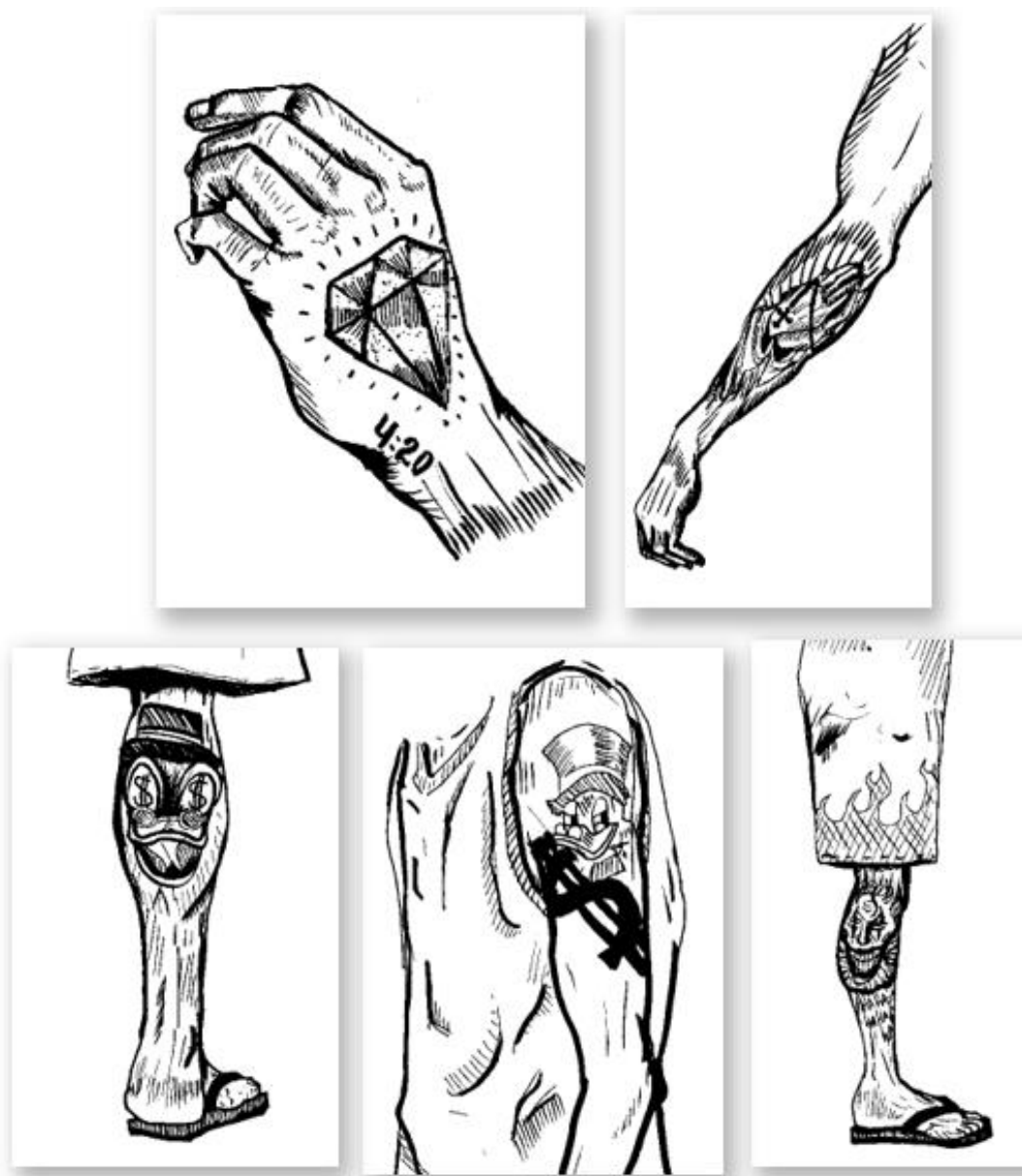
ao fogo do inferno carcerário-punitivo grupos e indivíduos mais vulneráveis – mais vulneráveis dos pontos de vista social, econômico, cultural e psicológico. Esmagando a autoestima do adolescente que transgrediu, a sociedade lava as mãos, mais ou menos consciente de que está armando uma bomba relógio contra si mesma, contudo feliz, estupidamente feliz por celebrar e consagrar seus preconceitos. O preço dessa consagração autocomplacente é a violência. Violência da qual, entretanto, a sociedade não pode prescindir (mesmo sofrendo tanto com ela), porque deseja continuar dispondo de bode expiatório para seus males e para exorcizar sua insegurança mais profunda, aquela que advém do reconhecimento da instabilidade da ordem social e de sua iniquidade, assim como de sua finitude individual, isto é, de sua mutabilidade – a história é para as sociedades o que a morte representa para os indivíduos da cultura individualista liberal. É preciso manter a todo custo a geografia moral: de um lado, o bem; de outro, o mal. Tudo para que cada um de nós jamais encontre, em si mesmo, o outro lado; tudo para que a sociedade e suas instituições possam preservar intocado seu espelho idealizador. A invisibilidade de uns serve à invisibilidade que mais importa, aquela que sustenta certa visão de mundo. (ibid., p. 205)

Ao fim, nota-se que a criminalidade reproduz as estruturas de significação dominantes: o patriarcado (sexismo) e o capitalismo (SOUZA, 2008, p. 149), e que a significação de poder é dada pelo desejo de distinção social. Durante as observações participantes, percebeu-se o recorrente padrão das tatuagens nos jovens, que são tipos específicos de desenhos não tão frequentemente observados em outros espaços escolares e urbanos. Tais tatuagens são realizadas a partir de técnicas rudimentares, apresentando traçados com pouco acabamento e baixo rigor estético.

Ao serem questionados sobre suas tatuagens, os jovens relacionavam os desenhos às práticas cotidianas, representando elementos simbólicos como: poder, dinheiro, fé (proteção), estilo, o tipo de crime cometido, entre outros. Vez que não é permitido o uso de dispositivos eletrônicos de qualquer natureza no CASE, optou-se por fazer o registro das tatuagens a mão, em rascunhos que foram posteriormente finalizados em desenhos pelo investigador, que se ateve às formas das imagens, sendo meramente ilustrativas as posições representadas. Em especial, nota-se o fator simbólico do poder verificado no corpo e em suas rubricas simbólicas (Figura 24) que localizam socialmente os jovens em seus processos de internalização.

É o caso das tatuagens observadas entre os participantes.

Figura 24 - Representação das tatuagens dos jovens internos CASE ⁸².



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

O que se verifica nos traços que perpassam a subjetividade dos jovens internos é que eles não se diferenciam daqueles encontrados nos jovens das demais cidades do país e do mundo. De modo geral, as novas gerações estão mais abertas à cultura de massa e de consumo

⁸² Durante as observações participantes, percebe-se o recorrente padrão das tatuagens nos jovens, que são tipos específicos de desenhos não frequentemente observados em outros espaços escolares e urbanos. Tais tatuagens são realizadas a partir de técnicas rudimentares, apresentando traçados com pouco acabamento e baixo rigor estético. Ao serem questionados sobre suas tatuagens, os jovens relacionavam os desenhos às práticas cotidianas, representando elementos simbólicos como: poder, dinheiro, fé (proteção), estilo, o tipo de crime cometido, entre outros. Vez que não é permitido o uso de dispositivos eletrônicos de qualquer natureza no CASE, optou-se por fazer o registro das tatuagens a mão, em rascunhos que foram posteriormente finalizados em desenhos pelo investigador, que se ateu às formas das imagens, sendo meramente ilustrativas as posições representadas.

(VALENZUELA, 1998), que constituem importantes vetores das “identidades transterritoriais”, podendo estar de acordo ou não com as estruturas presentes do seu lugar. (TURRA NETO, 2012, p. 138). Um exemplo desse comportamento é o uso do dinheiro obtido nos roubos ou no tráfico para a compra de roupas e tênis de marca, o que ressalta a sua condição de existência pelo consumo. Nota-se que o corpo sucumbe às relações de poder que fundamentam o consumismo (como a moda), fazendo com que os jovens tenham visibilidade social apenas a partir dos objetos desejados. E “aí está: o fio da meada nos levou da grana ao símbolo, da natureza utilitária da violência à sua dimensão afetiva e psicológica. Eis-nos, de volta, uma vez mais, à invisibilidade e aos métodos tortos de resistência.” (SOARES, 2019, p. 205).

Em vista dessa realidade, é possível remeter-se à análise conjuntural realizada por Bauman (2013, p.23-24), inspirado no pensamento de Gregory Bateson sobre a relação do jovem com o processo educativo, em que aponta a existência de três macrotendências: no nível mais baixo, institui-se o processo de repetição, memorização, e a construção de barreiras a qualquer tipo de informação transgressora; no nível intermediário está o desenvolvimento cognitivo que permite a assimilação e a incorporação de novos conhecimentos, numa estrutura ainda incipiente de orientação e localização dos fatos e contexto; e, por cima, no último nível, tem-se uma revisão radical da estrutura cognitiva de acomodação de significados.

Na sequência, o autor pensa a posição do jovem frente ao processo de instabilidade política dado a partir da deterioração do estado de bem-estar social em um contexto líquido-moderno no qual o mundo do consumo faz destruir as garantias sociais antes conquistadas. Nessa conjuntura, o jovem e seu futuro são envolvidos por uma dinâmica fluida que considera reduções de gastos e reajustes pautados na austeridade neoliberal. Assim, contraditoriamente, o jovem é introduzido dentro de uma lógica que, de um lado incorpora um gradativo processo de espoliação das garantias sociais, e, de outro, transforma massivamente as populações em potenciais consumidores, operando através da máxima “aproveite agora, pague depois”, aumentando ainda mais a instabilidade nas massas de sujeitos endividados.

E é justamente esse cenário de instabilidade social que condiciona as práticas sociais dos jovens, fazendo com que participem de grupos criminosos e realizem outras atividades ilícitas a partir de um imaginário de integração à rede de sociabilidade⁸³. O contexto das facções

⁸³ Muitos jovens imersos em um processo de desigualdade social estrutural têm nas manifestações artísticas e transgressoras formas de demarcar sua existência. Para isso, apropriam-se de elementos culturais (CAVALCANTI, 2012), como a música, que é um importante elemento para se compreender as territorialidades juvenis (DAYREL, 2005; PAIS, 2003). Por meio delas, traduzem sensações, visões de mundos e identidades visuais, que são

criminosas também foi abordado nas discussões do grupo focal de internos, cuja distribuição em alas de encarceramento se dá a partir da filiação nesse tipo organização – predominam o CV e o PCC – e por tipo de delito – criminoso sexual, ou “*Jack*” (estuprador), por correrem risco de vida, estão em ambientes diferenciados, com rotinas diferentes. Isso porque a própria rotina e o modo de organização do espaço escolar estão condicionados pelas expressões de violência que marcam a trajetória de jovens. Em outras palavras, o tipo e a intensidade da violência criminal praticada atuam como fatores de organização espacial na casa de detenção e, conseqüentemente, no cotidiano escolar dos jovens detentos. No caso da Escola Estadual Vida Nova, a divisão das turmas de Ensino Médio corresponde aos critérios de subdivisão segundo o contexto da violência praticada e do grupo criminoso ao qual o jovem pertence, tendo em vista a prevenção de conflitos entre os detentos.

Esse cenário demonstra que existe uma integração institucional dos setores de assistência pública com o encarceramento como ferramenta para administrar os pobres insubordinados (WACQUANT, 2012), vez que a fragmentação do estado social impõe maior rigidez nas relações de trabalho e na precarização social de grupos vulneráveis. Nessa conjuntura, relaciona-se o aumento das prisões, enquanto instrumentos institucionais das sociedades avançadas, ao avanço da insegurança criminal, mas, na verdade, trata-se de insegurança social. Para Wacquant (ibid., p. 28)

a contenção punitiva da marginalidade urbana através, simultaneamente, do recuo da rede de segurança social e do lançamento da rede policial e prisional e seu entrelaçamento com uma malha carcerária-assistencial não é resultado dessa ou daquela ampla tendência social mais ampla – seja a ascensão do “biopoder”, seja o advento da “modernidade tardia” – mas assim, basicamente, de um exercício de modelagem estatal. Essa contenção participa da renovação concomitantemente do perímetro, das missões e das capacidades das autoridades públicas nas frentes econômicas, assistencial e punitiva.

Esse modelo, implementado por diversos Estados modernos, pode ser visto como instrumento de processamento de pessoas, especialmente as advindas das populações que não se enquadram ao adestramento social. O Estado institui um governo que promove o “trabalho assalariado dessocializado como norma de cidadania” (WACQUANT, *idem*, p. 198) a uma massa de grupos étnicos negros e/ou migrantes, usando a punição enquanto dispositivo de controle organizacional dessas classes trabalhadoras precarizadas e exclusas. A

partilhadas em redes de comunicação que constituem transterritórios juvenis no espaço. Esse processo ajuda o jovem a compreender e estabelecer um olhar crítico a estrutura social vivida.

responsabilização é individual, vez que as ações do Estado social não atingiram a imensa maioria. É uma forma de resistir no espaço-tempo.

Assim, o Estado se adapta às novas temporalidades, resultantes de um campo fragmentado de disputas entre diversos agentes pela distribuição dos bens públicos, tendo a violência enquanto instrumento. Isso revela um quadro complexo e contraditório e demanda por políticas públicas que compreendam as implicações da violência na espacialidade escolar. É necessária uma urgente valorização e proteção dos jovens escolares.

4 PENSAR GEOGRAFICAMENTE A VIOLÊNCIA: ELEMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Esta seção tem por objetivo *sintetizar os aspectos da pesquisa que permitem a operação do pensamento geográfico do fenômeno da violência na espacialidade escolar*. Esses aspectos contribuíram para desenhar ações e oferecer caminhos que valorizem a educação pública de qualidade, por meio do desenvolvimento de saberes que compreendem os processos estruturais e simbólicos atuantes na realidade (violenta) dos jovens escolares.

Nesse sentido, apostou-se no movimento que incorpora aspectos teórico-metodológicos do pensar pela Geografia à rotina da escola, do bairro e da cidade, fazendo com que emergisse, da análise, dimensões do objeto de estudo que, ao serem ofertadas aos alunos, contribuíram para aproximação e envolvimento dos jovens com as problemáticas trabalhadas. Dessa forma, verifica-se a relevância da Geografia como forma de ler e pensar o mundo para além dos problemas referentes ao contexto social de inserção dos jovens, possibilitando-lhes desvelar os aspectos históricos, as relações de poder e os arranjos espaciais de seu cotidiano para que possam pensar sobre as questões que produzem expressões de violência na escola e em seu entorno. A partir disso, eles podem compreender o espaço vivido em contínua transformação e reelaboração de suas ordens, agregando novas perspectivas aos sistemas de representação que lhes permeiam.

Segundo os levantamentos apresentados, o fenômeno da violência está associado aos processos de relações sociais que incidem na produção do espaço geográfico. Por isso, faz-se importante não apenas evidenciar os desdobramentos espaciais da violência, mas agir de forma a superar seus aspectos visíveis a partir da análise da morfologia do espaço, das práticas cotidianas e das relações de poder intrínsecas na espacialidade escolar, superando assim sua causalidade linear. No contexto prático do professor de Geografia, isso significa dizer que o docente não pode se afastar da realidade que estrutura a territorialidade, as relações e a corporeidade dos alunos, sob risco de afetar o próprio processo de ensino e contribuir ainda mais para a reprodução de violência entre os sujeitos da escola.

Diante desses aspectos-sínteses da problemática levantada nesse estudo, busca-se salientar outros aspectos resultantes da investigação empreendida, apresentando outros resultados detectados na interpretação final dos estudos.

4.1 As diferentes formas de violência: práxis docente e corporeidade juvenil

A ação investigativa do presente trabalho permitiu chegar à síntese de aspectos relevantes da pesquisa, que podem ser representados a partir de um ato de organização das inquietudes e angústias derivadas da prática docente frente às múltiplas expressões de violência na espacialidade escolar. Nesse sentido, pretende abrir campos de diálogos e oferecer ferramentas teórico-conceituais para se pensar geograficamente os elementos fundamentais da escola pública e de suas diversas dimensões constituintes, como contribuição com a organização da escola e seu trabalho pedagógico para lidar com essa questão.

O recorte espacial da pesquisa teve como abrangência as escolas públicas de Goiânia, a partir das quais foi possível evidenciar a complexidade da violência e estabelecer generalizações para desvelar os aspectos da dinâmica socioespacial contemporânea inerente a esses locais. Nesse contexto, as pesquisas documentais e levantamentos empíricos e bibliográficos permitiram identificar as formas de significação da violência, permeadas por excessivas relativizações e engessamento conceitual, o que foi sintetizado em três aspectos: 1) a violência restrita à ideia de criminalidade; 2) a concepção de violência estanque em relação às suas expressões diretas; 3) a violência vista pontualmente nas dimensões do cotidiano.

Verificou-se que o processo de instrumentalização da violência atua como dispositivo gerador de ordens espaciais e que o fenômeno é, portanto, multiescalar, com alto potencial de condicionar danos e transformar as diversas dimensões do espaço. Os levantamentos mostram que as estruturas das relações de poder operam dialeticamente como forma de controle e dominação territorial, alterando a) as diferentes formas de organização dos objetos geográficos; b) a disposição de sujeitos e arranjos de sistemas espaciais; c) o conteúdo relacional e subjetivo das estruturas espaciais (espaço relacional); d) os fluxos espaciais e as formas de apropriação do espaço; e e) as dimensões físicas da paisagem (espaço absoluto) e suas formas de representação (espaço relativo).

Diante disso, é fundamental ressaltar que o processo de construção dos conhecimentos geográficos da violência e suas interrelações no espaço escolar permitem decifrar conteúdos essenciais para a prática do professor de Geografia. A articulação de saberes geográficos com o conhecimento sistematizado da violência permite realizar uma abordagem que transcende os aspectos visíveis da violência direta e permite aos sujeitos escolares conceberem os nexos estruturais e simbólicos da violência em seu cotidiano. Nesse sentido, a compreensão integrada das dimensões direta, estrutural e simbólica da violência, como possibilidade teórica de desvelar aspectos estruturantes do fenômeno, permite ir além e buscar sua totalidade.

Na análise dos casos de violência sexual – abuso sexual –, por exemplo, evidencia-se o forte processo de objetificação do corpo, que diz das relações de poder sexistas culturalmente difundidas na sociedade. Nessas situações, o que está em jogo, dentro do ambiente escolar, são as possibilidades de atuar na desconstrução da cultura do estupro, entendendo as diferenciações espaciais a partir do marcador social de gênero, o que é possível realizar por meio da mediação de diálogos empreendidos pelo conhecimento geográfico junto aos jovens escolares.

Não há dúvidas sobre a importância do processo reflexivo enquanto elemento fundante da práxis docente, por isso esse (re)posicionamento da Geografia dentro das escolas, incluindo o trabalho interdisciplinar, permite repensar a própria relação do professor com o conteúdo, o currículo e a relação com os alunos. É por essa via que o professor tem a possibilidade de reelaborar o seu trabalho, seja pela realização da autocrítica como forma de amadurecer profissionalmente, ou pela melhor compreensão da realidade dos sujeitos e dos lugares onde realiza o seu processo de ensino, empregando conscientemente estratégias didático-pedagógicas de acordo com o contexto refletido.

De acordo com as sistematizações realizadas, é fundamental considerar, nesse processo, as possibilidades de observar a violência a partir de três pressupostos teóricos:

1) A violência no ponto de vista histórico-cultural é um elemento fundante da formação territorial brasileira (latino-americana). Suas marcas são visíveis nas cidades (periferias pobres, miséria, problemas de infraestrutura e acesso, informalidade, desemprego) e revelam os enormes abismos sociais presentes na sociedade. Essa realidade também está impregnada no constructo subjetivo dos indivíduos, geralmente invisibilizados, ou seja, indivíduos que têm a sua consciência ligada à materialidade⁸⁴ da vida do seu ser social.

2) A violência está presente nas relações de poder, sejam institucionais, culturais ou econômicas, e na sociabilidade cotidiana do espaço familiar, escolar e da cidade. Frente a isso, é preciso fundamentar a docência em teorias educacionais sensíveis às condições objetivas dos jovens escolares. Como foi apontando pelos alunos, o recrudescimento neoliberal na precarização do emprego especialmente aos jovens, bem como o neopentecostalismo indicados como *únicas* expressões das culturas periféricas urbanas, colocam elementos essenciais a serem considerados na análise das formas de manifestação de violência do contexto histórico-cultural dos alunos.

3) A violência produz no sujeito escolar expressões socioemocionais, comportamentais e patológicas que se desencadeiam dialeticamente a partir das relações de poder, operando

⁸⁴ [...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 10)

diretamente sobre suas práticas espaciais na escola e na cidade, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é preciso que o professor fique atento às diversas formas de manifestação da violência na escola (direta, estrutural e simbólica), e à intensidade na qual ocorrem, sem trazê-las para si, de forma narcísica.

Esses pressupostos envolvem diretamente o ato de racionalizar as situações de violência na escola, bem como as condições de vida dos alunos e do entorno escolar, contribuindo para uma postura sensível que parte da realidade concreta dos jovens. Trata-se de aceitar a realidade dos alunos para realizar escolhas conscientes de métodos e conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino, sob pena de incidir no fatalismo profissional, pois o ponto de partida não é o sujeito, mas a concepção idealizada do sujeito na sala de aula. Ou seja, o lugar simbólico do professor não pode ser na expectativa, mas na práxis consciente das dimensões materiais e subjetivas da realidade escolar.

Neste horizonte, não se pode perder de vista o fato de que as cidades brasileiras foram/são constituídas de processos sistêmicos de exclusão, carência de recursos e fome, especialmente das populações pobres periféricas – traço que está presente, sobretudo, nos casos observados de negligência familiar, que desagregam os sujeitos da espacialidade escolar. Daí a necessidade de que a Geografia, na escola, proporcione um modo de pensar sobre a realidade que permita um desenvolvimento do conhecimento geográfico de si e do outro, trazendo como possibilidade a criação de formas de resiliência e resistência dos alunos.

Defende-se a ideia de que a compreensão da violência está ligada à postura pedagógica e social do professor e do aluno. Para Moraes (2002, p. 23), há uma geografia que parte de uma realidade fáctico-material de disposição e organização dos objetos e das formas de vida na superfície terrestre e das formas de representação desta realidade. Trata-se da elaboração dos *discursos geográficos*, que dependem do contexto histórico e da localidade na qual são construídos. Segundo o autor (ibid.), “são construções engendradas dentro da mentalidade vigente, isto é, dentro de formas de pensar historicamente, com *epistemés* próprias, que conformam não apenas os paradigmas da reflexão, mas a própria sensibilidade humana”.

Em vista dessas construções, a compreensão da violência sobre a espacialidade escolar perpassa desde as formas de disposição e arranjos dos objetos (materialidade) até as representações (o discurso) do que se refere aos fenômenos que lhe dão origem no contexto da cidade. Por esta via, verifica-se que o que está em disputa sobre o fenômeno não é somente o seu monopólio, mas a própria forma de concebê-lo (representações). Lembrando que a concepção da violência apenas como criminalidade e/ou a partir de suas expressões diretas é

um completo reducionismo, atuando como forma de ceder/autorizar à mentalidade vigente que tenha as rédeas da orientação teórica e prática sobre o assunto.

E é justamente esse discurso geográfico da violência que orienta práticas sociais que resultam nas formas de erosão da sociabilidade no espaço citadino e escolar. Por isso, trata-se de um espaço em disputa, haja vista que seus desdobramentos têm como pano de fundo as próprias formas de ordenação do espaço. Nesse contexto, destacam-se os discursos autoritário e conservador, que compõem um conjunto de enunciados cujas narrativas se baseiam a) na imposição hierárquica como forma de centralização e controle do poder; b) na heteronormatividade autoritária, provocando a supressão das diversidades, ao mesmo tempo que inflam discursos de ódio (misóginos, machistas, contra as liberdades LGBTQIA+); c) no punitivismo (que vitimiza em grande parte negros e jovens periferizados).

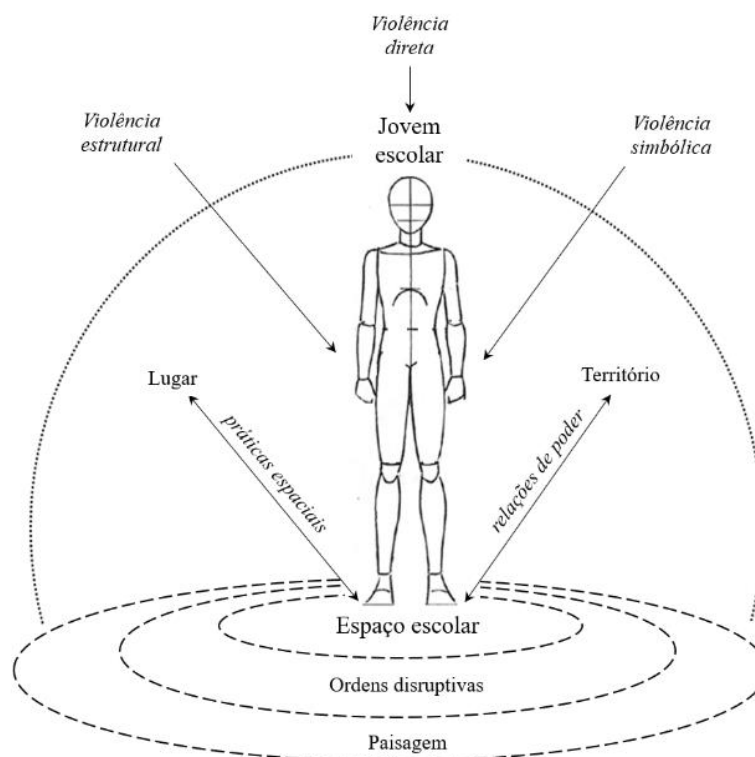
Importante ressaltar, nesse sentido, que esses discursos não se revelam somente no que é dito, mas também pelo que não é dito ao não incluir determinados grupos e atuar pelo seu apagamento social. Deriva-se daí a necessidade de pensar geograficamente o fenômeno para que seja possível captar as formas ocultas de violência realizadas dentro de processos espaciais complexos, em suas operações de comparação, distinção, análise, localização, distribuição, organização, generalização e síntese. O que está em jogo com a instrumentalização da violência é a constante tentativa de se estabelecer o controle e a dominação das formas de reprodução da vida em prol de uma lógica de acumulação do capital: tem a ver com a dialética da disfunção-função. Essas disputas, no entanto, não estão adstritas aos processos de construção das espacialidades, incidindo também sobre o domínio e a ocupação das materialidades, mas, notadamente, sobre os aspectos simbólicos engendrados em sua dinâmica.

A partir desse raciocínio, percebe-se, no discurso geográfico da violência, a conformação de práticas espaciais que concebem o *público* e o *outro* como fatos geradores de medo, sensação de insegurança e de segregação, tendo na propriedade privada a referência para sentir-se seguro. O discurso da violência atua pela fragmentação da coesão social, impondo-se como fator impeditivo da construção de novos processos de integração e coesão social. Esse prisma, inclusive, foi utilizado nesse trabalho para a interpretação da síntese das discussões realizadas pelos jovens escolares, observando a forma como concebem e exercem suas práticas na materialidade.

Como a juventude é uma categoria de análise relacional, sociocultural e política, cujas práticas espaciais podem ser vistas dentro das condições juvenis, materiais e simbólicas, de cada momento histórico, as diversas expressões de violência tensionam, desse modo, a corporeidade juvenil, conformando-a às determinadas práticas espaciais e relações de poder que

constituem sua territorialidade. No contexto escolar não é diferente, haja vista que as práticas espaciais juvenis são constantemente alteradas em virtude da violência que atua nas relações de poder e posiciona o corpo do jovem em um lugar de vulnerabilidade social (Figura 25).

Figura 25 - O corpo do jovem escolar e as expressões de violência



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Os jovens escolares são, portanto, grandes vítimas de homicídios e de aliciamentos às práticas criminosas, além de enfrentarem maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho e de acesso a demais bens e serviços. Tem-se, portanto, que as expressões de violência marcam os corpos dos jovens e favorecem o desenvolvimento de ordens disruptivas que compreendem a sua desagregação em relação à espacialidade escolar, podendo desencadear a quebra total do vínculo do aluno com a escola (evasão) ou mesmo condicioná-lo a ações de negação da instituição escolar em suas práticas sociais. Tal posicionamento do jovem reverbera em pequenos atos de sabotagem de seu processo formativo na escola.

Tendo em vista que os jovens são importantes agentes do processo de (re)produção do espaço urbano e estão inseridos nos fluxos da paisagem, construindo territórios e agregando conteúdos às práticas espaciais na cidade, faz-se importante olhar para essa faixa etária no contexto escolar para verificar o potencial que têm de empreender mudanças na sociedade. Contudo, no contexto abordado, verifica-se que as possibilidades de acesso à cultura, lazer, e

informação são muito limitadas aos jovens. Nas análises de grupo focal, inclusive, muitos participantes afirmaram nunca terem sido questionados sobre suas opções de lazer, entre outras questões, o que possibilita verificar que jamais puderam expressar sua realidade, algo fundamental para o processo de enxergá-la e questioná-la.

Nota-se que a espacialidade escolar pode se orientar pelos signos geográficos da juventude (interiores e exteriores), tendo na palavra o “(...) material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”, que é dado em determinado contexto sociocultural e, uma vez compreendido, não permanece isolado, pois passa a integrar uma unidade de consciência verbalmente constituída (BAHKTHIN, 2006, p. 35/36). Por isso, a produção dos discursos que movem o espaço da escola deve estar em consonância com os atos de compreensão e de interpretação das palavras dos jovens, para que eles também possam (re)elaborar o que é dito, com a ajuda de conhecimentos que a Geografia tem formulado, entre outros.

Os signos geográficos exteriores à corporeidade do jovem escolar referem-se à realidade objetiva na qual estão inseridos e traduzem aspectos de suas experiências e condições de vida cuja compreensão é fundamental para o processo de ensino de Geografia preocupado em articular encontros e confrontos que retirem os jovens escolares do sistema de perpetuação do silenciamento, da invisibilização e da estigmatização. Não basta ao professor o domínio do conteúdo científico, o exercício da pesquisa e a inovação do ensino por meio de recursos didáticos e pedagógicos. É preciso que sua compreensão sobre o fenômeno da violência urbana alcance a realidade escolar para além das abordagens tradicionais que coisificam os alunos e acabam por naturalizar a violência perpetrada contra eles.

Além disso, cabe ao docente atentar-se para que não reforce os processos de estigmatização cotidianamente sofrido por esses jovens. Por exemplo, o professor que exclui o aluno pela sua cor de pele, por concebê-lo violento dada a sua origem geográfica e social, ou por se desagradar do seu estilo, de sua condição pobre e de seus modos de fala (gírias, expressões regionais, crença, falar alto entre outros), ainda que traga conhecimentos geográficos genéricos e sistematizados para explicar a dinâmica urbana e nela as práticas de grupos sociais, não terá muito sucesso no sentido de levar o aluno a problematizar esse conteúdo e internalizar aspectos ensinados para ampliar a compreensão de sua vivência, formando sobre ela um pensamento teórico.

Cabe a ele, portanto, verificar quais atitudes podem ser empreendidas na práxis escolar para que não robusteça as formas de exclusão, diminuição e apagamento do outro, fazendo com sua prática pedagógica e seu trabalho combatam a reificação dos sujeitos escolares e contribuam para o cumprimento da função social da escola. É importante lembrar que a postura docente

é simbólica na relação escolar e que, nesse contexto, a estigmatização é uma das maiores formas de violência institucional contra os alunos. O que pode derivar de uma relação intraescolar a qual o professor sente medo do seu aluno?

Faz-se necessário, então, acreditar no sujeito socialmente desacreditado por meio de ações planejadas que incentivem formas de dialogicidade e protagonismo na sala de aula, primando pelo seu melhor desenvolvimento. Normalmente, a estigmatização se vincula ao medo, que permeia as representações de violência, e, em sala de aula, pode ter efeito devastador para a autoestima e progressão escolar. Evitar alunos usuários de drogas ou que cumprem medidas socioeducativas, por exemplo, acaba se tornando mais um tipo de violência que se abate sobre os seus corpos, como relatado pelos alunos do CASE. Além do mais, aborta a chance de o processo de ensino mobilizar o aluno a compreender sua relação com o mundo por meio da autocritica, bem como a possibilidade de que mude de postura frente aos seus atos autodestrutivos.

E é preciso pensar nesses aspectos vez que a própria organização social que estrutura a vida escolar se traduz de forma burocrática e impositiva na vida desses jovens. Assim, uma mudança nessa lógica, que atua ainda mais na produção de corpos excluídos, só pode ocorrer a partir de um movimento de compreensão da violência que se espacializa na diferenciação e na pulverização do espaço social, ampliando o domínio da lógica de reprodução do capital sobre as condições espaciais produtivas e reprodutivas da corporeidade social (LUNA 2018, p. 154). E é justamente esse o foco desse trabalho, oferecer uma possibilidade de compreender as demandas sociais dos jovens diante do contexto violento em que vivem. Turra Neto (2015, p. 133), embora não investigue a condição escolar dos jovens, aborda elementos importantes para o entendimento das condições juvenis atuais. Para ele,

ao reconhecermos que a juventude, para além de sua dimensão factível, do jovem, é uma ideia, construída por discursos datados historicamente e que foram sendo reproduzidos, ganhando status institucional e se tornando hegemônicos; ao reconhecermos que tais discursos participam da constituição da realidade, pois entram nos processos de elaboração de identidades, de escolhas, de constituição de si, sendo acionados por jovens reais, localizados em contextos específicos, reivindicamos não só o papel, mas também o dever, de nos engajarmos na constituição desta ideia, como estratégia política de descortinamento do caráter construído das representações sobre juventude. Todavia, para além desta crítica, consideramos que é possível subvertermos estas mesmas representações dominantes, denunciando seu conteúdo classista e reivindicando-as como um direito a ser estendido.

Por isso, a valorização da juventude é essencial para a formação da identidade territorial com as escolas, e dos códigos culturais que marcam a vida dos alunos. E ela começa pela compreensão dos fenômenos violentos que arrancam deles as possibilidades de usufruírem de

sua condição de crianças e adolescentes e terem recursos para passarem por um processo normal de amadurecimento e desenvolvimento cognitivo. Não se pode desviar da perspectiva de que a violência, uma vez perpetrada, continua a assolar cotidianamente o sujeito, que revive simbolicamente o ato sofrido por meio dos traumas, medos e restrições em sua relação com a escola, o que pode impactar drasticamente na forma como lida com o lugar da escola, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento de vínculos e relações de afeto.

E a perda da dimensão do *lugar* da escola têm consequências severas para a educação e para a sociabilidade dos alunos. Nesse movimento, alteram-se as relações de poder, de forma que a escola deixa de ser reconhecida enquanto *território* e produz um vácuo simbólico que pode ser preenchido por outras dinâmicas, como a adesão dos jovens a grupos criminosos, por exemplo. A erosão dessas dimensões está dialeticamente intrincada à produção da *paisagem* escolar, por meio da sua desvalorização e do ímpeto de destruição das formas, funções, estruturas e processos que concernem a espacialidade escolar.

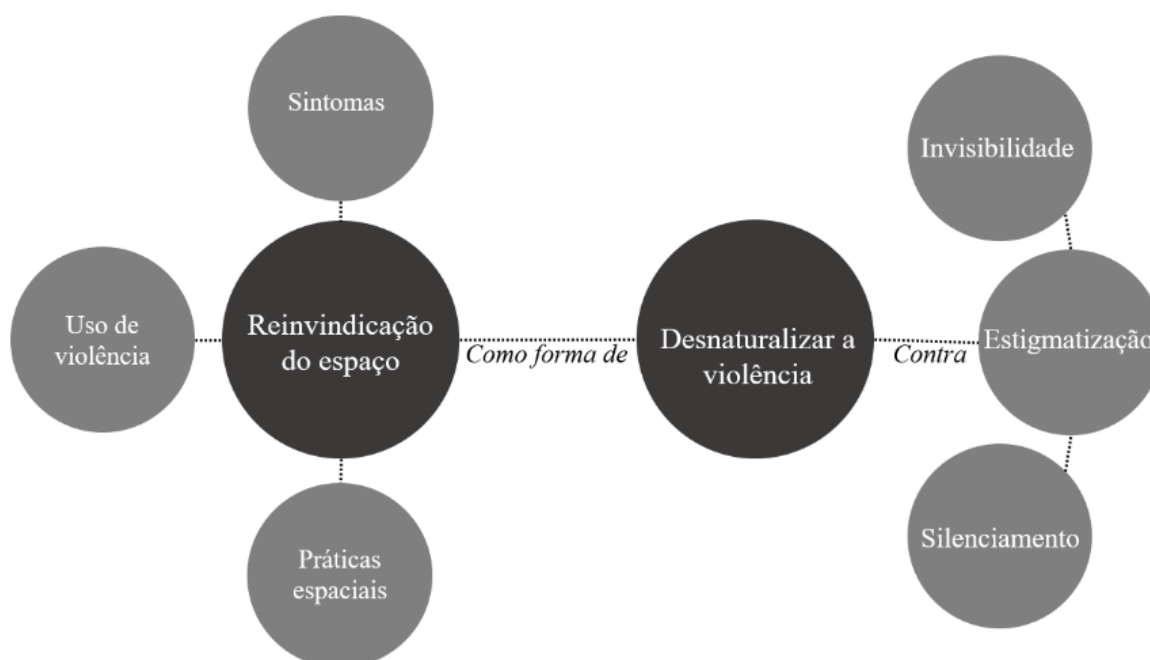
Ressalta-se, portanto, a importância de entender a dinâmica da violência, pois ela pode, ao mesmo tempo, se manifestar na estrutura e ser autorreferente por meio da internalização do discurso e dos valores contrários à própria perspectiva da condição socioespacial do sujeito. Em outros termos, a violência está dada nas condições históricas que se materializam no cotidiano dos alunos, e eles mesmos acabam por reproduzir, em suas ações, o *habitus* que internalizaram, num movimento dialético de explorado-explorador; vítima-perpetrador; escolarizado-analfabeto; cidadão-excluído, entre outros. A partir disso, é possível pensar que por trás de qualquer expressão de violência na corporeidade dos jovens escolares existem elementos codificados que devem ser desconstruídos pelo professor. Por exemplo, em cada corpo pobre, negro, feminino, LGBTQIA+, há um universo em crise, um conjunto de signos geográficos marcados por representações sujeitas de sofrerem múltiplas formas de violência.

É o que se observa na análise dos dados levantados nessa tese, em que se percebe, a partir dos relatos de violência dos alunos e dos discursos dos professores de Geografia, que a dimensão dos fenômenos violentos relacionados à espacialidade escolar se estende para sintomas em seus corpos e para prática de atos disruptivos no cotidiano da escola. Pode configurar-se em dinâmicas a) patológicas; b) mudanças comportamentais (agressividade, cansaço, indisciplina, sonolência, inquietude, sexualização, desejo de suicídio); c) problemas de aprendizagem e concentração; d) dificuldades de sociabilização; e) faltas e desistência; f) práticas de incivilidades; g) de violência contra seus pares, professores e funcionários da escola; h) indisposição às rotinas e normas escolares; e i) envolvimento em práticas de criminalidade.

Tais aspectos podem ser redimensionados no processo de diagnóstico contínuo do professor de Geografia, cuja função é mediar as condições cotidianas dos alunos com elementos didáticos que permitam o envolvimento dos jovens escolares com a escola como lugar de expressão de conhecimentos e de acolhimento de suas identidades. Nesse sentido, a investigação realizada permitiu compreender que há aspectos importantes na expressão da corporeidade dos jovens, seja consciente ou não, como a adoção de posturas incivilizadas, questionadoras e a imposição de estilos variados, que denunciam a) a falta de perspectiva dada pelas condições materiais de exclusão de grande parte dos jovens; b) a angústia e a incerteza de conceberem a vida ao desemprego ou a empregos mal remunerados e precarizados; c) a desagregação dos laços de afeto entre a comunidade e a sua invisibilidade social; d) o sofrimento pelo contínuo massacre da juventude e de sua condição vulnerável na sociedade; e) a desvalorização e estigmatização das expressões culturais juvenis; e f) a sistemática exclusão social e silenciamento do jovem nas tomadas de decisões e gestão da vida na cidade.

Esses fatores produzem impactos mútuos em diversas ordens nas práticas espaciais juvenis. Por isso, os levantamentos realizados podem ser categorizados em dois eixos que sintetizam parte da subjetividade juvenil de classes sociais pobres frente às suas condições socioespaciais violentas: 1) a reivindicação do espaço e representatividade; 2) a desnaturalização da violência (Figura 26).

Figura 26 - A disputa espacial juvenil contra fenômenos de precarização de suas condições socioespaciais



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como demonstrado, a condição dos jovens escolares perpassa por um embate geográfico denso no qual as estruturas espaciais dificultam a elaboração de perspectivas esperanças em relação ao futuro. Isso faz com que tenham ações difusas dentro do ambiente escolar e expressem sintomas de internalização da violência socioestrutural. Entre eles, destacam-se 1) a violência sistematicamente instrumentalizada nas relações de poder que integram os sistemas de significados dos sujeitos em suas práticas espaciais; 2) a violência como fenômeno capaz de alterar a organização socioespacial em múltiplas escalas, que é concebida por alguns jovens como possibilidade de transformação de sua realidade.

Verifica-se, nesse ponto, que o uso das expressões de violência é um fenômeno visto como capaz de alterar a ordem das dinâmicas socioespaciais, já que os jovens as utilizam para questionar o próprio monopólio da violência pelo Estado, cujas intensas contradições na forma de governabilidade têm um grande impacto sobre eles. Nesse contexto, a escola é imprescindível no processo educativo, atuando de forma didática e pedagógica na construção do conhecimento e da formação cidadã, possibilitando a aprendizagem de que as categorias sociais como classe social, raça e gênero são socialmente construídas (MASSEY, 2008) e atravessadas pela violência.

É na espacialidade escolar que se tem a possibilidade concreta de o jovem estabelecer redes de afeto, encontrar representatividade, e potencializar suas expressões juvenis. Além

disso, permite-lhes sistematizar saberes para o enfrentamento das ordens espaciais que ainda os impede de viverem plenamente na cidade.

4.2 A escola é cidade - a cidade é escola: possibilidades do pensamento geográfico

Haja vista que a escola é espaço privilegiado de encontro com o outro, os diferentes sujeitos que ali passam podem interagir de diversas maneiras, trazendo expressões sobre os mais variados temas e contextos de vida. Especialmente nas escolas públicas, guardadas suas especificidades, existe uma complexidade de manifestações subjetivas que se encontram também nas formas de violência trazidas das organizações territoriais para o contexto escolar. Essas manifestações se relacionam a) às formas de uso do solo; b) ao tipo de fluxo e densidade populacional no entorno escolar; c) ao perfil social, racial e econômico dos sujeitos escolares; d) ao tipo de política de gestão territorial do bairro (institucional, informal, comunitária); e) à localização geográfica (áreas segregadas desertificadas institucionalmente ou áreas integradas com ofertas de equipamentos e serviços); e f) à qualidade do estabelecimento escolar (infraestrutura e profissionais).

Por esses motivos é que se faz tão importante a compreensão do processo de produção da espacialidade escolar em interação com os fenômenos desencadeados na cidade. “A cidade é um espaço apropriável para a realização da vida, o que envolve o uso do espaço pelo corpo. Através do corpo, e de todos os sentidos, o cidadão usa os lugares necessários à efetivação da vida em suas relações [...]” (CARLOS, 2017, p.40). Os jovens, nesse contexto, tecem suas espacialidades nesses lugares e suas existências pressionam territorialidades no espaço urbano (TURRA NETO, 2012, 2015).

Cada escola guarda sua síntese espacial⁸⁵, congregando arranjos espaciais em sua estrutura que se traduzem em especificidades que a tornam única. Por isso, mesmo escolas localizadas em uma mesma região ou bairro podem comportar diferenças significativas, levando ao questionamento sobre o que a faz ser específica, quais arranjos espaciais a fazem ter atributos singulares, o que há de específico com os casos de violência que nela ocorrem, entre outros. Esse espaço é uma síntese de certas condições internas de sua organização e gestão, de espacialidade, de sujeitos e suas histórias, mas também é síntese de diferentes

⁸⁵ “O espaço não é nem absoluto, nem relativo, nem relacional em si mesmo, mas ele pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente em função das circunstâncias. O problema da concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele” (HARVEY, 1973, p. 132).

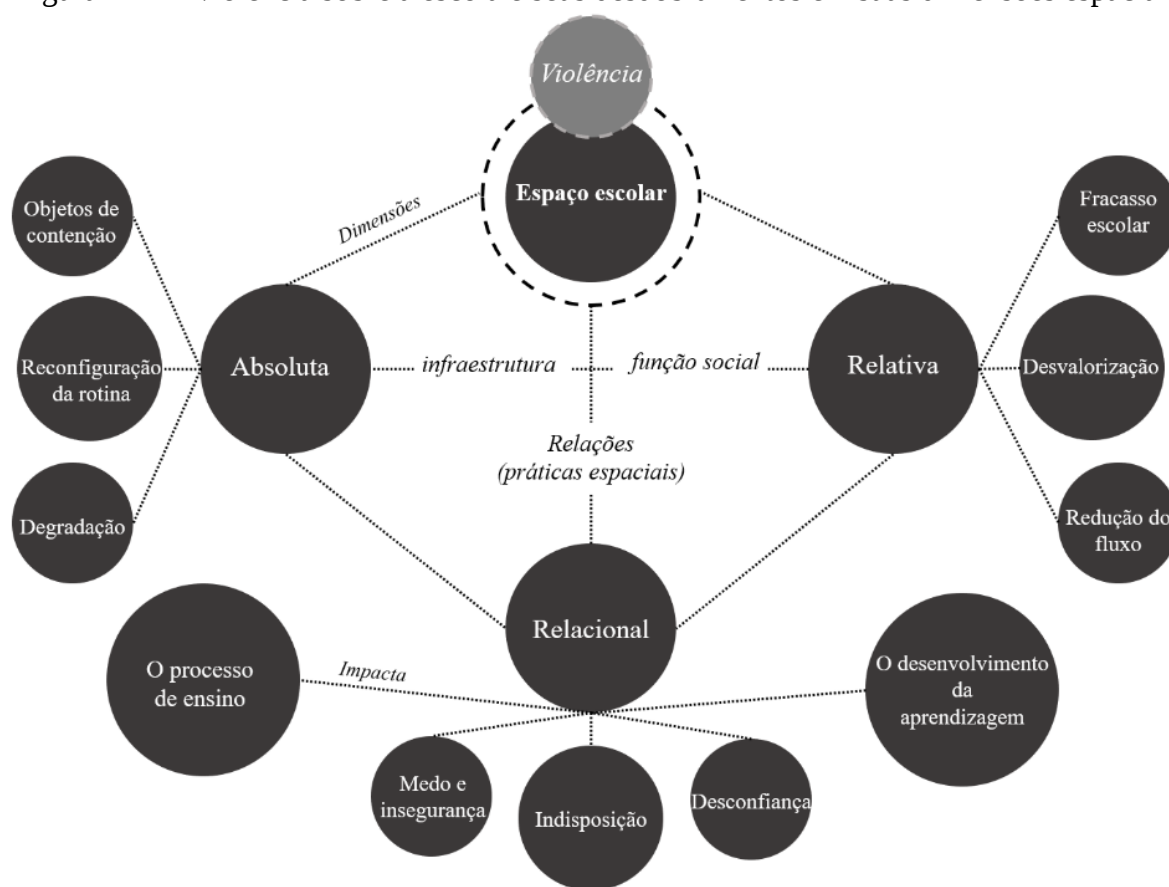
elementos que compõem a cidade e sua dinâmica. E é nesse movimento de abstração que se desenvolvem os contornos da composição do espaço escolar.

É preciso lembrar que a escola é para os seus agentes (alunos, professores, gestores e seus trabalhadores) uma importante dimensão cotidiana de espaço público que articula diferentes sujeitos. Logo, sua função não é meramente educacional e de promoção de aprendizagens dos conteúdos, mas também de mediação de vínculos, afetos e crescimento pessoal, possibilitando existências de vida urbana pautadas em ações reflexivas. Contudo, caso esse movimento não seja realizado a contento, também a escola pode representar mais um espaço de experiências negativas que se desenvolve na espacialidade dos alunos, tornando-se mais um *locus* de violência em suas vidas.

Nessa conjuntura, as dimensões espaciais da escola são chaves para análise dos processos de socialização, de como se inscrevem e emergem na realidade dos jovens na cidade, que estabelecem múltiplas interlocuções com este espaço, constituindo relações concretas e simbólicas em relação a ele. Por isso a importância de se perceber como as experiências e os discursos e práticas desenvolvidos pelos jovens são atravessados pela espacialidade escolar.

Segundo Lefèbvre (1983, p. 216), exatamente por que diferentes dimensões espaciais estruturam o real, a análise dos fenômenos espaciais não pode ficar restrita à estrutura social objetiva (absoluta). Assim, o conhecimento não pode se resumir ao imediato (nas sensações primárias ou primeiras impressões), que baliza o entendimento do senso comum, abrigando conteúdos que dissimulam e se expressam insuficientemente na existência das coisas. É preciso, portanto, buscar atingir os nexos que ligam os fenômenos e os estruturam em ordens espaciais conformadoras de representações e de práticas sociais, alcançando a essência dos fenômenos que estruturam o espaço, como a violência, que é o objeto dessa tese (Figura 27).

Figura 27 - A violência sobre a escola e seus desdobramentos em suas dimensões espaciais



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O espaço escolar é composto a partir da interrelação complexa entre diversos agentes que constituem sua espacialidade, do Estado, em suas múltiplas dimensões, aos sujeitos dos mais variados territórios. No entanto, a ideia de território não pode limitar-se à noção do poder do Estado delimitado pelas fronteiras políticas, em que instituições governamentais tornam-se as principais reguladoras da vida social. Existem lutas sociais que marcam a dimensão simbólica de território, buscando reconhecimento das demandas, das identidades, e pertencimento dos jovens enquanto importantes sujeitos na produção do espaço.

Nesse sentido, a escola torna-se um elemento fundamental para articular dilemas da juventude, possibilitando sua visibilização junto à sociedade. Ela é (ou deveria ser) território de efetivação do protagonismo do jovem, já que congrega a pluralidade frente às relações de poder que implicam em práticas sociais. O protagonismo juvenil ganha sentido quando é articulado às demandas do grupo social/comunidade em que o aluno está inserido.

A escola é território e também rede (para além de sua organização enquanto sistemas de redes, como por exemplo a Rede Municipal, a Rede Estadual, a Rede Privada). Ela é apoio, pois

exerce, no contexto da cidade, uma função de centralidade, servindo de mediadora ao processo de interconectividade dos diversos sujeitos ao permitir que partilhem vivências, saberes técnico-científicos, serviços e materiais produzidos na escola. A escola expressa e se configura, portanto, como um nó geográfico do entrecruzamento de pessoas de diferentes contextos espaciais da urbe, permitindo diálogos entre sujeitos que em sua grande parte são jovens provenientes da classe trabalhadora e vislumbra, nesse universo, uma diversidade de perspectivas econômicas, sociais, culturais, regionais e ideológicas.

É por esta centralidade atuante na dimensão de microterritórios que o trabalho escolar ganha potência para o enfrentamento dos casos de violência manifestados em sua espacialidade, pois essa diversidade tem consigo os diferentes modos de expressão de violência segundo os marcadores sociais dos grupos constituintes da escola. Nesse sentido, Harvey (2015, p. 148) atenta para o fato de que

parte da luta de classes consiste, portanto, em um trabalho de conscientização acerca do significado da exploração, assim como da concepção apropriada sobre como o trabalho concreto é concluído no âmbito das relações sociais capitalistas. Uma vez mais é a tensão dialética entre o material, o concebido e vivido o que realmente importa. Se tratamos essas tensões de forma mecânica, estamos perdidos.

Diante disso, o que a escola pode fazer? Na escola, a mediação do professor possibilita problematizar e desconstruir estruturas dadas como naturais, normais ou escamoteadas na sociedade. Nesse contexto, o papel da Geografia envolve, dialeticamente, a promoção de espaços de diálogos e de práticas didáticas orientadas para a construção de formas geográficas de pensar a realidade e para a compreensão socioespacial do jovem escolar como possibilidade de operar processos de identificação, ou seja, de compreender seu lugar na sociedade. A tensão dialética entre as dimensões do material, do concebido e do vivido pode, assim, conter sua razão ontológica no questionamento sobre onde habita o poder e suas possibilidades de exercício no espaço escolar.

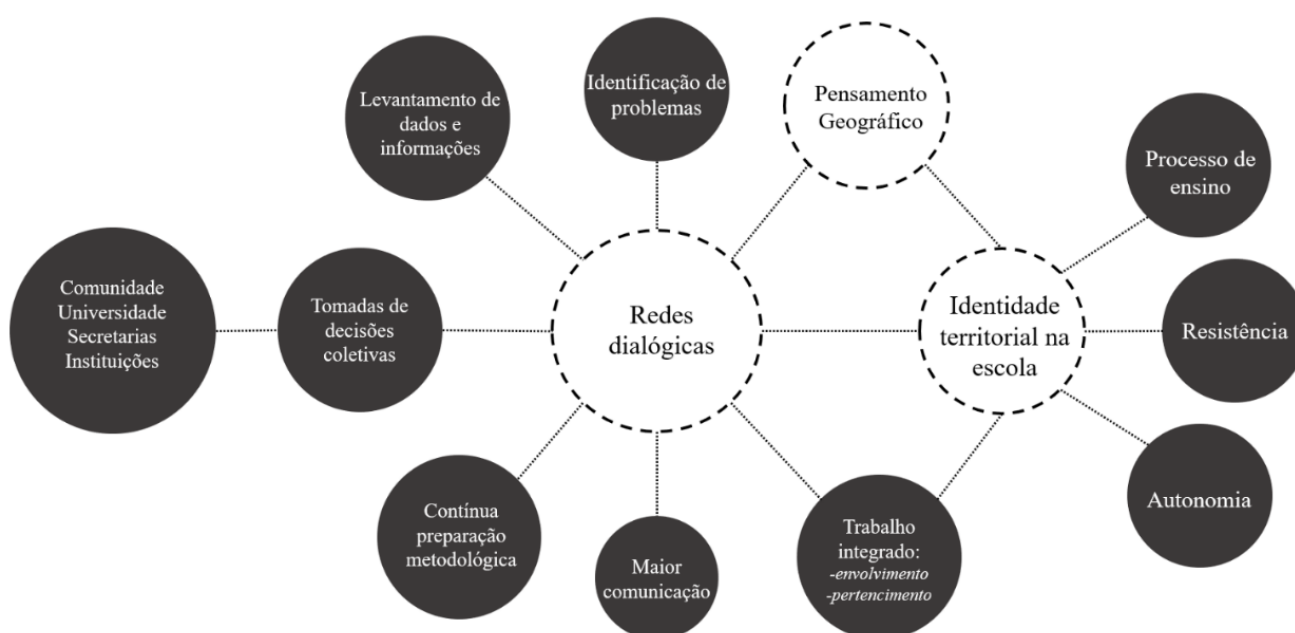
Isso porque pensar esse elemento no contexto juvenil é fundamental para a dinâmica escolar a partir das experiências de leituras, observação e diálogos com os múltiplos sujeitos da escola e reflexões produto do processo investigativo. Nesse trabalho, por exemplo, alguns relatos trouxeram a necessidade de que a gestão escolar chamasse a polícia para resolver casos de conflitos interpessoais entre alunos, ou porque alunos portavam algum tipo de substância ilícita. Esses casos demonstram como as escolas podem optar por condutas que reforçam a penalização, a estigmatização, o constrangimento e a coerção, sem falar que a abordagem

policial pode ser desastrosa, com situações de agressão, imobilização e humilhação, que acabam por gerar ainda mais violência e afastam o aluno do seu processo de escolarização.

Tratam-se de situações em que se verifica um processo de dominação simbólica pautado num processo dialético no qual sujeitos pertencentes a uma infraestrutura social passam a significar a realidade a partir de cadeias de signos da supraestrutura social (BAHKTHIN, 2006). O conhecimento dominante, apreendido e reproduzido, configura-se em violência simbólica a partir do reconhecimento desse discurso colocado como legítimo. São aspectos que garantem a manutenção das estruturas de dominação, pois transparece a ideia de normalidade e naturalidade nas práticas sociais dos sujeitos.

Nesse sentido, situa-se a importância de se desenvolver, na espacialidade da escola, formas de coesão de dialogicidade e de desenvolvimento de identidades territoriais (Figura 28).

Figura 28 - Redes dialógicas e o desenvolvimento de identidades territoriais na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Acerca da perspectiva do diálogo e da mediação simbólica, já trabalhados nessa pesquisa, observou-se de maneira qualitativa que as instituições escolares que trabalharam formas dialógicas entre os profissionais, organizando redes de comunicação nos espaços escolares e buscando entender os condicionantes socioespaciais do cotidiano dos alunos, tornaram-se espaços mais humanizados com melhor composição do tecido social e relacional. Nesses casos, percebeu-se também um maior protagonismo juvenil na espacialidade escolar, o que se liga essencialmente aos processos geográficos desenvolvidos no local, a partir dos quais

os alunos puderam participar de uma rede de práticas sociais em que compartilharam e produziram saberes que se efetivaram em processos de (re)produção de novas espacialidades.

Outro aspecto essencial observado nas interações com as escolas pesquisadas, especialmente em relação ao problema da violência, foi a importância do desenvolvimento de redes comunicativas endógenas entre professores, gestores e colaboradores (limpeza, alimentação, portaria, administrativos, entre outros) e em constante interação com instituições comprometidas com a proteção dos direitos dos jovens. Refere-se, portanto, a processos de revoluções moleculares no chão da escola. Nesses locais, a superação do trabalho individual permitiu a criação de canais colaborativos e dialógicos de comunicação, possibilitando a) a composição de redes de conversações; b) uma maior integração comunicacional no grupo; c) entrosamento e compreensão das linguagens socioemocionais do grupo; d) maior subsídio nas tomadas de decisões e deliberações sobre dinâmicas escolares a serem desenvolvidas; e) identificação dos casos violência e das realidades socioespaciais nas quais os alunos estão inseridos.

Nessa conjuntura, é fundamental que o professor crie formas de compreender (ou construir) as redes que compõem o tecido escolar (perspectiva exógena), com instituições parceiras em um contexto relacional não hierarquizada, tendo em vista seu contínuo envolvimento com a espacialidade da escola e com seus agentes para o desenvolvimento de um lugar de pertencimento (identidade territorial do professor junto ao seu contexto de trabalho). Defende-se a ideia de que a capacidade de operar o pensamento geográfico no processo de ensino também está ligada à sensibilidade, ao interesse e à compreensão dos elementos que estruturam a territorialidade do aluno. Essa defesa leva, por outro lado, ao entendimento de que seu exercício (do pensamento geográfico) não está restrito somente ao contexto de sala de aula, ao currículo, ao livro didático, mas pode operar como um dispositivo a serviço da escola, de sua organização e gestão, e da contínua tarefa de tomadas de decisões.

Contudo, é preciso lembrar que, de um lado, a construção do pensamento não é linear e pautada essencialmente em transferências mecânicas, mas parte de experiências concretas frente aos sistemas abstratos (conceitos cotidianos), limitando-se, a princípio, a um sistema próprio de signos que restringem a compreensão da realidade. E, de outro, que a elaboração de conceitos científicos se vincula a processos de generalizações que constituem possibilidades de relações complexas com outros sistemas de conceitos. Desse modo, existem vários aspectos a serem considerados quando se quer tentar entender a realidade escolar, sobretudo no que diz respeito à violência perpetrada nesses espaços, mas eles se complementam, sendo únicos e dialeticamente relacionados ao mesmo tempo (VIGOTSKI, 2000).

Exatamente por isso é preciso pensar o processo de formação de conceitos em contextos de violência, principalmente porque os cenários urbanos do Brasil contemporâneo são permeados por diferentes fenômenos violentos que incidem de modo multiescalar e complexo, desde as políticas econômicas e de segurança pública às manifestações de comportamentos e corporeidades negadas. Cada espacialidade escolar guarda consigo arranjos espaciais específicos e genéricos. Trata-se, portanto, de possibilitar o desenvolvimento do *conhecimento geográfico da violência* através da mobilização dos sujeitos escolares pelo ensino frente a cada contexto espacial às macros dinâmicas do seu tempo.

Por esse raciocínio, a condição socioespacial do aluno é tida como objeto de interesse à sua prática discursiva, de forma que o desvelamento de *fenômenos, estruturas e enunciados* que se integram aos saberes espaciais intrínsecos a realidade do aluno (conhecimento cotidiano) conduzam a um processo de aprendizagem a partir de diferentes linguagens geográficas. Desse modo, tem-se a integração da realidade observada com a materialidade dos fenômenos geográficos, que podem ser generalizados e conectados, traduzindo-se em conhecimento científico.

No contexto dos fenômenos violentos, é importante verificar como essa relação de aprendizagem geográfica passa pela mediação das três dimensões da violência (direta, estrutural e simbólica) como princípio teórico-metodológico, haja vista que se relacionam dialeticamente, podendo variar a partir dos arranjos espaciais e do contexto histórico. Na espacialidade escolar, por exemplo, cada categoria guarda consigo especificidades ao mesmo tempo que se articulam à sua conjuntura (macroescala). Por isso, a necessidade de compreender a violência segundo sua capacidade de produzir danos em múltiplas dimensões na vida social dos sujeitos, tendo na Geografia o saber estratégico para realizar esse entendimento sobre as dinâmicas sociais e designar intervenções conscientes acerca dos problemas que afligem a condição do jovem.

Desta forma, é profícuo ao pensamento geográfico na escola a concepção de transformar a abstração dos arranjos espaciais que amalgamam a espacialidade escolar em estratégias pedagógicas que possibilitem novas formas de posicionamento do jovem frente às dinâmicas socioespaciais provocadas pelas expressões de violência. Para isso, é preciso fomentar o protagonismo juvenil e continuamente situar os jovens como interlocutores essenciais para se pensar e praticar o ensino de Geografia. Nesse movimento, qualquer problema levantado por eles pode ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem a partir dos contextos de investigação científica sobre o assunto e de sua complexidade, pois a problematização da realidade do aluno, das condições socioespaciais produtoras de violência, é essencial como ponto de partida para os processos de reflexão e desenvolvimento cognitivo.

Nessa situação, cabe ao professor de Geografia o papel de mediador e problematizador das expressões de violência nas dimensões espaciais do cotidiano do aluno. Com isso espera-se o desenvolvimento de aprendizagens significativas, dada a importância de articular fenômenos complexos com a própria prática espacial do sujeito em sua rotina. Essa compreensão dos processos estruturais e simbólicos da violência é fundamental para combater a perspectiva de que a escola é um depósito de sujeitos, fazendo com que o desvelamento de seu funcionamento, que se desdobra em ordens disruptivas na espacialidade da escola, sirva para demonstrar como esses locais são também frutos das formas de organização do espaço urbano, que prima pela produção de indivíduos excluídos e dispensáveis, destinando a necropolítica àqueles cujos marcadores sociais foram herdados de um brutal processo de escravização.

Essa mesma produção do espaço urbano conforma políticas e sociabilidades que normalizam a violência extrema. Acostumou-se com a morte, com a exclusão e com a servidão: os indivíduos matáveis, os sujeitos pobres, negros e de baixa escolaridade têm em seu sangue a graxa que viabiliza o funcionamento das engrenagens de um modelo que mata não somente o corpo, mas as suas referências e construções simbólicas. Nesse processo, instauram-se políticas em que o Estado-exceção se torna regra e as possibilidades de aparelhagem dos dispositivos de poder ganham descomunal poder coercitivo com a fusão a grupos econômicos que consagram os processos de exclusão e expropriação do trabalho e dos meios de (re)produção da vida. A banalização das expressões da violência direta, a exemplo dos homicídios, das torturas, perseguições, agressões físicas e psicológicas de todos os tipos, revelam o tamanho e a profundidade do abismo que comporta as expressões invisibilizadas da violência.

Além do mais, a violência, que se estrutura em ordem espacial e subsidia a lógica de acumulação, também é marcada pelo aumento da precarização da vida e da decomposição de instituições e sistemas sociais e ecológicos fundamentais para o equilíbrio da sociedade. Fatos esses que se reverberam, atualmente, a) nos crescentes desastres ambientais; b) no discurso anticientífico; c) no contínuo massacre aos povos originários e comunidades tradicionais; e d) nos desastres provocados por oscilações sistêmicas relacionadas ao gerenciamento de crises, seja de ordem ambiental, econômica ou de saúde, como é o caso da atual pandemia da COVID-19.

Diante de tudo que foi exposto, é flagrante como a violência amplia as distâncias sociais e simbólicas entre as diferentes classes sociais e sujeitos, favorecendo a fratura da coesão e da solidariedade social. Por isso, o trabalho do professor de Geografia, especialmente nas escolas públicas periféricas, tem um papel que vai além da informação, mas se desdobra em esforços

infindáveis para mudar a realidade dos sujeitos escolares por meio do conhecimento geográfico que ampara as relações sociais (violentas) a que estão submetidos, gerando debates, discussões, reflexões que levem a um protagonismo capaz de provocar alguma mudança no fatalismo que pesa sobre sua condição social.

4.3 A violência e espaço escolar como pauta social relevante.

Como já foi apresentado, a violência em suas diferentes formas desencadeia impactos em múltiplas dimensões no espaço, ou seja, é um fenômeno multiescalar – que pode ser observado em realidades específicas. Por seu turno, sistematicamente provocado a erosão socioespacial da escola pública. A dinâmica escolar tem compartilhado os danos sociais de uma brutal realidade pautada em violência. No Brasil, os homicídios são a maior causa de mortalidade de jovens entre 15 e 29 anos. Em 2018 foram 53,3% o total dos homicídios no país⁸⁶, em sua grande parte vítimas do sexo masculino. A compreensão geográfica da violência é, portanto, uma forma de combate ao genocídio dos jovens no Brasil.

O homicídio é a face extrema da violência e dentro dessa realidade se inserem diversos fatores sociais que devem ser compreendidos pela escola. Há nesta realidade discursos que produzem a diferenciação dos corpos, tendo em vista que a realidade dos homicídios no Brasil possui uma perspectiva racializada. As representações do negro carregam ainda os mitos, estigmas e violências derivadas de processos históricos e ideológico que cristalizaram ao negro um lugar social inferior. A noção de hierarquia subsidia as relações de poder na sociedade.

Tal realidade requer o reconhecimento dos privilégios simbólicos e materiais da branquitude. Esse não reconhecimento fundamenta na micro escala aspectos discriminatórios nas relações sociais e em macro escala o próprio genocídio de jovens negros e pobres. Produto de políticas de Estados e da fragmentação do tecido social urbano. Neste ponto, refere-se à desconstrução do pacto narcísico (silenciamento do outro; daqueles que não representam as concepções e corpos das classes dominantes), ou seja, é necessário estar aberto a desconstruir-se das estruturas internalizadas que reduzem a compreensão da materialidade e das representações das diferenças do outro no espaço escolar. A negação da diferença alimenta a indiferença dos corpos excluídos.

⁸⁶ Fonte Atlas da Violência (2020). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10/02/2021.

É o corpo o entremeio entre a consciência e o mundo. Nesta relação a cultura e a sociedade carregam os corpos de representações que são relativas a partir do contexto geográfico a que se situa. É pelo corpo que os sintomas da violência se traduzem em práticas espaciais e discursos. Conhecer o aluno é ação fundamental, sendo a escuta uma ferramenta essencial nesta relação. Ao escutar o aluno é importante que não se busque mecanismos de reduzir o outro as próprias referências. Mas, permitir o sujeito a se elaborar em sua própria constituição e das representações do espaço. A escuta envolve estar aberto ao outro, ao que se desconhece. Cada sujeito está inscrito em sua singularidade. Estas singularidades compõe a multiplicidade que é a escola. Nesse sentido, as representações dos alunos não devem ser negadas em prol de uma representação maior. Ou seja, não se refere a uma saída hierárquica e rígida via outros discursos ditos científicos.

O entendimento da corporeidade como elemento singular reforça exatamente a construção de saberes autônomos pelos sujeitos. Na própria capacidade do sujeito buscar pelas generalizações que legitimam sua capacidade de pensar criticamente e operar conscientemente conceitos que desvelam seu cotidiano e condições socioespaciais. Essa compreensão é transversal e perpassa diversos setores da sociedade e da política pública, como saúde, educação, trabalho, acesso à informação e tecnologia, segurança pública, direito, entre outros.

Por isso, mesmo que o Brasil seja um país que apresente características específicas de acordo com suas diferentes regiões e municípios, como é possível verificar no recorte espacial dessa pesquisa, aspectos da totalidade da violência só podem ser compreendido em sua multiescalaridade, pois é ela que evidencia a face estrutural de um lugar, cujas raízes remontam a um modelo de sociedade historicamente determinado.

A realidade dessa sociedade, em tempos atuais, como foi abordado ao longo da tese, é produto de um projeto político transnacional que ressignifica os vínculos entre o mercado, Estado e a cidadania a partir de cima. É amplamente promovido pela burguesia que se ramificam globalmente, definidas pelo neoliberalismo, o que não implica dizer que se trata de um movimento conspiratório ordenado por um determinado grupo de pessoas. Na verdade, esse modelo de produção social é fruto de um movimento contraditório, um campo de forças complexo, e não se constitui simplesmente como um modelo econômico, mas como uma forma de governo capaz de afetar a vida de grande parte da população.

A compreensão do neoliberalismo é imprescindível para a significação das forças que incidem sobre o que compreendemos por violência estrutural e simbólica na escola. Estas duas faces da violência necessitam da relação de dominação, das relações de classe antagônicas e hierárquicas. Por exemplo, a negligência do Estado frente à escola pública não é produto do

acaso. É um movimento direto contra a possibilidade de se estabelecer amplas condições de escolarização e de emancipação do sujeito, possibilitando sua formação crítica. Na atual conjuntura, verificam-se desdobramentos desse processo em diversas escalas no território, entre os quais pode-se citar: a) a desregulamentação econômica das possibilidades de democratização de uma educação pública de qualidade; b) a retração do estado social, cortes de investimentos públicos em áreas fundamentais para a reprodução da vida (saúde, educação, mobilidade, moradia, cultura, trabalho etc.); e, c) a cultura da responsabilização individual.

Para fazer frente a esse processo, pode-se apostar em uma organização da escola como lugar de formação dos jovens cidadãos, que podem aprender a analisar o mundo em que vivem e a lutar pela justiça social como base para assumirem uma pauta de não-violência. Nessa escola, é fundamental que a fala do jovem seja reconhecida (expressar sobre as dificuldades de seu cotidiano e suas significações), e que se proporcione condições para que ele consiga estabelecer relações entre o seu lugar e os processos globais como forma de exercício do princípio de totalidade do seu pensamento.

É importante esclarecer que a fala aqui mencionada não se restringe à verbalização oral, mas abrange às várias linguagens que ele pode desenvolver e compartilhar, seja pela representação espacial cartográfica, dança, música, desenho, pintura, esculturas, pesquisas e investigações. Contudo, a fala está estreitamente articulada com o pensamento, razão pela qual é importante investir no desenvolvimento intelectual dos jovens, em sua capacidade de elaborar um pensamento teórico, reflexivo, que oriente suas práticas cotidianas.

O jovem escolar, ao ter condições de se situar no mundo a partir de seu desenvolvimento como sujeito, pensando teoricamente sobre as coisas desse mundo, incluindo o fenômeno da violência e sua relação com ele, tem mais chances de superar as expectativas do discurso violento que o cerca. Nesse sentido, argumenta-se aqui a favor de uma concepção pedagógica embasada a) no aluno como o sujeito do processo de ensino e aprendizagem; b) na escuta e no diálogo com o aluno; c) na atenção aos sinais e sintomas socioemocionais. Acredita-se oferecer possibilidade de avanço no processo de ensino. Assim, não se estabelece um olhar que uniformiza os alunos, mas que os compreende em sua singularidade ao mesmo tempo em que os acolhe e oferece fundamentos teóricos-metodológicos para problematizar a prática cotidiana.

Nesse sentido, defende-se a relevância de se ter como meta a contribuição para a formação do pensamento geográfico desses jovens escolares, pois o pensamento está no ato de (se) questionar: Onde estou? Quais as condições e fatores estruturantes desta realidade escolar? Como posso perceber a violência no cotidiano escolar? Por que a violência se manifesta de

diferentes modos e em diferentes espaços? Como os jovens escolares realizam suas práticas frente ao fenômeno da violência? Como atuar diante destas realidades?

Diante de todo exposto, tem-se que: a) a compreensão da violência supera a noção de criminalidade. A sua abordagem em contexto escolar não pode ficar restrita as manifestações de violência direta. É imprescindível identificar suas formas mais sutis e invisibilizadas pelo discurso autoritário b) a violência atribui mudanças nas práticas sociais dos sujeitos da escola; c) os professores de Geografia, ao mobilizarem o ensino às dimensões não visíveis da violência, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento geográfico da violência; d) há uma necessidade urgente de compreender mais sobre a corporeidade juvenil e sua relação com processos complexos desencadeados pela violência; e) o pensamento geográfico permite aos professores e alunos estabelecerem um olhar sistêmico sobre seu aluno e suas condições de reprodução da vida; f) é preciso haver investigações que desenvolvam processos metodológicos a partir dos resultados obtidos; e g) a importância da Geografia e da Educação Geográfica reside também na atuação sobre temas interessados a discutir a questão da segurança pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da tese perpassou em quatro seções a qual se relaciona aos objetivos propostos para a sua consolidação. Os levantamentos confirmaram os pressupostos iniciais, o fenômeno da violência alterar as dinâmicas espaciais em múltiplas dimensões: morfológica, relacional, pedagógica e institucional. Em outras palavras, a manifestação da violência é capaz de modificar a ordem espacial onde se manifesta. É factível a capacidade das expressões de violência uma vez manifestadas de interatuar nos objetos e sistemas de arranjos espaciais da escola e dos conteúdos intrapsíquicos dos sujeitos escolares. O que torna um fenômeno complexo que demanda por mais estudos e investigações científicas para a elucidação dos dispositivos incidentes na espacialização da violência na escola e na organização do espaço urbano.

O processo de identificação das expressões e tipologias da violência, revelam seu caráter múltiplo e complexo. Comumente, a abordagem da violência é tida de modo difuso ou mesmo hiper segmentado. A exemplo do estreitamento teórico a partir da criminalidade, ou mesmo, das expressões diretas de violência. Para chegar a estas conclusões foram realizadas pesquisas bibliográficas e estudos qualitativos. Entende-se, que o estudo da violência demanda de diversificação metodológica dado a fluidez e relatividade deste fenômeno a partir do recorte escolhido. É, portanto, um fenômeno plural e multiescalar.

A análise das manifestações dos casos de violência relatadas pela Secretaria Municipal de Educação, nas instituições de ensino municipais da cidade de Goiânia revelam aspectos importantes das manifestações de violência direta, estrutural e simbólica. Estas expressões acometem os alunos em diferentes formas, associando-se a diversos danos na condição sociais dos jovens escolares. Ressalta-se o fato que as quantificações apresentadas não devem ser observadas com dado real dos casos de violência, tendo em vista a situações subnotificadas de violência.

A análise permitiu extrair importantes indicadores das expressões de violência situadas nos marcadores sociais de classe, gênero e geográfico. Embora, sabe-se que a questão racial no Brasil é um sensível tema na formação territorial do país na contemporaneidade. Este marcador não é considerado nos levantamentos institucionais analisados, constituindo-se, portanto, como variável oculta na análise dos dados. Não menos importante, pois reforça ainda mais nos sistemas de invisibilização da população negra por parte da racionalidade governamental.

A busca pela compreensão das intersecções da violência na espacialidade escolar presentes na paisagem, no lugar e no território escolar possibilitou conceber a transformações

derivadas direta e indiretas da violência na escola. Ainda, são identificados a partir dos discursos dos professores de Geografia. Estes sujeitos são atravessados por diversos discursos de violência, tendo desdobramentos em suas concepções de mundo, impactando, sobretudo, no desenvolvimento didático e pedagógico dos professores. Ao conceber as múltiplas expressões de violência em interrelação da escala imediata do corpo com processos estruturantes da cultura, sociedade, política e economia permitem o professor operar o pensamento geográfico de modo mais sensível e amplo junto aos alunos. O entendimento de aspectos das dimensões socioespaciais não visibilizadas e das representações da violência no cotidiano de jovens escolares de contexto periférico e em situação de privação de liberdade permitem ao professor um olhar mais amplo sobre os sujeitos e sobre a escola. Sendo estes professores, ao se mobilizarem a partir de um conhecimento sensível para com aluno, é possível que os mesmos a caracterizar expressões de violência, permitem significar e nomear aspectos estruturantes da violência do seu cotidiano, constituindo o que se definiu por conhecimento geográfico da violência.

Tais levantamentos visam oferecer instrumentos teóricos e metodológicos para potencializar a prática docente na escola. Frente às sistematizações derivadas dos procedimentos de pesquisa. Teve como principal motivação a sintetização de aspectos relevantes para se pensar e atuar com o pensamento geográfico na espacialidade escolar e sua relação com o fenômeno da violência. O trabalho é produto das inquietações profissionais e pessoais de um pesquisador a qual também se encontra em exercício na função de professor de Geografia na educação básica e pública.

Os levantamentos, impressões, formulações são frutos de intensos diálogos durante os cinco anos de processo de doutoramento. Indubitavelmente o caminhar da investigação agrega novas perspectivas e posicionamentos diante do fenômeno da violência, a qual se traduz em um modo mais maduro e profissional no tratamento cotidiano deste fenômeno. Não há possibilidade de realizar por meio de um trabalho científico o esgotamento de uma temática tão ampla.

Por isso, a pesquisa tem como possibilidade abrir caminhos investigativos e de realizar aproximações teóricas do Ensino de Geografia com outros campos do saber que se preocupam em compreender o fenômeno da violência. Assim, indica-se como proposta de investigação a continuidade da pesquisa a partir de propostas de intervenções didáticas. Pautadas nos pressupostos teóricos organizados nesta tese. Os estudos geográficos da violência na escola guardam uma imensa possibilidade interpretativa da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRANCHES, Cecy Dunshee de; ASSIS, Simone Gonçalves de. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 27, p. 843-854, 2011.
- ADORNO, S. Sérgio Adorno: Reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira. *Revista comunicação & educação*, Ano XX, n.2, jul/dez 2015.
- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. *Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- _____. *O que é um dispositivo*. Outra travessia. n.5, 2005.
- ALMEIDA, C. C. T. de; MARTINS, Elvio R.; SILVA, Jorge L. B. da. A ciência geográfica e o ensino de geografia do ano 1980 aos dias de hoje: uma avaliação. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 18, p. 05-19, jul./dez 2019.
- ALMEIDA, M. I. M. de; TRACY, K. M. de A. *Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ALMEIDA, R. da S. [et al.]. A prática da automutilação na adolescência: o olhar da psicologia escolar/educacional. *Caderno de Psicologia e ciências humanas e sociais*. Ciências Humanas e Sociais. Alagoas, v.4, n.3, p. 147-160, Maio, 2018.
- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, G. da A. A metropolização do espaço. In: ALMEIDA, M. G. de. [et al] (Orgs.). *Metrópoles: teoria e pesquisa sobre a dinâmica metropolitana*. Goiânia, Cânone Editorial, 2012.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAGÃO, W. *A escala geográfica e o pensamento geográfico: uma experiência com jovens escolares do ensino médio*. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ARENDT, H. *A condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- _____. *Eichmann em Jerusalém*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ARRAIS, T. A. *A produção do território goiano: economia, urbanização, metropolização*. Goiânia: Editora UFG, 2013.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA e SILVA, A. *A Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica*. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Geografia (IESA) da Universidade Federal de Goiás, 2016.

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, W. Crítica da violência: crítica do poder. *Revista Espaço Acadêmico*, 2(21). Editor, R. (2019). Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46277>

BERMÚDEZ, Ángel. 'Novo analfabetismo': por que tantos alunos latino-americanos terminam ensino fundamental sem ler ou fazer contas. BBC News Brasil. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41520784>. Acesso em fev/2018.

BORGES, Helena. *Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora*. The Intercept Brasil. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>. Acesso em mar/2018.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. Efeitos do lugar. In: *A miséria do mundo*. (_____.) Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

_____. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2018.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Decreto-Lei n.2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em abr/2020.

BRAUD, Philippe. *Violencias políticas*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

BRETAS, C. Z. B. A.; BORDONI, L. S. Correlação entre diferentes tipos de tatuagens e mortes violentas nas necropsias realizadas no Instituto Médico Legal de Belo Horizonte, 2008-2011. *Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics*, v. 6, p. 297-319, 2017. Disponível em: <http://www.ipebj.com.br/forensicjournal/edicoes?volume=6&numero=3&artigo=255>. Acesso em: 29 ago. 2020.

CALDEIRA, T. P. do R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania*. 34.ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

CALLAI, H. C. et al. O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. *Revista da ANPEGE*. v. 12, n. 18, p. 43-55, Especial GT ANPEGE, 2016.

CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARLOS, A. F. A. A privação do urbano e o “direito à cidade” em Henri Lefebvre. In: CARLOS, A. F. A.; ALVES, G.; PADUA, R. F. de. (Orgs.). *Justiça espacial e o direito à cidade*. São Paulo: Contexto, 2017.

CARLOS, A. F. A. A privação do urbano e o “direito à cidade” em Henri Lefebvre. In: (_____.) [et al]. *Justiça espacial e o direito à cidade*. São Paulo: Contexto, 2017.

CASTRO, I.E. O problema da escala. In: CASTRO, I.E; CORREA, R.L. e GOMES, P.C.C. *Geografia, conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.18, n.54, jul/set. 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. *Acta do XIII Colóquio Internacional de Geocrítica*, Barcelona: GEOcrítica, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloq-programa.htm>. Acesso em: 07 abr. 2020.

_____. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

_____. *A Geografia escolar e a cidade*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: (_____.) CHAVEIRO, E. F., PIRES, L. M. (Orgs.). *A cidade e seus jovens*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

_____. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: (_____.) [et al]. *A cidade e seus jovens*. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

CHAVEIRO, E. F. Jovens e juventudes no reino da aceleração: princípios para uma leitura geográfica. In: CAVALCANTI, L. de S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. (Orgs.). *A cidade e seus jovens*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

COHEN, D. La violencia en los programas televisivos. In: *Revista Latina de Comunicación Social*, n.6, La Laguna (Tenerife), 1998.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, R. L. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. *Revista Cidades*, v.4, n.6, 2007.

_____. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CORRÊA, R. L., CASTRO, I. E. de, GOMES, P. C. da C. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. Segregação residencial: classes sociais e espaço urbano. In: VASCONCELOS, P. de A. [et al] (Orgs.). *A cidade contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2018.

CRETTEZ, X. *As formas da violência*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

CUNHA, Marcela B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.4, p. 1077-1092, out/dez 2014.

SILVA, L. A. M. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan/jun 2004.

DAHER, T. *Goiânia uma utopia europeia no Brasil*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2003.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J.T. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DUNKER, C. I. L. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo, 2015.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Da divisão social do trabalho*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016*. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Anuario_Site_27-01-2017-RETIFICADO.pdf. Acesso em jan/2018.

_____. *Medo da violência e o apoio ao autoritarismo no brasil: índice de propensão ao apoio a posições autoritárias*. São Paulo, 2017. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/04/FBSP_indice_propensao_apoio_posicoes_autoritarios_2017_relatorio.pdf. Acesso em mar/2018.

_____. *Projeto: pesquisa e análise de dados vinculados ao campo da segurança pública sistema penitenciário*. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/FBSP_Elaboracao_relatorios_semestrais_descritivos_2016.pdf. Acesso em jan/2018.

FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Curitiba: Trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDES, F. L. *Violência, medo e estigma: efeitos sócio-espaciais da “atualização” do “mito da marginalidade” no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, D. C., & RATTS, A. R. A Segregação racial em Goiânia: representação dos dados de cor ou raça (IBGE, 2010). *Ateliê Geográfico*, 2018, p. 170-192. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ag.v11i3.45334>.

FRATTARI, N. F. Sentimento de insegurança urbana na cidade de Goiânia. In: SOUZA, D. B. (Org.). *Violência urbana em Goiás: práticas e representações*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

FONSECA, Rubem. *Amálgama*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

_____. *Calibre 22*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

_____. *O melhor de Rubem Fonseca*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. *La sociedad punitiva: curso em el Collège de France (1972-1973)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

_____. M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. *Segurança, território e população*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e Punir - o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

KAFKA, Franz. *O processo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. *A sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP. v.28, n.100 – Especial, p. 965-988, out/2007.

_____. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc. v.33, n.119, Campinas abr/jun 2012.

GALTUNG, J. *Conflict Transformation by Peaceful Means: the transcend method*. Geneva: United Nation, 2000.

_____. La violencia: cultural, estructural y directa. In: *Cuadernos de estrategia*, ISSN 1697-6924, n.183, 2016, p. 147-168.

_____. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz, 1998.

_____. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], p.71, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1018>. Acesso em mai/2020.

GATTI, B. A. *Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEHL, J. *Cidades para Pessoas*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOHN, M. da G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, P. C. da C. *A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOMES, R. R. F. *Práticas espaciais e ensino de geografia: uma proposta de sequência didática com alunos da EAJA*. Dissertação (mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Geografia (IESA) da Universidade Federal de Goiás, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. (Org.). *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 87-106.

GRAHAM, S. *Cidades sitiadas: o novo urbanismo militar*. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GUBER, R. *La etnografia: método, campo y reflexividad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2015.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

GUTIERREZ-TERRAZAS, José. *O conceito de pulsão de morte na obra de Freud*. Ágora: Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.91-100, jun/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em out. 2020.

HABERMAS, J. O conceito de poder de Hannah Arendt. In: FREITAG, B. [et al] (Orgs.). *O Poder Dialógico: de Arendt a Habermas*. Pesquisas e Práticas Psicossociais. São Paulo: Ática, 1980.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. [et al]. *Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAN, Byung-Chul. *O que é poder?* Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. *Topologia da violência*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. In: *Revista em Pauta*, Rio de Janeiro (UERJ), n. 35, v. 13, p. 126 – 152, 1º semestre de 2015.

_____. *Social justice and the city*. Londres: Edward Arnold e Baltimore; John Hopkins University Press, 1973.

_____. *Os sentidos do mundo: textos essenciais*. São Paulo: Boitempo, 2020.

HAYASHI, M. C. P. I. Afinidades eletivas entre a cienciometria e os estudos sociais da ciência. *Filosofia e Educação*, Campinas, v.5, n.2, p. 57-88, 2013.

HERNÁNDEZ, E. D. N.; GRANADOS, A. G. El aula pacífica: una propuesta para reducir la violencia en niños mexicanos de educación primaria. In: BORZUK, C. S.; SOUZA, L. C. de; SILVA, S. dos S. (Orgs.). *Educación, violencia e formación*. Jundiaí, Paco editorial, 2019.

HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado. I. *Crítica Marxista*, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.24, 2007.

HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estimativas de População*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=downloads>. Acesso em abr/2018.

_____. *Síntese dos Indicadores Sociais*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em abr/2018.

IEDE – Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. *Análise inédita do Iede ajuda a entender o perfil dos alunos de 15 anos das redes pública e privada*. 20/08/2018. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/analise-inedita-do-iede-ajuda-a-entender-o-perfil-dos-alunos-de-15-anos-das-redes-publica-e-privada/>. Acesso em mar/2020.

IMBUSCH, Peter. The concept of violence. In: HEITMEYER, W; HAGAN, J. (Eds.). *International Handbook of Violence Research*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 2003.

_____.; MISSE, Michel; CARRIÓN, Fernando. Violence research in Latin America and the Caribbean: A literature review. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, v.5, n.1, p. 87-154, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2014*. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dllDashboard>. Acesso: abr/2018.

INSTITUTO IGARAPÉ. *Nota Técnica*: abril 2019. Disponível em: https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2019/05/nota_tecnica_homicidios.pdf. Acesso em fev/2020.

_____. *Índice de Segurança da Criança*. Disponível em: https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2019/05/nota_tecnica_homicidios.pdf. Acesso em fev/2020.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da Violência 2017*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf. Acesso em jan/2018.

KAFKA, Franz. *A Metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KRÜGER, Heinz-Hermann, A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, W; PLAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEFÈBVRE, H. *Lógica Formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LENCIONI, S. Metropolização do espaço: processos e dinâmicas. In: FERREIRA, A. [et al] (Orgs.). *Metropolização do espaço: gestão territorial e relações urbano-rurais*. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

_____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. [et al.]. *Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática*. Goiânia: CEPED/PUC GO, p. 85-100, 2011.

LIRA, K. HANNA, N. *O que dizem as crianças?* Uma consulta sobre violência a partir da percepção de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2016/10/AE-CSI-VM-03-10-web.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2020.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. (Rio J.), v.81, n.5, supl., Porto Alegre, p. s164-s172. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci_arttext. Acesso em ago 2020.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo, Cortez, 1988.

LUNA, F. G. *Geografía y violencia*. Una aproximación conceptual al fundamento espacial de la violencia estructural. Ciudad de México: Ediciones Monosílabo, Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

LYNCH, K. *A Imagem da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MACIAS-CHAPULA, C.A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v.27, n.2, p. 134-140, 1998.

MARGULIS, M. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central, 1998.

MARQUES, E. et al. Estrutura social, segregação e espaços. In: KOWARICK, L. FRÚGOLI Jr. (Orgs.). *Pluralidade urbana em São Paulo: vulnerabilidade, marginalidade e ativismo*. São Paulo: Editora 34, FABESP, 2016.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEIRELES, J; GUZZO, R. S. L. Violência substantivada: perspectiva de estudantes de uma escola pública. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v.31, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822019000100246&lng=en&nrm=iso>. Acesso em jun/2020.

MELÉNDEZ, C. S. C. *Luchar por la vivienda, construir un mundo nuevo*. Las experiencias del movimiento de pobladores en lucha y la organización popular francisco villa de izquierda independiente. Tesis: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, 2018.

MENEZEZ, P. K. de. O Ensino de Geografia e o lugar de vivência do jovem escolar: uma articulação necessária à compreensão das práticas espaciais do aluno. In: CAVALCANTI, L. de S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. (Orgs.). *A cidade e seus jovens*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

MESQUITA, S. S. A. *O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia*. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

METZGER, Jean-Luc; MAUGERI, Salvatore; BENEDETTO-MEYER, Marie. Predomínio da gestão e violência simbólica. *Revista Brasileira de Saúde*. São Paulo, v. 37, n. 126, p. 225-242, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572012000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso out/2020.

MICHAUD, Y. *A violência*. Tradução L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*. Recife, v.1, n.2, p. 91-102, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292001000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em ago/2020.

MIRANDA, S. L. O ensino de Geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental: currículo, teoria e prática na formação e no trabalho docente. In: BENTO, I. P;

MITCHELL, D. *The right to the city: social justice and the fight for public space*. New York: Guilford Press, 2003.

MORAES, A. C. R. *Território e história no Brasil*. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

MORAIS, E. M. B; CAVALCANTI, L. S. A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas. In: (_____. Orgs.). *A cidade e seus sujeitos*. Goiânia, Editora Vieira, 2011.

_____. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. *Rev. Tamoios*, São Gonçalo (RJ), ano 13, n.2, págs. 26-43, jul-dez, 2017.

MOREIRA, R. *Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 2007.

MUGGAH, Robert; PELLEGRINO, Ana Paula. *Prevenção da violência juvenil no Brasil: uma análise do que funciona*. Instituto Igarapé e Fundo de População das Nações Unidas, 2020. Disponível em: https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2020/02/youth_violence.pdf. Acesso em mar/2020

NANDY, A. *Imágenes del Estado: cultura, violencia e desarrollo*. Trad. Guillermina México: FCE, 2011.

NASCIMENTO, M. J. et al. O futebol profissional e a cidade de Goiânia: análise das articulações entre o desenvolvimento urbano e as torcidas organizadas. In: *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, XV. 2007.

NEWMAN, O. *Creating defensible spaces*. dl: U.S. Department of Housing and Urban Development, 1996.

NITAHARA. Akemi. *Pesquisa mostra naturalização da violência entre crianças e adolescentes*. Agência Brasil, 26.09.2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-09/pesquisa-mostra-naturalizacao-da-violencia-na-percepcao-de-criancas>. Acesso em fev/2020.

OLIVEIRA, K. A. T. *Pensamento Teórico-Conceitual Docente sobre a Geografia Escolar: evidências da atuação de professores de Geografia da Educação Básica em Goiânia/GO*. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

OLIVEIRA, K. A. T. de. *Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

PEREIRA, C. M. R. B. Tão longe tão perto: os entrelaces da Universidade com a Escola. In: SILVA; PIRES, 2013 (Orgs.). *Desafios da didática de Geografia*. Goiânia, Ed. da PUC Goiás, 2013.

PESSÔA, V. L. S.; RAMIRES, J. C. de L. Amostragem em pesquisa qualitativa: subsídios para a pesquisa geográfica. In: MARAFON, G. J. [et al] (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

PIERCE, C. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, W.; PLAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

POGLIAGHI, L. Disputas mediadas por expresiones de violencia en el espacio escolar. In: GUERRERO, J. L.; REYES, M. M. (Orgs.). *Jóvenes y espacio público*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: MARIANO, A [et al] (Orgs.). *Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

PRATTA, E. M. M. *Adolescência, drogadição e família: caracterização do padrão de consumo de substâncias psicoativas e avaliação da percepção dos pais em adolescentes do ensino médio*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____.; SANTOS, M. A. dos. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. *Estud. psicol.* Natal, v.11, n.3, p. 315-322, 2006.

- RAHME, M. M. F. *Laço social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. 2010. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, F. (Org.). *Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- REGUILLO, R. *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.
- REYES, M. M. Jóvens, violência y espacio público em las unidades habitacionales populares de la Ciudad de México. In: GUERRERO, J. L.; REYES, M. M. (ORGs.). *Jóvenes y espacio público*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2018.
- RIBEIRO, D. C. Apontamentos sobre o Sistema Sociometabólico do Capital em István Mészáros. *Seção Miscelânea*. Aurora, Marília, v.10, n.2, p. 149-170, jul/dez 2017.
- RICCI, R. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, F. (Org.). *Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- RICHTER, D. Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E. I. da; PIRES, L. M. (Orgs.). *Desafios da didática de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC, 2013.
- SA, J. S; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v.47, n.164, p. 386-413, jun/ 2017.
- SALAZAR, Alonso. Violencias juveniles: ¿contraculturas o hegemonia de la cultura emergente? In: MARGULIS, M. [et al.]. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1998.
- SALDIVA, P. *Vida urbana e saúde*. São Paulo: Contexto, 2018.
- SALLES, L. M. F; SILVA, J. M. A. De P; CASTRO, J. C. R; FERNANDEZ VILLANUEVA, C. Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v.26, n.1, p. 148-157, abr/2014.
- SAMPAIO, R. A. A violência do processo de urbanização. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *Crise Urbana*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SANTOS, R. A. dos. *Criminalidade em Goiânia: [manuscrito]: Mapeamento dos crimes contra a pessoa nos contextos sociais de 2010 a 2014*. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Geografia (IESA) da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- SANTOS, M. *Espaço e Método*. São Paulo, Editora da USP, 2014.
- _____. *Pobreza urbana*. São Paulo, Editora da USP, 2013.
- SANTOS, M. A. F; RAMIRES, J. C. L. Percepção espacial da violência e do medo pelos moradores dos bairros Morumbi e Luizote de Freitas em Uberlândia/MG. *Sociedade & Natureza* (Online). Uberlândia, v.21, n.1, p. 131-145, abr/2009.

SCHWARCZ, L. M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, L. G. A. da. *Educação e participação*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

SILVA JR. J. do N. *Violência: sintoma contemporâneo?* Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Capes, 2007.

SILVA, J. M.; MENDES, E. de P. P. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevistas e observação. In: MARAFON, G. J. [et al] (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes à escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 260-268, 2009. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/35>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SOARES NETO, J. J; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.24, n.54, p. 78-99, 2013a. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos_1786/1786.pdf. Acesso em: jan. 2018.

SOARES, L. E. *Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos*. São Paulo: Boitempo, 2019.

SOJA, E. *Em busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades, 2014.

SOLNIT, R. *Os homens explicam tudo para mim*. São Paulo: Cultrix, 2017.

SOUZA, D. B. de S. RABELO, F. C. E. Vitimização e sentimento de insegurança em três municípios da região metropolitana de Goiânia. In: *Violência urbana em Goiás: práticas e representações*. SOUZA, D. B. (ORG.). Goiânia: Editora UFG, 2011.

SOUZA, L. F. de. *Corpos negros femininos em movimento: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas*. 126 p. Dissertação (Mestrado) em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2007.

SOUZA, L. F. de. Mobilidade e trajetória de professoras negras na cidade. In: MORAIS, E. M. B; CAVALCANTI, L. S. *A cidade e seus sujeitos*. Goiânia, Editora Vieira, 2011.

SOUZA, M. L. *Fobópolis: o medo generalizado e a militarização da questão urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. *O desafio metropolitano: Um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 2012.

_____. O Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, I E. de; GOMES, Paulo C. da C; CORRÊA, R. L. *Geografia: Conceitos e Temas*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2013.

SPINAK, E. Indicadores cientímetricos. *Ciência da Informação*, v.27, n.2, p. 141-148, 1998.

STAMATO, J. S. T. *A família e a questão da negligência: papéis atribuídos e relações estabelecidas*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2004.

TRAVITZKI, R. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

TUAN, Yi-Fu. *Paisagens do medo*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TURRA NETO, N. Definir juventude como ato político: na confluência entre orientações de tempo, idade e espaço. In: CAVALCANTI, L. S. [et al.]. *A cidade e seus jovens*. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

_____. *Múltiplas trajetórias juvenis: território e redes de sociabilidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

VALLERIUS, D. M. *A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de geografia*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

WACQUANT, L. Forjando o estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social. In: BATISTA, V.M (Org.). *Löic Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

WASELFISZ, J.J. *Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo*. Rio de Janeiro, FLACSO/CEBELA, 2015. Disponível em http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf. Acesso em jan/2018.

_____. *Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada*. Trad. João Roberto Martins Filho. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2017.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo em Perspectiva*, v.13, p.3, 1999.

_____.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.16, n.45, p. 145-164, 2001.

ŽIŽEK, S. *Violência: seis reflexões laterais*. Trad. Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.