



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**A TERRITORIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR:
UM OLHAR GEOGRÁFICO NA REGIÃO ADMINISTRATIVA DO
PARANOÁ**

Ana Clara Bolzon Santos

Dissertação de Mestrado

Brasília- DF, Dezembro/2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**A TERRITORIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR:
UM OLHAR GEOGRÁFICO NA REGIÃO ADMINISTRATIVA DO
PARANOÁ**

Ana Clara Bolzon Santos

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho.

Dissertação de Mestrado

Brasília- DF, Dezembro/2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**A TERRITORIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR:
UM OLHAR GEOGRÁFICO NA REGIÃO ADMINISTRATIVA DO PARANOÁ**

Ana Clara Bolzon Santos

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial, opção Acadêmica.

Aprovado por:

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho – Programa de Pós-Graduação em Geografia / UnB – Orientador

Prof. Dra. Ednéa Carvalho – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade / UFOPA

Prof. Dr. André Luiz Sabino – Escola de Educação Básica / UFU

Brasília- DF, Dezembro/2020

SANTOS, ANA CLARA BOLZON

A territorialização da violência escolar: um olhar geográfico na Região Administrativa do Paranoá, 248 f. (UnB – Departamento de Geografia, Mestre, Formação escolar geográfica e instrumentos educacionais, 2020).

Dissertação de Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Geografia.

1. Violência

2. Violência escolar

2. Território

3. Segregação Socioespacial

I. UnB-GEA

II. Título (série)

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Ana Clara Bolzon Santos

Programa de Pós-Graduação em Geografia. Departamento de Geografia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Contato: ana.bolzon@hotmail.com

Comitê de Ética EAPE – SEDF

Memorando N° 010/2020

Data: 11/02/2020

Dedico esta dissertação a todos os meus alunos da Região Administrativa do
Paranoá.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora pela oportunidade realizar o meu mestrado acadêmico na Universidade de Brasília (UnB), na qual também me graduei, e por me auxiliarem em todos os desafios que foram postos até aqui. Sou muito grata.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho, por todo o apoio e pelos ensinamentos, sempre com muita paciência e dedicação ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa.

À minha família, por sempre estarem comigo em todos os meus sonhos e projetos, em especial minha mãe, também professora, que tanto me ensinou nos momentos mais difíceis da docência, especialmente no início. Eu a tenho como exemplo de vida para tudo.

Ao meu amado noivo que sempre me ajudou e apoiou nessa jornada acadêmica, me orientando e auxiliando em tudo.

Aos meus amigos queridos de vida que torceram e torcem por mim, aos novos amigos que fiz na pós-graduação, pela força e compartilhamento de conhecimentos. Estamos e estaremos sempre unidos.

Aos meus professores, do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da UnB, pelo crescimento intelectual e pessoal alcançados através das aulas e experiências vivenciadas.

Agradeço, por fim, a todos os meus colegas de profissão e aos meus alunos, que tanto me ensinam a olhar para o mundo com mais amor, humanidade e sabedoria. Que esta caminhada de enfrentamento da violência escolar seja concretizada cada dia, por meio de mais liberdade de expressão, mais criticidade e, sobretudo, mais amor e respeito, mesmo em cenários econômicos e políticos tão desafiadores.

“João foi um pobre como nós, meu filho. Teve de suportar as maiores dificuldades numa terra seca e pobre como a nossa. Pelejou pela vida desde menino, passou, sem sentir, pela infância. Acostumou-se a pouco pão e muito suor. Na seca comia macambira, bebia o suco do xique-xique, passava fome. Quando não podia mais, rezava. Quando a reza não dava jeito, ia se juntar a um grupo de retirantes que ia tentar sobreviver no litoral. Humilhado. Derrotado. Cheio de saudade. E logo que tinha notícia da chuva, pegava o caminho de volta, animava-se de novo, como se a esperança fosse uma planta que crescesse com a chuva. E quando revia sua terra, dava graças a Deus por ser um sertanejo pobre, mas corajoso e cheio de fé. Peço-lhe, muito simplesmente, que não o condene”.

Nossa Senhora, mãe de Jesus - filme “O Auto da Compadecida”.

SUASSUNA (2018)

RESUMO

A presente dissertação objetiva problematizar a questão da violência escolar, enquanto um fenômeno territorial complexo, com base nas abordagens propostas por Abramovay (2002; 2003; 2005; 2006; 2008; 2012; 2015), Abramovay e Rua (2002) e Sposito (1998; 2001), a partir de análises socioespaciais. A dimensão territorial foi embasada por teorias acerca do território como produto social assentado em relações de poder que perpassam pela dominação e/ou apropriação do espaço pelos agentes que o constituem (RAFFESTIN, 1993; SANTOS; SILVEIRA, 2001; HAESBAERT, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2014; SAQUET, 2004). Deste modo, foi investigada a realidade socioeconômica da Região Administrativa do Paranoá (RA), Distrito Federal (DF), considerada como território segregado socioespacialmente, para, assim, analisar o processo da territorialização da violência no espaço escolar, através da realidade do Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02), localizado nessa RA. Vale ressaltar que essa análise partiu do seguinte questionamento: como analisar a territorialização da violência escolar produzida em territórios marcados pela segregação socioespacial? Segundo o embasamento teórico e as informações empíricas produzidas, a escola é considerada o espaço das multiterritorializações dos sujeitos que a formam, sendo, nessa perspectiva, o reflexo violento dos contextos socioespaciais desiguais tão presentes historicamente nas sociedades. Nesse sentido, a violência estrutural é entendida como aquela que potencializa o surgimento de outras (como as violências duras e incivildades) que perpassam para o interior do espaço escolar e são territorializadas pelos alunos, na forma de diversas outras manifestações violentas como: o uso e o tráfico de drogas, ameaças, furtos, brigas (com agressões físicas e/ou verbais), abusos sexuais e estupro. A fundamentação metodológica dessa pesquisa possui abordagem qualitativa, na qual as técnicas escolhidas para a coleta de dados foram: a análise de documentos por meio da ata escolar e do prontuário individual dos alunos do CEF 02; entrevistas semiestruturadas com dois membros da escola e com a delegada de polícia da RA; avaliação dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) e a seleção de reportagens sobre a violência escolar nas escalas mundo, Brasil e Distrito Federal. Para a interpretação dos dados, fez-se uso da análise de conteúdo, a fim de alcançar o rigor necessário para seu desenvolvimento. Igualmente, foram utilizados trabalhos científicos que embasaram essa investigação. Contudo, foi observado que poucos são aqueles relacionados à temática em questão, menos ainda os que possuem viés geográfico. Dessa forma, essa pesquisa possui singularidades no que tange ao peso em contribuir geograficamente com reflexões sobre a violência escolar.

Palavras-chaves: Segregação socioespacial. Território. Violência escolar.

ABSTRACT

This thesis aims to problematize the issue of school violence, as a complex territorial phenomenon, based on approaches proposed by Abramovay (2002; 2003; 2005; 2006; 2008; 2012; 2015), Abramovay and Rua (2002) and Spósito (1998; 2001), predicated on socio-spatial analyzes. The territorial dimension was supported by theories on territory as a social product based on power relations that permeate the domination and/or appropriation of a specific space by the agents that constitute it (RAFFESTIN, 1993; SANTOS and SILVEIRA, 2001; HAESBAERT, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2014; SAQUET, 2004). In this manner, the socio-economic reality of the Administrative Region of Paranoá (RA), Distrito Federal (DF)—considered as a socio-spatially segregated territory—was investigated, in order to analyze the process of territorialization of violence in the school space; through the reality of the Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02), located in the RA. It is worth mentioning that the fundamental question of this research is: how to analyze the territorialization of school violence produced in territories marked by socio-spatial segregation? According to the theoretical basis and the empirical information produced, the CEF 02 is considered the space of the multi-territorialization of its subjects. In this perspective, the school represents the violent reflection of the unequal socio-spatial contexts so historically present in societies. In this regard, structural violence is understood as that which enhances the emergence of other types of violence (such as severe physical violence and incivilities), which permeate the school space and are territorialized by students, through several other violent manifestations such as: the trafficking and use of drugs, threats, thefts, fights (with physical and/or verbal aggression), sexual abuse and rapes. The methodological foundation of this thesis has a qualitative approach, and the techniques chosen for data collection were: the analysis of documents, through the school meeting minutes and the school records of CEF 02 students; semi-structured interviews with two school members and the RA police chief; evaluation of the Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) data and the selection of reports on school violence between global, national (Brazil) and local (Distrito Federal) scales. For data interpretation, content analysis was employed in order to achieve the necessary accuracy for its development. Likewise, scientific studies were used as support for this investigation. Nonetheless, it was observed that there are few studies related to the subject in question, and even fewer have a geographical bias. Therefore, this research has singularities regarding the importance of contributing geographically with reflections on school violence.

Keywords: Socio-spatial segregation. Territory. School violence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cidade do Paranoá e Plano Piloto (centro de Brasília)	26
Figura 2 – O mapa de violência no Distrito Federal	28
Figura 3 – Ruas da Vila Paranoá na década de 1980	64
Figura 4 – Localização do CEF 02 – escola selecionada.....	75
Figura 5 - Modelo ecológico para compreender a violência	107

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da Região Administrativa do Paranoá	68
Mapa 2 – Ocupação da Região Administrativa do Paranoá	69
Mapa 3 – Zoneamento territorial da Região Administrativa do Paranoá - zona urbana	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Território: dominância funcional e dominância simbólica	46
Quadro 2 – Cadastro das unidaes escolares do Paranoá por etapa/modalidade	73
Quadro 3 - Síntese dos agentes sociais - Unidades de registro.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Unidades escolares por localização	71
Tabela 2 – Unidades escolares por oferta da etapa/modalidade de ensino, segundo coordenação regional de ensino.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos no Paranoá.....	74
Gráfico 2 – Tipos de violência entre estudantes - visão dos professores.....	80
Gráfico 3 – Tipos de violências sofridas por professores	81
Gráfico 4 – Agentes praticantes da violência contra professores.....	82
Gráfico 5 – Pirâmide etária: RA do Paranoá	103
Gráfico 6 – Pirâmide etária: RA do Plano Piloto.....	103
Gráfico 7 – Rendimento bruto do trabalho principal: RA do Paranoá.....	105
Gráfico 8 – Rendimento bruto do trabalho principal: RA do Plano Piloto	105
Gráfico 9 – População cor/raça: RA do Paranoá.....	107
Gráfico 10 – População cor/raça: RA do Plano Piloto	107
Gráfico 11 – Plano de saúde: RA Paranoá	108
Gráfico 12 – Plano de saúde: RA Plano Piloto	108
Gráfico 13 – Frequência escolar: RA do Paranoá.....	110
Gráfico 14 – Frequência escolar: RA do Plano Piloto	110
Gráfico 15 – Onde a escola que estuda está localizada: RA do Paranoá	112
Gráfico 16 – Onde a escola que estuda está localizada: RA do Plano Piloto	112
Gráfico 17 – Meio de transporte de casa até a escola: RA do Paranoá.....	114
Gráfico 18 – Meio de transporte de casa até a escola: RA do Plano Piloto ...	114
Gráfico 19 – Nível de escolaridade: RA do Paranoá	116
Gráfico 20 – Nível de escolaridade: RA Plano do Piloto	116
Gráfico 21 – Local que exerceu seu trabalho principal: RA do Paranoá	118
Gráfico 22 - Local que exerceu seu trabalho principal: RA do Plano Piloto ..	118
Gráfico 23 – Meio de transporte utilizado até o trabalho: RA do Paranoá.....	120
Gráfico 24 – Meio de transporte utilizado até o trabalho: RA do Plano Piloto ..	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDEP -	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CEF 02 -	Centro de Ensino Fundamental 02
CODEPLAN -	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRAS -	Centro de Referência de Assistência Social
CRE -	Regional de Ensino
EAPE -	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
GDF -	Governo do Distrito Federal
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
NAI -	Núcleo de Atendimento Integral
NOVACAP -	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
OMS -	Organização Mundial da Saúde
PAD/DF -	Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal
PCDF -	Polícia Civil do Distrito Federal
PDAD -	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
POSGEA -	Pós-Graduação em Geografia
PPP -	Projeto Político Pedagógico
RA -	Região Administrativa do Paranoá
SE -	Secretaria de Educação
SEDF -	Secretaria de Educação do Distrito Federal Distrito Federal
SINPRO -	Sindicato dos Professores
SSPDF -	Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal
UNB -	Universidade de Brasília
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	SEÇÃO I – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	20
1.1	CONTEXTUALIZAÇÕES DO TEMA DE PESQUISA.....	20
1.2	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E DAS OPÇÕES CONCEITUAIS....	24
1.3	OBJETIVO GERAL	30
1.3.1	Objetivos específicos.....	30
1.4	CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	31
1.5	ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS.....	34
1.5.1	Violência e violência escolar.....	34
1.5.2	Desigualdades socioespaciais.....	38
1.5.3	Segregações socioespacial	41
1.5.4	Território e territorialização	42
1.6	PASSOS METODOLÓGICOS	49
1.6.1	Abordagens da pesquisa: qualitativa.....	49
1.6.2	Escolha do recorte espacial e dos entrevistados.....	51
1.6.3	Técnicas de coleta de dados	53
1.6.4	Técnicas de análise e interpretação dos dados.....	55
1.6.5	Especificações dos procedimentos de análise e interpretação dos dados	56
2	SEÇÃO II – A REGIÃO ADMINISTRATIVA DO PARANOÁ E A SUA REDE DE ENSINO.....	62
2.1	CONTEXTO DE ORIGEM DO PARANOÁ.....	62
2.2	LOCALIZAÇÃO E BREVE CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE PÚBLICA DE ENSINO DO PARANOÁ	67
2.2.1	Caracterização do recorte espacial: CEF 02 do Paranoá.....	74
3	SEÇÃO III – VIOLÊNCIA ESCOLAR: AS DIFERENTES ESCALAS E TIPOLOGIAS.....	77

3.1	A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM FENÔMENO POUCO ESTUDADO E DE GRAVES CONSEQUÊNCIAS.....	77
3.2	A VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUAS DIFERENTES ESCALAS	86
3.3	VIOLÊNCIA ESCOLAR ENQUANTO FENÔMENO GEOGRÁFICO: VIOLÊNCIA E TERRITÓRIO	88
3.4	TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIA	92
3.4.1	Violências duras	92
3.4.2	Microviolências ou incivilidades	94
3.4.3	Violência estrutural	95
4	SEÇÃO IV – ORIGENS DA VIOLÊNCIA NA REGIÃO ADMINISTRATIVA DO PARANOÁ	97
4.1	A REGIÃO ADMINISTRATIVA DO PARANOÁ ENQUANTO TERRITÓRIO	97
4.2	O PARANOÁ E SEU CONTEXTO DE FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL	99
4.3	SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL: TERRITÓRIO DA VIOLÊNCIA.	100
4.3.1	A violência na região administrativa do Paranoá	103
5	SEÇÃO V – A VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DA REALIDADE SOCIOESPACIAL DESIGUAL	105
5.1	A ESCOLA COMO TERRITÓRIO	105
5.2	RELAÇÃO TERRITORIAL DA VIOLÊNCIA: SOCIOECONOMICA E COMUNITÁRIA	107
5.2.1	A escola como território da violência externa	109
5.2.2	A violência escolar no Paranoá: estudo do Centro de Ensino Fundamental 02.....	115
6	SEÇÃO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO	118
6.1	INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS FINAIS	118
6.1.1	O território usado e a territorialização da violência: o viés geográfico	118

6.1.2	Os agentes formadores dos territórios e suas intenções de usos: a escola e seu contexto socioespacial.....	127
6.1.3	A segregação socioespacial e a sua influência no processo de territorialização da violência escolar	135
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS	168
	APÊNDICE B – QUADRO NORTEADOR DAS ENTREVISTAS	170
	APÊNDICE C – QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: PRÉ-ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL.....	173
	APÊNDICE D – QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: CATEGORIAS FINAIS	197
	APÊNDICE E – QUADRO DAS REPORTAGENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR: ESCALA MUNDO.....	198
	APÊNDICE F – QUADRO DAS REPORTAGENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR: ESCALA NACIONAL (BRASIL).....	200
	APÊNDICE G – QUADRO DAS REPORTAGENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE ALUNOS: ESCALA LOCAL (DF)	206
	APÊNDICE H – QUADRO SÍNTESE DA ENTREVISTA: DELEGADA DE POLICIA	211
	APÊNDICE I – QUADRO SÍNTESE DAS OCORRÊNCIAS CONSIDERADAS VIOLENTAS: ATA ESCOLAR DO CEF 02.....	216
	APÊNDICE J – QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS: PROFESSORA E VICE-DIRETORA DO CEF 02.....	221
	APÊNDICE L – GRÁFICO DOS TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR ANALISADAS NO PRONTUÁRIO INDIVIDUAL: QUANTITATIVOS DE OCORRÊNCIAS.....	225

APÊNDICE M – GRÁFICO DOS TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR ANALISADAS NO PRONTUÁRIO INDIVIDUAL: QUANTITATIVOS DE OCORRÊNCIAS E CLASSIFICAÇÃO EM TIPOLOGIAS.....	226
APÊNDICE N – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA – CEF 02	227
APÊNDICE O – ENTREVISTA COM A VICE-DIRETORA – CEF 02 (RESPONDIDA POR E-MAIL).....	231
APÊNDICE P – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DELEGADA DE POLÍCIA – RA PARANOÁ.....	235
ANEXO A – MAPA DA INTENSIDADE CRIMINAL: PARANOÁ DF	251
ANEXO B – MAPA DA CRIMINALIDADE PRÓXIMA A ESCOLAS PÚBLICAS: PARANOÁ DF	252
ANEXO C – TABELA DOS TIPOS DE CRIMES COMETIDOS: COMPARATIVO POR NATUREZA 2018-2019	253
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO (EAPE, SEDF).....	247
ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO (CRE PARANOÁ, SEDF)	248

1 SEÇÃO I – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DO TEMA DE PESQUISA

No mundo, a cada sete minutos, crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos são vítimas de homicídios, conflitos com uso de armas ou algum tipo de violência coletiva. Apenas em 2015, a violência acabou com a vida de aproximadamente 82 mil adolescentes no mundo, sendo especialmente mais vulneráveis os que estão na faixa etária dos 15 até os 19 anos. Entre eles, a chance de morrerem é três vezes maior do que a de adolescentes entre 10 e 14 anos.

Esses dados se encontram no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2017) *Um rosto familiar: a violência na vida de crianças e adolescentes*. Esse relatório traz informações acerca das formas de violências que crianças e adolescentes sofrem no mundo, entre elas a violência disciplinar e doméstica, as mortes violentas e a violências nas escolas.

No contexto escolar, de acordo com outra pesquisa realizada pelo Unicef (2014), a violência é um obstáculo para a permanência de adolescentes em sala de aula. Esses jovens podem sofrer algum tipo de violência de forma intensa no local onde vivem ou mesmo dentro da própria família. Segundo o relatório, os mais expostos à violência são “aqueles que vivenciam em sua trajetória a violação de outros direitos, como à educação, ao trabalho decente, à moradia digna, ao acesso ao esporte, à cultura e à Justiça” (UNICEF, 2014, p. 81).

A intensificação da violência nas instituições de ensino hoje tem se tornado cada vez mais preocupante, além de dar significado negativo ao lugar da escola, uma instituição que deveria ter como função social a ação de ensinar e formar cidadãos. Segundo Abramovay (2015), a violência em si não é um fenômeno novo, possuindo uma grande diversidade de tipologias, com diferentes níveis de complexidades. No universo escolar, em particular, manifestações de violência têm se tornado cada vez mais significativas.

Segundo Abramovay, Avancini e Oliveira (2006), a violência escolar é uma questão antiga, com estudos que datam de 1950, nos Estados Unidos. Nos séculos XIX e XX, as práticas de castigos escolares eram permitidas e tinham como objetivo punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Instrumentos como fêrulas, chicotes e palmatórias eram utilizados pelos docentes para educar e manter a ordem. Essa realidade dentro das escolas demonstrava “uma sociedade impregnada de práticas violentas, sendo comuns não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas” (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 18).

A escola, por ter sido criada dentro de um modelo elitista (ABRAMOVAY, 2008), excluiu de imediato alunos pelo menos desde o processo de democratização, na década de 1960, em que se amplia o sistema para receber crianças e adolescentes que estavam fora desse ambiente. Nesse sentido, pode-se identificar diferentes tipos de violência que afetam a realidade escolar e que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, tendo efeito direto na qualidade do ensino. Segundo Abramovay (2015, p. 8):

Existem, nesse contexto, diferentes tipos de violências que afetam o cotidiano das escolas, prejudicando crianças, adolescentes, jovens e o corpo técnico-pedagógico, impedindo as escolas de realizar sua principal função social, que é ensinar. Desse modo, essas questões têm efeito direto sobre a qualidade do ensino, a vida de alunos, professores e pais.

Ao longo de muitos anos, os castigos físicos e morais eram considerados práticas comuns para controlar o comportamento dos alunos e estimular a disciplina. Com o passar do tempo, mesmo com a proibição desses atos, a violência dentro das instituições de ensino ganhou expressões mais graves, configurando-se em um problema de ordem social de sérias proporções e consequências, tendo como contexto “as perdas de vínculos das escolas com a comunidade, incorporando à violência cotidiana do espaço urbano” (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA, 2006, p. 29).

Dessa forma, a presente dissertação realizou um estudo geográfico sobre a temática da violência escolar. O cerne das análises são as características socioespaciais desiguais nas quais a escola está situada. A

intenção desse estudo é compreender como se dá o processo de territorialização da violência escolar.

Uma escola dentro dessa conjuntura de desigualdade foi escolhida, o Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02), localizado na Região Administrativa (RA) do Paranoá, Distrito Federal. Como base de comparação, foi utilizada a conjuntura socioeconômica da RA do Plano Piloto, permitindo, assim, entender e justificar as características socioespaciais desiguais e precárias presentes na RA do Paranoá. Verificou-se, portanto, que essa conjuntura territorial produz diferentes realidades criminais.

Em territórios segregados socioespacialmente, desenvolvem-se mais relações espaciais conflituosas e violentas, em especial entre os jovens. Esse contexto é transposto para o interior das escolas através de manifestações violentas, como agressões físicas e verbais, especialmente de alunos contra alunos, contra docentes e contra o patrimônio da escola, o chamado vandalismo. Além disso, há ocorrências consideradas mais graves, como o uso e o tráfico de drogas, as ameaças, os furtos, os abusos sexuais e os estupros.

Observou-se, assim, que a violência estrutural, associada à miséria e às desigualdades sociais, representa forte fator de desumanização do homem, cerceia perspectivas de um futuro mais digno e potencializa outras tipologias de violência. Esses tipos de violência podem ser avaliados tanto quantitativamente quanto qualitativamente em território segregados socioeconomicamente, como por exemplo as incivildades e violências duras, verificadas amplamente no *corpus* deste estudo.

Então, buscou-se examinar como esse cenário de violência estrutural e segregação socioeconômica influencia na intensificação da violência dentro das escolas, produzindo e reproduzindo a realidade do meio em que estão localizadas. Aqui, entende-se a violência nas escolas em sua pluralidade, destacando-a como “violências”, de acordo com as abordagens de Abramovay (2002).

A análise territorial da presente dissertação está embasada na constituição do território como múltiplo e diversificado, existindo ao longo do

tempo. Os agentes sociais se territorializam por meio de interações sociais em determinado espaço, a partir do entrecruzamento de diferentes interesses de uso desse espaço (RAFFESTIN, 1993; SANTOS e SILVEIRA, 2001; SAQUET, 2004; HAESBAERT, 2003, 2014). Segundo Haesbaert (2004a, p. 344):

[...] uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”.

Assim, a concepção de território usado (SANTOS; SILVEIRA, 2001), entendida através dos agentes sociais que formam esse território, é fundamental. A escola é aqui pensada como *locus* de multiterritorializações dos interesses de muitos atores, como pais, alunos, professores e gestão, além de toda comunidade. Porém, nesta pesquisa, o olhar analítico está centrado no aluno como o sujeito que territorializa suas vivências e experiências socioespaciais de forma violenta no interior do espaço da escola.

Para se compreender a violência escolar, onde quer que seja espacialmente estudada, não se deve apenas considerar fatores socioeconômicos como sua única causa, de acordo com Sposito (1998). Com isso em mente, no âmbito desta pesquisa, a análise territorial da violência partirá do contexto socioespacial onde a escola está localizada, fazendo uma análise qualitativa e geográfica do fenômeno.

Reconhecer as relações entre a violência e o território é essencial para o processo de ensino-aprendizagem para além da própria Geografia, pois muitos problemas nesse processo ultrapassam questões didáticas, pedagógicas e estruturais, estando vinculados a aspectos socioeconômicos, políticos e culturais (BOURDIEU; PASSERON, 2014; ABRAMOVAY, 2008, 2015; ABRAMOVAY; RUA, 2002; BOURDIEU, 1998, 2001).

Estruturalmente, esta dissertação está organizada em seis seções: a Seção I (Aspectos teóricos e metodológicos) contextualiza a temática estudada, abordando a justificativa da pesquisa, seus objetivos, a problematização, as orientações conceituais e, por fim, os passos

metodológicos; a Seção II (A Região Administrativa do Paranoá e a sua rede de ensino) versa sobre o Paranoá, desde sua origem como área de moradia provisória e posteriormente como área irregular, até sua regularização e transformação em uma Região Administrativa, bem como aborda as características da rede de ensino pública presente na cidade; a Seção III (Violência escolar: as diferentes escalas e tipologias) discute a violência no contexto escolar e suas principais tipologias, contextualizando esse fenômeno enquanto geográfico; a Seção IV (Origens da violência na Região Administrativa do Paranoá) caracteriza a RA do Paranoá enquanto território segregado socioespacialmente e discorre, com base nessa realidade, sobre o cenário de violência nesse contexto; a Seção V (A violência escolar: desdobramentos da realidade socioespacial desigual) aborda a escola em sua dimensão territorial, relacionada à violência socioespacial a qual os alunos estão submetidos; e, por fim, a Seção VI (Análise e discussão) descreve, com base na fundamentação teórica e nos dados coletados, a influência do contexto socioespacial no processo de territorialização da violência no espaço escolar.

Para finalizar, esta pesquisa contribui com os estudos da Geografia na educação básica e no ambiente acadêmico, em um momento que ainda não há discussões consolidadas. Na verdade, os trabalhos que tratam da temática da violência por um viés geográfico são restritos, visto que, com o processo de globalização, os saberes geográficos se tornaram cada vez mais importantes para a leitura do mundo. Dessa forma, justifica-se a importância da Geografia Escolar e seu poder estratégico de formação cidadã (SANTANA FILHO, 2010).

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E DAS OPÇÕES CONCEITUAIS

Esta dissertação pertence ao campo de estudo da Geografia Escolar, cujo tema central é a análise crítica da violência tendo como base a realidade territorial nas quais as instituições de ensino estão inseridas. Para tanto, a dissertação trabalha a violência a partir de uma categoria geográfica.

A motivação maior para esta pesquisa está nas inquietações e observações de sua autora como professora de Geografia em escolas públicas

do Distrito Federal (DF). O estudo constitui-se a partir de sua convivência com as contradições diárias do ambiente escolar e com os mais diversos desafios relacionados aos tipos de manifestações violentas, desde questões estruturais e pedagógicas até, muitas vezes, questões que ultrapassam a realidade escolar e o ensino em si.

Essas experiências ocorreram ao longo de três anos e meio em escolas da RA do Paranoá, cidade periférica socioeconomicamente ao Plano Piloto que possui, segundo Martins (2013), um contexto social excludente desde o seu surgimento.

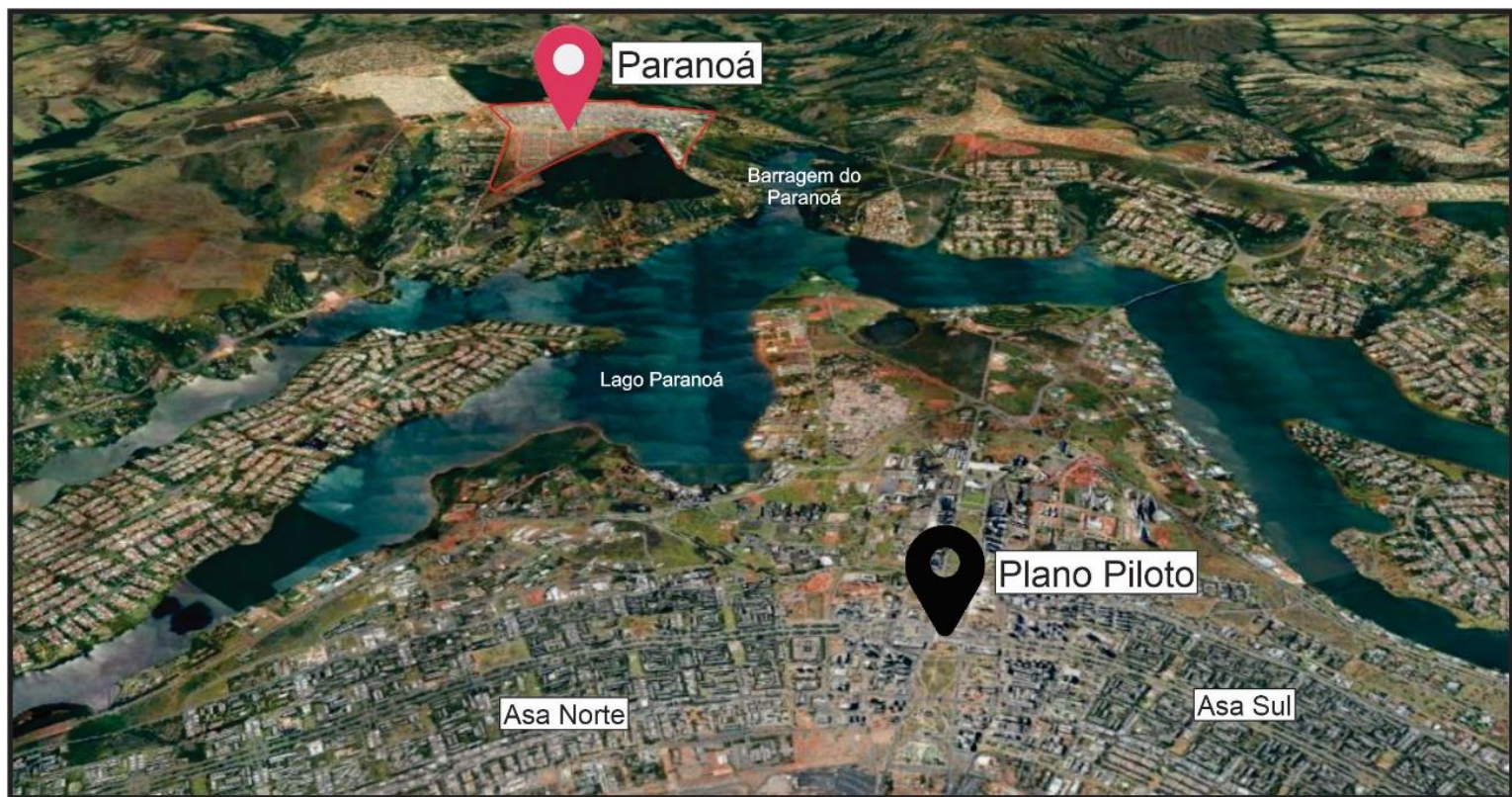


Figura 1 – Cidade do Paranoá e Plano Piloto (centro de Brasília)

Fonte: Google Earth, com modificações.

De acordo com Martins (2013), o projeto modernista de construção de Brasília, tendo como base ideais de igualdade, desde o início excluía a maior parte dos habitantes do DF.

O Paranoá, devido a sua condição inicial, surge como um acampamento transitório para a construção da Barragem do Paranoá, durante a época da construção de Brasília. Porém, com o fim das obras, os moradores do local passaram a utilizar os espaços comuns, como escolas e galpões. Com o passar do tempo, esses espaços deram origem à Vila do Paranoá. Como uma área não desejada pelo governo, a Vila só foi regularizada, ou seja, transformada em uma RA, na década de 90 (MARTINS, 2013).

Atualmente, o Paranoá, segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD (CODEPLAN, 2018), possui uma população urbana de aproximadamente 65.500 pessoas. A cidade conta, em toda sua área urbana, com abastecimento de água e fornecimento de energia elétrica. Além disso, as ruas são asfaltadas, há iluminação pública, calçadas, meios-fios e rede de águas pluviais.

Contudo, os habitantes da RA do Paranoá possuem uma renda média de R\$ 2.381 (R\$ 826,4 por pessoa), muito menor que a registrada no Plano Piloto, que é de R\$ 15.056,9 (R\$ 6.770,2 por pessoa). A RA ainda se configura, de acordo com o mapa da violência no Distrito Federal (Figura 2), como a segunda região com mais registros de homicídios do DF, com três mortes por grupo de 100 mil habitantes/ano.

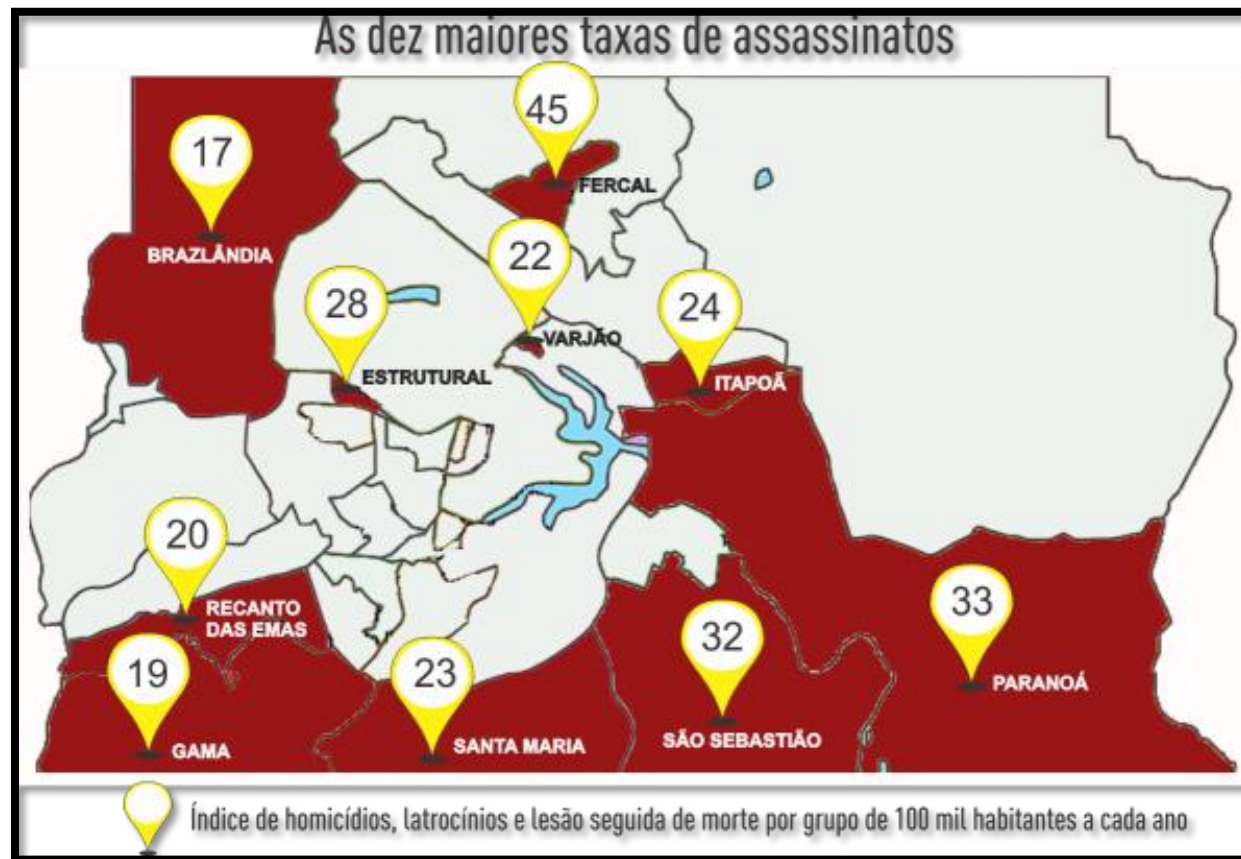


Figura 2 – O mapa de violência no Distrito Federal

Fonte: Rocha (2016).

Nesse contexto desigual e violento da RA do Paranoá, julgou-se necessário explorar a violência escolar através da categoria de território e das relações territoriais produzidas a partir da localização da instituição de ensino. Isto é, segundo os objetivos dessa pesquisa, as características socioespaciais do Paranoá foram analisadas, assim como a forma com a qual essa realidade influencia na territorialização de manifestações violentas no espaço escolar. Para isso, foi utilizado como recorte empírico o Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02).

A principal referência para a concepção de violência escolar é a definição da socióloga Mirian Abramovay, que adota a expressão “violências nas escolas”. Segundo a autora, essa forma de violência está associada a uma pluralidade de dimensões. A sua concepção, portanto, valoriza o fenômeno em sua complexidade de significados, baseando-se na intercessão de três conjuntos de variáveis independentes:

O institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (ABRAMOVAY; RUA, 2002 p.14).

A variável de interesse para esta pesquisa é a social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico), mais especificamente as características socioespaciais presentes no território e entre os sujeitos que o utilizam.

Buscando abordar geograficamente a temática, as análises espaciais da violência foram embasadas na categoria do território usado (SANTOS; SILVEIRA, 2001). Debates recentes sobre essa categoria ultrapassam o sentido mais tradicional de território, direcionando-o para uma categoria simbólica formada por sua dominação e/ou apropriação por agentes sociais. Trata-se de um misto de materialidade e imaterialidade, que se desenvolve em diferentes contextos históricos e espaciais. O território é, assim, dinâmico e está em constante processo de produção e reprodução por aqueles que o

utilizam (RAFFESTIN, 1993; SANTOS e SILVEIRA, 2001; SAQUET, 2004; HAESBAERT, 2003, 2014).

Nessa perspectiva, segundo Haesbaert (2005), toda existência humana é simultaneamente também existência territorial. Essa existência está associada a hierarquias de poder funcional e poder simbólico dos agentes sociais no espaço e também a intencionalidades de seus usos. Os resultados são diferenciações na produção de características socioespaciais.

Portanto, o conceito de segregação socioespacial foi utilizado por este estudo e, conseqüentemente, o de segregação territorial, baseado em Haesbaert (2014). O intuito é captar a dimensão geográfica da violência escolar por meio do contexto socioeconômico do território usado.

1.3 OBJETIVO GERAL

O objetivo deste estudo é analisar a violência escolar enquanto fenômeno geográfico a partir do conceito de território.

1.3.1 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, têm-se:

- caracterizar a violência escolar enquanto um fenômeno geográfico global;
- sistematizar os principais indicadores socioeconômicos que caracterizam a RA do Paranoá enquanto território marcado pela segregação socioespacial e pela violência;
- identificar as principais tipologias de violência e seus desdobramentos na escola selecionada;
- correlacionar o fenômeno geográfico da violência escolar ao conceito de território, com base em análises socioespaciais.

1.4 CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A violência escolar, segundo Silva e Salles (2010), vem crescendo em vários aspectos, não apenas na sua dimensão quantitativa, mas também qualitativa. De acordo com relatos de professores do ensino público, muitas vezes esse fenômeno é visto de forma banalizada e naturalizada.

Segundo relatos, os tipos mais frequentes no cotidiano escolar são as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre alunos e adultos, sendo o desrespeito o mais frequente. Segundo Silva e Salles, (2010, p. 218):

O que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a violência pode ser interpretada em duas dimensões distintas: a violência na escola como reflexo do que é produzido fora e reproduzido em seu interior; e a violência da escola no que diz respeito a práticas realizadas pelos sujeitos que pertencem à escola, ou seja, vinculada às relações escolares. Segundo Malta *et al.* (2010, p. 3066), são elas:

Agressões morais, psicológicas e físicas; discriminações racial, de gênero, política e de opção sexual; incentivo e reforço a estereótipos; institucionalização de avaliações predominantemente ou apenas quantitativas e com estímulo à mera competição; depredações do prédio e dos equipamentos escolares.

No entanto, as relações sociais fora das escolas têm papel fundamental na potencialização dos tipos de relações praticadas em seu interior. Abramovay (2008) afirma que as desigualdades socioeconômicas influenciam nos tipos de relações criadas no universo escolar, tornando a escola *locus* de produção e reprodução da violência.

Há ainda fatores endógenos e exógenos ao ambiente escolar que devem ser analisados para compreender o fenômeno da violência e suas manifestações (ABRAMOVAY, 2002). Para esta dissertação, no entanto, a intenção é analisar os fatores exógenos, especificamente aqueles relacionados ao espaço social das escolas e vinculados a sua localização.

Para Abramovay (2015), a realidade social violenta é levada de fora para dentro da escola. Para a autora, certas “violências duras” indicam a existência de rompimento do sistema, ou seja, a falta de soluções para conflitos e para as desigualdades existentes naquele contexto. Segundo Abramovay (2015, p. 14):

Entre as diversas manifestações de violência, que são trazidas de fora para dentro das escolas, destacam-se as gangues e o tráfico de drogas, bem como a entrada de armas. O clima de insegurança nos arredores de determinadas escolas tem como agravante a formação de gangues que, em muitos casos, contam com alunos como seus membros.

Portanto, é importante pensar a violência na escola por meio de uma escala socioespacial mais ampla. Essa escala deve estar relacionada a questões socioeconômicas presentes no local em que a instituição de ensino está inserida.

Ao analisar a violência, Sposito (1998) afirma ser necessário não a associar à pobreza em si, mas às desigualdades sociais. Os maiores índices de criminalidade no Brasil não estão localizados nas regiões mais miseráveis, mas nas regiões onde há distribuição extremamente desigual da renda, nas quais existem, convivendo no mesmo espaço, dois mundos: o dos excluídos e o dos incluídos. Esse cenário é favorável a relações de violência e suas consequências sobre a escola.

Segundo relatório da Unicef (2017), nas últimas décadas, dados registrados sobre a violência aumentaram. No entanto, alguns tipos de violência continuam pouco estudados, limitando a capacidade de alcance de ações e medidas de prevenção.

Dentre os principais fatores que contribuem para a geração de violência nos níveis global, nacional e local estão as desigualdades econômicas e sociais agudas. O passo inicial é tomar medidas concretas, baseadas em dados sistematizados, que demonstrem, em um primeiro momento, a realidade da violência para, então, orientar futuras decisões e prevenção (UNICEF, 2017).

Silva (2018, p. 52) relaciona o crescimento da violência ao processo de segregação urbana, dizendo que

a precarização e as desigualdades socioespaciais que foram acentuadas pelas últimas crises do capitalismo, especialmente nos países chamados de centrais, vem sendo acompanhadas da intensificação da violência.

De acordo com a mesma autora, as desigualdades socioespaciais são reflexos da metropolização dos espaços que originam processos contraditórios. Dessa forma, são gerados conflitos na apropriação do espaço urbano, que ocorre de forma desigual, seguindo a lógica de acumulação capitalista. Nas palavras de Silva (2018, p. 52):

O fundo dessa dinâmica é a reprodução do modo de produção capitalista, que exige distinção de classes e de poder econômico, ou seja, o espaço urbano se tornou apropriado para alimentar o circuito de produção e consumo da sociedade vigente, marcada pelas suas contradições de luta pelo espaço, envolvendo múltiplos interesses.

A partir da realidade social desigual, desenvolve-se o raciocínio de que os espaços urbanos pobres e segregados socioespacialmente registram maiores manifestações de violência em comparação a espaços elitizados. A violência aparece em determinados espaços dependendo da relação do homem e da territorialidade. O indivíduo é influenciado por essa territorialidade e acaba levando a violência para outros ambientes (SILVA, 2018).

É necessário, então, compreender associações entre processos sociais, espaciais, econômicos, institucionais, políticos e culturais presentes nas realidades urbanas, para assim compreender o espaço e definir as territorialidades da violência (SILVA, 2018).

Sobre a análise espacial da violência nas instituições de ensino por meio da categoria território, vale observar os escritos de Raffestin (1993), Santos e Silveira (2001), Haesbaert (2004a, 2004b, 2004c, 2014) e Saquet (2004). De forma geral, esses autores consideram território como produto social das atividades de usos intencionais pelos agentes sociais no espaço, baseadas em relações de poder multidimensionais e complexas, cada vez mais influenciadas pelo processo de globalização.

Existe nas instituições de ensino uma grande pluralidade de vivências sociais, econômicas e culturais (ABRAMOVAY, 2006; SPOSITO, 1998). Assim, a escola torna-se o espaço geográfico das manifestações e delimitações de

intenções de usos diversos. O espaço escolar pode ser compreendido por meio da categoria território, ou seja, trata-se de um espaço em constante processo de formação por meio da comunidade que o utiliza.

A concepção do processo de territorialização da violência é analisado nesta pesquisa enquanto espaço-tempo vivido pela comunidade, fora e dentro da escola. Esse processo, por sua vez, está imerso em relações de dominação e apropriação, que se estendem desde uma dimensão de dominação político-econômica até uma apropriação mais subjetiva (HAESBAERT, 2005).

Pensando a escola como o território da violência, dado que essa temática da vem ganhando relevância social, têm-se o seguinte questionamento: Como analisar a territorialização da violência escolar produzida em territórios marcados pela segregação socioespacial?

Parece evidente que a escola é produto das relações socioespaciais relacionadas ao local no qual se encontra. Logo, faz-se necessário esclarecer “como” se dá esse processo de territorialização e “como” a violência escolar é produzida e reproduzida nas instituições de ensino. Além disso, é importante reconhecer os sujeitos que vivenciam e formam esse processo.

1.5 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS

1.5.1 Violência e violência escolar

Segundo Abramovay (2005), o tema “violência” merece considerável atenção por parte de pesquisadores, devido ao momento de grande insegurança e medo vivido pela sociedade. No entanto, a autora observa no conceito de violência algo relativo, histórico e mutável, pois assume sentidos diferentes em diferentes períodos históricos e contextos socioculturais. Assim: “Violência é um conceito que transita entre o metafórico e o simbólico, bem como entre definições legais que pedem exames de corpo de delito e provas materiais” (ABRAMOVAY, 2005, p. 55).

A relativização do que se entende por violência, segundo Abramovay (2005), é algo que sempre deve ser levado em consideração por quem debate a questão, pois, além da existência de amplas definições, a tentativa de enquadramento pode se tornar uma armadilha para o pesquisador. “Em cada época e em cada sociedade, as representações e os sentimentos em relação à violência variam” (ABRAMOVAY, 2005, p. 55).

Dahlberg e Krug (2007) publicaram uma versão de um artigo do *Informe Mundial sobre Violência e Saúde*, da Organização Mundial da Saúde (OMS), no qual afirmam que a definição de violência é abrangente, sendo conceituada de várias maneiras. Nesse sentido, é necessário estudar esse fenômeno no intuito de construir um conhecimento mais significativo do ponto de vista científico.

Dahlberg e Krug apontam, por exemplo, uma definição de violência de caráter mais abrangente retirada do *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde* da OMS:

Uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. (OMS, 2002 apud Dahlberg; Krug, 2007, p. 1.165)

Paviani (2016) também destaca as dificuldades de definir o termo, afirmando que a origem da palavra violência vem do latim *violentia*, que expressa o ato de violar o outro ou de se violar. A expressão também pode estar ligada ao sentido de desequilíbrio, ou a algo fora do estado natural, ou ainda “à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças, ofensas” (PAVIANI, 2016, p. 8). Ainda segundo o autor, as peculiaridades do conceito variam conforme o espaço e o tempo, e estão vinculadas a fatores culturais de grupos ou épocas.

Ainda de acordo com Paviani (2016), a prática da violência está relacionada com a perda da liberdade em sua dimensão moral e ética, sendo seu conceito impreciso e complexo, podendo ser natural, ou seja, inerente a todo ser humano, ou artificial, quando ligado ao uso excessivo da força. A

violência assume ainda formas, classificadas em tipologias, que podem ser úteis para melhor visualizar o fenômeno a partir de diferentes ciências e do objeto e do método utilizados.

Abramovay e Rua (2002) afirmam que existem limitações sobre o entendimento desse tema no ambiente escolar, uma vez que, no passado, as análises sobre o fenômeno estavam centradas na violência exercida por professor contra os alunos. Já em estudos mais recentes, o estudo da violência não está centrado apenas na relação professor-aluno, também são analisadas as relações entre alunos, ou dos alunos contra o patrimônio, ou ainda contra professores, e de professores contra alunos. Assim, as autoras afirmam que a definição de violência depende da ênfase de cada pesquisa.

Segundo Chesnais (1981 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002), o fato de existirem diferentes referências para o conceito de violência escolar traz para a discussão tipologias distintas: a violência física (integrando também a violência sexual), que pode gerar problemas sérios e irreparáveis aos indivíduos; a violência econômica, que se refere aos danos causados ao patrimônio ou à propriedade; e, por fim, a violência moral ou simbólica.

A violência escolar é, então, classificada em três níveis: violência (agressões físicas); incivilidade (agressões verbais); e violência simbólica (desrespeito à realidade cultural/simbólica dos indivíduos) (CHARLOT, 1997 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A complexidade em sintetizar o fenômeno da violência escolar representa grandes desafios para pesquisadores, de acordo com que discorre Abramovay (2006). É comum existirem várias definições, mas, de maneira geral, essas definições são “sinônimos de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio, entre outras” (Abramovay, 2006, p. 76).

Abramovay (2006) adverte ainda sobre a importância de não utilizar significados engessados, que limitam o fenômeno da violência nas escolas, enquadrando-o em um ou outro tipo de manifestação. Segundo a autora, não

apenas os acontecimentos graves por parte dos alunos, como homicídios e porte de armas, devem ser compreendidos como violência. Comportamentos da própria instituição escolar devem ser analisados como produtores de violência. Nas palavras de Abramovay (2006, p. 79):

A defesa por conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.).

Para Abramovay (2009, p. 21), a violência emudece o diálogo, rompe com a possível comunicação entre seres humanos e é capaz de anular a humanidade das pessoas, objetificando-as. Nesse contexto, há formas de violência que vão além de agressões físicas e psicológicas. Há também “o desemprego, a miséria, a fome, a exclusão social”, que são violências “perpetradas pela sociedade contra os indivíduos que a formam”. Segundo Abramovay (2012 p.46):

O entendimento desse processo implica conhecer e analisar o cotidiano e os problemas que nele se manifestam. A falta de segurança, os conflitos entre os diversos sujeitos, as agressões verbais, as discriminações, as ameaças e as agressões físicas, entre outros eventos, deterioram o clima escolar e, por conseguinte, as relações sociais, impedindo que a escola cumpra sua função.

Numa visão mais geral, Sposito (1998, p. 60) define violência como um ato que implica “ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. É possível observar essa realidade em sala de aula, local no qual o termo violência pode ganhar expressivas alterações de significados.

Sposito (1998) também afirma que, no Brasil, a violência escolar é insuficientemente investigada. Há, sim, muitas pesquisas que fazem um quadro diagnóstico das condições históricas e sociais que justificam a violência nas escolas, associando-a de forma generalizada à pobreza. Entretanto, essas pesquisas não consideram muitas questões, dentre elas o contexto socioeconômico desigual das cidades brasileiras e a ideia de que a violência

nas escolas ocorre predominantemente em áreas urbanas, restrita a espaços periféricos, mas também podendo ser registrada em áreas centrais.

Aspectos históricos, culturais e políticos devem ser considerados na análise da violência escolar. Entre outros fatores, é importante destacar a constituição social do Brasil como país “colonizado”, regido por elites que privatizam a esfera pública, retificam decisões injustas e tendem a fortalecer as práticas de corrupção, assim como a cultura da violência (Sposito,1998).

1.5.2 Desigualdades socioespaciais

Levando em conta a história de injustiça social no Brasil e de acordo com as intenções desta pesquisa, faz-se necessário abordar um conceito muito caro a análises geográficas: segregação socioespacial (HAESBAERT, 2014). Esse conceito está relacionado a desigualdades socioeconômicas registradas nos espaços, ou seja, a organização espacial de classes de acordo com o interesse do capital (RODRIGUES, 2007; CARLOS 2007; NEGRI 2008; SANTOS; SILVEIRA, 2001).

Carlos (2007) inicia sua pesquisa abordando desigualdade socioespacial a partir do termo “diferenciação espacial”, um tema central da Geografia. Porém, o termo “socioespacial”, segundo a autora, introduz qualidade ao tema, deslocando a análise para a discussão de um caráter social inserido no espaço.

Práticas socioespaciais são a base de sustentação da vida, sendo o homem produtor do espaço e o espaço o pilar para que a vida exista. Dessa forma, espaço é compreendido como algo em constante movimento de produção e reprodução social (CARLOS, 2007).

O espaço dinâmico, produto da ação social, dá espaço ao desenvolvimento de elementos que fundamentam a desigualdade socioespacial. Compreender esses elementos permite desvendar os níveis e as escalas dessa realidade.

Carlos (2007) qualifica desigualdade socioespacial a partir de três níveis: econômico, político e social. O primeiro nível é o econômico, identificado a partir das necessidades da reprodução do capital. Nesse nível, a cidade é condição geral da produção de fatores que geram determinadas configurações espaciais nas áreas urbanas.

O segundo nível é o político, que depende da existência do território para a ação do Estado. Dessa forma, o Estado desenvolve estratégias, orienta e garante a reprodução de relações sociais no espaço, interferindo no crescimento da cidade, formando ou reforçando centralidade como forma de dominação e garantia dos interesses da elite.

Por último, o nível mais importante, o social. É nele que os dois outros níveis ganham nitidez, revelando as condições em que a vida em sociedade se realiza. Dessa forma, Carlos refere-se a esse nível como o de apropriação e conflito materializados, produzido pela lógica capitalista de mercantilização dos espaços. A questão social é “fundada na existência da propriedade privada do solo urbano e da ação dos empreendedores imobiliários” (CARLOS, 2007, p. 54). Dessa forma, o processo de formação espacial é orientado por estratégias de classe, “isto é, grupos sociais diferenciados, com objetivos, desejos e necessidades diferenciadas, o que torna as estratégias conflitantes” (CARLOS, 2007, p. 54).

Assim, a lógica de ação do capital está relacionada à lógica espacial de acumulação capitalista, de organização e de reorganização desigual do espaço geográfico fundamentados em contradições. Rodrigues (2007) afirma que a desigualdade socioespacial é resultado do processo de urbanização capitalista, sendo produto da reprodução do capital, que se desenvolve a partir da permeância da desigualdade social. Para Rodrigues (2007, p. 74):

A desigualdade socioespacial exprime formas e conteúdos da apropriação e da propriedade, da mercadoria terra e das edificações, da cidade mercadoria, da exploração e da espoliação da força de trabalho, da acumulação desigual no espaço, da presença e da, aparentemente paradoxal, ausência do Estado capitalista no urbano.

Essas contradições sociais no espaço, áreas “ricas” e “pobres”, demonstram a existência de diferentes classes sociais e de formas distintas de

apropriação da riqueza produzida. Concomitantemente, demonstra as dificuldades da maioria dos trabalhadores, que buscam condições adequadas de sobrevivência (RODRIGUES, 2007).

Segundo a Rodrigues, compreender e analisar a realidade desigual das cidades é uma questão complexa. Dentro do circuito da riqueza, uma determinada camada social reside em espaços que são caracterizados pela alta especulação imobiliária. Para Rodrigues (2007, p. 76):

Amplas fachadas, garagens, grades e muros, ruas, avenidas, praças com iluminação pública, ajardinamento e arborização onde se encontram vigias em cubículos [...] edifícios utilizados para escolas, hospitais, bancos, shopping centers, restaurantes, são amplos e “modernos”.

Nos espaços de pobreza, segregados em relação aos espaços da riqueza, existem descompassos graves entre o crescimento populacional e a ausência do Estado. Áreas consideradas problemáticas são assim formadas, gerando desafios para a reprodução da vida (RODRIGUES, 2007).

Favelas e ocupações irregulares são exemplos dessa realidade. Na perspectiva do capitalismo e do Estado capitalista, esses espaços são representações ilegais, que desobedecem às normas de parcelamento do solo urbano. Rodrigues (2007, p. 76) afirma: “Casas precárias em loteamentos irregulares, cortiços, conjuntos habitacionais, mesmo quando obedecem à legalidade jurídica, não cumprem as normas da ‘legalidade urbanística’”.

Segundo Rodrigues (2007) e Negri (2008), pensar o urbano em relação à organização espacial das classes sociais remete a inúmeros problemas de ordem social, econômica, política e ideológica. Dentre eles, destacam-se: pobreza, miséria, violência, degradação ambiental e social, exclusão, desemprego, falta de moradia, favelização, periferização, segregação e insuficiência de transporte adequado.

Para Negri (2008), a classe alta possui o poder para controlar e produzir espaços urbanos. No entanto, seus interesses valorizam esses espaços de formas diferenciadas, gerando, por consequência, segregação socioespacial. Negri (2008, p. 130) afirma:

É preciso ressaltar que é a existência da segregação sócio-espacial que permite à classe dominante continuar a dominar o espaço produzido, segundo seus interesses. Somente a separação das classes sociais no espaço pode agir como um instrumento de poder para a classe alta”.

Ainda segundo Negri (2008), a diferenciação de uso e apropriação do espaço urbano vem desde a antiguidade. As antigas cidades gregas, romanas e chinesas já apresentavam divisões sociais, políticas e econômicas bem claras. Para o autor, portanto, cidades são locais de atuação de agentes sociais que a produzem, organizam e dinamizam, materializando suas intenções no espaço.

A segregação socioespacial é resultado da desigualdade socioeconômica. Orientada pelos interesses do capital, essa desigualdade gera precarização social em diferentes territórios, o que implica processos de segregação e contradições nas condições de vida, como a expansão e consolidação de favelas, invasões e conjuntos habitacionais de baixa renda nas periferias dos grandes centros, entre outros exemplos (RODRIGUES, 2007; NEGRI, 2008; CARLOS, 2007; HAESBAERT, 2014).

1.5.3 Segregações socioespacial

Para Haesbaert (2004a) não existe território sem a presença de relações sociais. Toda existência humana é territorial e, hoje, com a intensificação da globalização, ela se torna cada vez mais multiterritorial.

Junto com esse processo da multiterritorialização, outras dinâmicas espaciais acontecem, entre elas as formas crescentes de precarização social. Muitas vezes, essa precarização implica processos de segregação denominados reclusão territorial (HAESBAERT, 2014). Porém, ao utilizar o termo exclusão territorial, Haesbaert destaca também seu caráter polêmico. A aplicação da expressão para demonstrar desigualdades socioeconômicas é amplamente criticada. Há hoje termos mais coerentes, tais como inclusão precária e/ou segregação socioespacial. De qualquer forma, todo processo de

precarização social está associado a um processo de precarização territorial (HAESBAERT, 2004b).

Para Haesbaert, ao se destacar a noção espacial da exclusão baseada em seu contexto social é preferível que se utilize o conceito de segregação socioespacial. Segundo ao autor, exclusão territorial “se refere, pelo menos no sentido do discurso dominante (e do próprio sistema jurídico), a propostas de impedimento ao acesso territorial para todos os grupos ou classes sociais” (HAESBAERT, 2014, p. 199).

1.5.4 Território e territorialização

Para Raffestin (1993, p. 7), território “não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais” que o constituem a partir do espaço, que é a realidade inicial oferecida. Ainda conforme o autor, o território é constituído por meio de um “processo”, na medida em que vão surgindo as manifestações possíveis de relações de poder.

Segundo Raffestin (1993), o espaço físico-natural representar uma espécie de “matéria-prima” na qual, através do trabalho humano e de acordo com interesses específicos, o processo de territorialização se concretiza no espaço. Para o autor:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço e é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) a qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço [...] o ator “territorializa” o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Ainda de acordo com Raffestin (1993), a visão de poder territorial nivelado e centralizado no Estado, que negligencia o poder popular, é incoerente. Segundo o autor, o poder é algo multidimensional, vinculado ao espaço e ao tempo, com intencionalidade de uso, não sendo algo hierárquico, já que camadas socialmente desfavoráveis também possuem poder.

Em 2001, na obra *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, Santos e Silveira definem território como o resultado histórico da acumulação

desigual, caracterizado por formas de dominação e apropriação política, econômica, cultural e social. Como objeto de análise social, é impossível compreender território sem observar a sua utilização, que inclui todos os atores sociais que estabelecem algum tipo de vínculo e possuem intencionalidades.

Dessa forma, território não representa algo inerte, imóvel, mas está em constante processo de transformação, visto que a sociedade também muda. Território representa um híbrido da materialidade e da realidade da vida social, no qual é possível observar diferenciações e contradições espaciais. O território é feito de acordo com normas e técnicas, que estão em constante inovação, e a partir de ações humanas (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

O conceito de território é apresentado por Santos e Silveira (2001) como sinônimo de espaço geográfico, através do termo território usado. Assim, para os autores, o conceito puro de território é limitado a suas formas. Já o conceito de território usado abrange a atuação humana e todo seu contexto político, econômico, cultural e social. O território usado pode ser definido como um conjunto indissociável, solidário e contraditório de objetos e sistemas de ações.

O surgimento e desenvolvimento de um território acontece por meio da implementação de novos objetos técnicos e culturais historicamente construídos, com uma dinâmica baseada na intencionalidade da ação humana. Por isso, Santos e Silveira (2001, p. 19) afirmam que, “[p]or território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada”.

Santos e Silveira (2001, p. 20) definem:

[...] o território usado, sinônimo de espaço geográfico. [...] O território, visto como unidade e diversidade, é uma questão central da história humana e de cada país e constitui um pano de fundo do estudo das suas diversas etapas e do momento atual.

Cada época histórica possui técnicas representativas, trabalhando solidariamente em sistemas técnicos, que permitem uma distribuição específica do trabalho, logo “a divisão territorial do trabalho envolve, de um lado, a repartição do trabalho vivo nos lugares e, de outro, uma distribuição do trabalho morto e dos recursos naturais” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 20). Essa dinâmica tem papel essencial na repartição do trabalho vivo, criando

hierarquias entre lugares e em relação ao poder de ação de cada ator social, como pessoas, firmas e instituições. Essa relação entre sociedade e território pode ser entendida a partir da categoria de formação socioespacial, que é definida pela capacidade de agir dos atores sociais (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

Santos e Silveira (2001) tratam também da passagem do período pré-técnico do uso territorial brasileiro para o técnico e, posteriormente, para o técnico-informacional (globalização), abordando os avanços nos investimentos em mecanização e informação que geraram reorganizações no território de forma segregada e desigual. Um exemplo seriam as chamadas Regiões Concentradas (Regiões Sul e Sudeste), que absorvem grande demanda por interesses econômicos. Assim, esses territórios são incluídos no circuito da globalização, diferente de outras regiões, que são desfavorecidas (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

De acordo com Santos e Silveira (2001), também é possível pensar o território como ator, ou seja, como o protagonista no processo de transformação socioespacial. O território em si pode englobar a materialidade e a imaterialidade que o formam, a partir dos usos que são criados, recriados ou desvalorizados a cada contexto histórico, segundo as intencionalidades dos agentes sociais.

Para Saquet (2004), o território é também produto social da apropriação e do uso de agentes sociais, sendo resultado do processo de territorialização intrinsecamente relacionado a relações de poder e tendo como base uma dimensão socioespacial.

Segundo Saquet (2004), o território é consequência do processo de articulação de forças de aspectos econômicos, políticos e culturais (E-P-C), registradas no tempo e no espaço. As relações desses aspectos variam de local para local e também com o momento histórico.

A combinação dos E-P-C condiciona e é condicionadora da dinâmica territorial. Na dimensão econômica, é um produto da divisão territorial do trabalho; na política, um espaço delimitado, controlado e imerso em relações

de poder; e, na cultural, um produto de apropriação baseado em relações simbólicas.

Ainda de acordo Saquet, os aspectos E-P-C relacionam-se reciprocamente na mesma dimensão e peso para a formação do território, que é produzido por relações de poder e por meio das relações sociais, em um contexto de controle do espaço geográfico.

Assim, o território, além de ser baseado em relações de poder, é igualmente associado à materialidade das formas espaciais a partir de ações sociais de dominação e apropriação. Segundo Saquet (2007, p. 73), território é:

espaço de vida, objetiva e subjetivamente; significa chão, formas espaciais, relações sociais, natureza exterior ao homem; obras e conteúdos. É produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). O território é processual e relacional, (i)material.

Haesbaert (2004a) discute também o conceito de território em sua dimensão (i)material, diretamente ligado ao poder. No entanto, sua concepção vai além do poder tradicional de dominação. O autor inclui o poder simbólico de vinculação e uso, subjetivo em sua apropriação e carregado de experiências do “vivido”. Sua definição de território deve ser analisada mediante o contexto histórico e espacial, considerando os objetivos do processo de territorialização, ou seja, de dominação e apropriação do espaço. Para Haesbaert (2014, p. 57):

Território, assim como, em qualquer acepção, tem a ver com o poder, mas não apenas com o tradicional poder político. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação (“possessão”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregados de marcas do vivido, do valor de uso, o segundo mais objetivo, funcional e vinculado ao valor de troca.

Haesbaert (2004a, p. 95-96) também destaca o poder capitalista hegemônico e funcional de dominação política/econômica, afirmando que esse poder “desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’”. Esse desdobramento possibilita, então, a formação de territórios complexos e múltiplos. Para o autor, todo território é

simultaneamente, e de forma obrigatória, funcional e simbólico (Quadro 1), pois “as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de ‘funções’ quanto de significados” (HAESBAERT, 2014, p. 60).

Haesbaert (2014, p. 61) produz um esquema genérico e simplificado desses extremos que constituem a dimensão territorial, descrevendo a sua funcionalidade e o seu simbolismo (Quadro 1).

Quadro 1 – Território: dominância funcional e dominância simbólica

Território de dominância funcional	Território de dominância simbólica
Processos de dominação (Lefebvre) “Territórios da desigualdade”	Processos de apropriação (Lefebvre) “Territórios da diferença”
Território “sem territorialidade” (empiricamente impossível)	Territorialidade “sem territórios” (ex.: “Terra Prometida” dos judeus)
Princípio da desigualdade e da exclusividade (no seu extremo: unifuncionalidade)	Princípio da diferença (múltiplas identidades)
Território como recurso, valor de troca (controle físico, recurso, produção)	Território como símbolo, valor de uso (“abrigo”, “lar”, segurança afetiva)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Haesbaert (2014).

Segundo Haesbaert, o território é também espaço-tempo vivido, ou seja, é transformado por um contexto temporal, reproduzido ao longo de um processo socialmente construído, mostrando sua diversidade e complexidade territorial. Dessa forma, diferencia-se do conceito de território “unifuncional”, proposto pela lógica capitalista hegemônica que

é defensor de uma lógica territorial padrão que, ao contrário de outras formas de ordenação territorial (como a do espaço feudal, que o antecedeu na Europa), não admite multiplicidade/sobreposição de jurisdições e/ou de territorialidades (HAESBAERT, 2014, p. 58).

Além disso, Haesbaert (2014) utiliza o conceito de multiterritorialidade para abordar a ideia de desterritorialização, como o mito do desaparecimento dos territórios. Para o autor, o que está envolvido nessa conjuntura é o processo de (re)territorialização a partir da sobreposição de territórios-rede

(fluxos de pessoas, mercadorias e informações), inseridos em um processo de homogeneização territorial feito pelo capital multinacional.

A multiterritorialidade, característica do mundo pós-moderno, permite flexibilidade territorial que inclui uma mudança não só quantitativa, do número de territórios, mas também qualitativa. Dessa forma, há hoje a possibilidade de analisar a existência concomitante de diferentes territórios fragmentados no espaço (HAESBAERT, 2004a). Essa condição pós-moderna pode ser definida como multiterritorialidade, originada por contínuos processos de multiterritorializações, resultado

[...] do domínio de um novo tipo de território, o território rede em sentido estrito [...] Aqui, a perspectiva euclidiana de um espaço superfície contínuo praticamente sucumbe à descontinuidade, à fragmentação e a simultaneidade de territórios que não podem mais distinguir claramente onde começam e onde terminam ou, ainda, onde irão 'eclodir', pois formações rizomáticas também são possíveis [...] (HAESBAERT, 2004a, p. 348).

Assim, no âmbito do espaço social, as relações de poder são múltiplas. Logo, o conceito de território e territorialização devem ser estudados em sua multiplicidade de manifestações, observando-se a diversidade de poderes incorporados pelos sujeitos que o constroem (HAESBAERT, 2004a).

Segundo Haesbaert (2014, p. 59), “devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como Igreja etc.”. As intenções do controle social, por meio do processo de territorialização, variam conforme a sociedade ou a cultura.

Ainda segundo Haesbaert, a territorialização é o processo de dominação e apropriação do espaço, que é dinâmico e que varia com o tempo histórico a partir de diferentes objetivos. “Os objetivos dos processos de territorialização, ou seja, de dominação e/ou apropriação do espaço, variam muito ao longo dos tempos e dos espaços” (HAESBAERT, 2014, p. 67). Entretanto, na sociedade pós-moderna, o que se desenvolve é o poder sobre o controle dos fluxos e conexões, trazendo para o território uma característica zonal de controle por meio de redes (HAESBAERT, 2014).

O desenvolvimento do conceito de território possibilitou a compreensão das diferentes formas de territorialização, todas elas associadas ao caráter de poder e dominação dos indivíduos e da própria sociedade, que experimentam e dotam de sentidos seus espaços (HAESBAERT, 2004a).

Haesbaert (2014, p. 68) define, então, cinco grandes “fins” do processo de territorialização, marcados ao longo do tempo:

- abrigo e segurança (‘aconchego’, numa linguagem mais fenomenológica);
- fonte de recursos materiais e/ou meio de produção que pode fortalecer o poder político-econômico de certos grupos e/ou classes sociais;
- identificação de grupos sociais (fortalecendo seu poder simbólico) através de referentes espaciais (a começar pela própria construção de fronteiras);
- controle e/ou disciplinarização através da definição de espaços individualizados (com o conseqüente fortalecimento da ideia de indivíduo, no caso do mundo moderno);
- controle e ou direcionamento da circulação, de fluxos, através de conexões e redes (principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações).

No mundo pós-moderno, o movimento de territorialização vem acompanhado de dois outros processos relacionados entre si: o de desterritorialização e o de reterritorialização. Um indivíduo ou uma sociedade devem estar vinculados a algum tipo de território. Assim, mesmo com os efeitos do processo de globalização, a medida que ocorrem movimentos de desterritorialização, novos processos de reterritorialização acontecem de forma simultânea (HAESBAERT, 2004c).

Haesbaert (2004a) fala também sobre a presença da multiterritorialidade, baseada na existência concomitante de vários territórios originados nos processos de territorializações e fundamentados em relações sociais no espaço. Para Haesbaert (2014, p. 73):

Territorializações efetivamente múltiplas – uma multiterritorialidade em sentido estrito, construída por grupos que se territorializam na conexão flexível de territórios-rede multifuncionais, multigestionários e multiidentitários, como no caso de alguns grupos pertencentes a diáspora de migrantes.

Portanto, para Haesbaert, o processo de territorialização sempre foi efetivamente múltiplo, visto que a territorialização parte de um nível individual

ou de pequenos grupos. Todo tipo de relação social está diretamente associado a uma relação territorial, representando um “entrecruzamento de diferentes territórios” (HAESBAERT, 2004c, p. 344). Dessa maneira, as formações territoriais representam vinculações entre sociedade e espaço, mediante relações de poder, desde a mais tradicional até a mais simbólica, sendo que todo agente social está territorializado.

Segundo Haesbaert (2014), no contexto da formação territorial existem processos complexos de diferenciações e contradições espaciais que podem ser também denominadas de “reclusões” territoriais. O autor justifica o uso do termo reclusão afirmando que ninguém está destituído de uma base territorial. Existem apenas formas que estão em desenvolvimento, que caracterizam a precarização social, ou seja, o processo de segregação, de reclusão territorial. Nessa lógica capitalista dominante, além do controle do território por uma minoria, há também a falta de controle social e a precarização socioespacial da maioria (HAESBAERT, 2004b).

Existem, então, processos dialeticamente articulados nessa lógica da segregação socioespacial: de um lado, a globalização, produtora de desterritorialização, melhor dizendo, geradora de multiterritorialização pela elite detentora do capital; do outro lado, uma reclusão reterritorializadora (HAESBAERT, 2014). Ou seja, não há exclusão de territórios da atividade ou ocupação humana e não há grupos completamente desvinculados de laços sociais, logo territoriais. O que acontecem são processos de territorializações distintos, de acordo com diferentes contextos socioespaciais.

1.6 PASSOS METODOLÓGICOS

1.6.1 Abordagens da pesquisa: qualitativa

Os procedimentos metodológicos descritos a seguir estão ancorados principalmente nos escritos de Creswell (2007), mais especificamente nas considerações do autor a respeito dos métodos de investigação qualitativa, e

em Bardin (2011) e Silva e Fossá (2015), que fundamentam a análise das informações empíricas obtidas durante a pesquisa.

Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos, interativos e humanísticos, na tentativa de estabelecer maior interação e comunicação entre os participantes na coleta de dados. Os pesquisadores, por sua vez, buscam o envolvimento, a harmonia e a credibilidade com os sujeitos no estudo. A estrutura desse tipo de pesquisa não é pré-configurada, ou seja, ela pode ser redefinida à medida que novos horizontes ou barreiras surgem ao longo do processo.

Devido à ausência de dados quantitativos sobre violência escolar no DF para a escolha das escolas que seriam pesquisadas e devido ao contexto de isolamento social por conta da COVID-19, foram necessárias mudanças de rotas na metodologia de coleta de dados, sempre buscando o máximo de qualidade.

Esta pesquisa tem a intenção de produzir informações empíricas sobre a violência escolar enquanto fenômeno geográfico que sejam significativas. Dessa forma, optou-se por uma análise de caráter qualitativo. Portanto, não há a pretensão de generalizar as informações aqui produzidas.

Creswell (2007) observa que uma pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa em relação aos detalhes de determinado caso, não permitindo generalizações. Isso significa que o pesquisador, por meio de suas interpretações, analisa os dados através de uma lente pessoal, conectada ao momento sociopolítico e histórico vivido.

Segundo Creswell, não é possível evitar as interpretações pessoais do pesquisador nas análises de dados qualitativos. Isso inclui

o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente (CRESWELL, 2007, p. 186).

Nas pesquisas qualitativas, o planejamento e o andamento também não são engessados. É possível que haja alterações durante o percurso, pois sempre há mudanças na forma como os dados serão produzidos e também

como serão posteriormente analisados. Além disso, mudanças podem ocorrer em relação aos participantes da pesquisa e aos recortes a serem estudados.

Optando pela abordagem qualitativa, esta dissertação pretende valorizar as contribuições dos sujeitos e dos espaços da pesquisa, buscando a maior imersão possível no objeto de estudo. A pesquisa, portanto, segue o rigor metodológico próprio desse tipo de investigação, embasando principalmente nos escritos de Creswell (2007).

1.6.2 Escolha do recorte espacial e dos entrevistados

A escolha da escola participante é um muito importante, bem como a dos entrevistados para esta dissertação. Essas escolhas são essenciais para a pesquisa qualitativa, já que não podem ser feitas de maneira aleatória. Com o objetivo de elucidar abordagens geográficas sobre o fenômeno da violência escolar, optou-se por realizar as entrevistas com:

- uma professora do CEF 02 que mora na RA do Paranoá, com o intuito de valorizar suas experiências relacionadas à realidade socioeconômica e ao contexto de violência escolar;
- a vice-diretora do CEF 02, responsável pelas ações pedagógicas sobre qualquer tipo de realidade violenta que aconteça na escola; e
- a delegada de polícia do Paranoá, visto a necessidade de abordar em maior profundidade a realidade da violência presente nessa RA de forma qualitativa.

Buscando zelar pela identidade dos entrevistados, seus nomes não foram citados. Porém, foi elaborado um quadro resumo sobre a identificação profissional de cada um (APÊNDICE A).

Em relação à escolha do recorte espacial, inicialmente, foram realizadas algumas tentativas de delimitação nas instituições de ensino público do DF, selecionando duas instituições em RAs com maior índice de violência (segundo dados da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal – SSPDF) e

duas escolas em RAs considerada mais segura, ou seja, com menor índice de violência.

Porém, foi uma tentativa frustrada¹ devido à ausência de dados sistematizados sobre violência nas escolas públicas por parte do Governo do DF (GDF), da Secretaria de Segurança Pública, da Secretaria de Educação, da Regional de Ensino, delegacias, do Conselho Tutelar, do Centro de Referência de Assistência Social (Cras), do Núcleo de Atendimento Integral (NAI) e de outros setores públicos vinculados à segurança e educação.

Ainda na elaboração do projeto de pesquisa, foi também realizada uma breve investigação com funcionários da SSPDF a respeito da existência de dados quantitativos sobre violência escolar disponível para a população. Funcionários informaram que havia quantitativos de violência por escola do DF. Contudo, essa informação não corresponde à realidade.

Portanto, mudanças metodológicas ocorreram. Uma escola na RA do Paranoá foi escolhida, por se tratar do local onde a autora desta dissertação reside há 18 anos e leciona há três anos e meio. A escola escolhida foi o Centro de Ensino Fundamental 02. O CEF02 apresenta uma população suficiente de professores e alunos para se fazer um estudo em profundidade sobre a territorialização da violência escolar.

Essa escolha também está associada às experiências da autora como professora dessa escola ao longo de um ano (2018), momento em que pôde vivenciar uma realidade violenta e complexa. Esses fatores correspondem a uma das características mais importantes da pesquisa qualitativa, o vínculo do pesquisador com o cenário pesquisado. Segundo Creswell (2007, p. 186):

O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite o pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.

¹ A Polícia Civil do DF, posteriormente, enviou um documento contendo uma tabela com dados referentes a crimes violentos nas imediações de escolas públicas da RA do Paranoá (Anexo C) e um mapa da criminalidade violenta próxima a escolas públicas na mesma RA (Anexo B).

1.6.3 Técnicas de coleta de dados

Creswell (2007) apresenta procedimentos básicos de coleta de dados: observações, entrevistas, documentos e materiais de áudio/vídeo. As técnicas utilizadas aqui para o levantamento de dados foram: análise da ata de ocorrências e do prontuário individual dos alunos; entrevistas semiestruturadas; avaliação dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD); e seleção de reportagens sobre ocorrências de violências em ambiente escolar. Além disso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica que embasou esta investigação.

É importante novamente ressaltar que, devido à COVID-19 neste ano de 2020, mudanças ocorreram na rotina da pesquisa em função do isolamento social e do fechamento físico das escolas. Assim, foi necessário adaptar a metodologia de coleta dos dados, especificamente em relação às técnicas de observação do ambiente escolar, que foram retiradas da pesquisa, e em relação às entrevistas, que foram realizadas em formatos diferentes, de acordo com a preferência do entrevistado.

Além disso, foram analisadas a ata escolar e o prontuário individual dos alunos do ano de 2019. A ata foi sistematizada em um quadro síntese por número de ocorrências violentas e suas descrições (Apêndice I). No prontuário, foram analisadas todas as fichas dos alunos por série (6º ano A ao K; 7º ano A ao K; 8º ano A ao C; 9º ano A ao H). Em seguida, essas informações foram sistematizadas em gráficos por meio do programa Excel 2010 (Apêndice L e Apêndice M).

As informações produzidas a partir da ata e do prontuário foram classificadas, subjetivamente, em violência ou não, tendo como referência as tipologias de violência escolar utilizadas nesta dissertação e apresentadas no capítulo III (violências duras, incivildades e violência estrutural).

Para aumentar a precisão das informações, esses documentos foram analisados duas vezes consecutivas, visto a necessidade de evitar informações equivocadas ou a ausência de informações importantes. Vale ressaltar ainda que esses dados foram todos coletados antes do fechamento físico das escolas.

Quanto às entrevistas, todas ocorreram com total consentimento. Houve também a intenção de aplicar a técnica de grupo focal com alunos para que questões sobre violência escolar fossem discutidas por eles. Porém, o tempo e o contexto de isolamento não permitiram que a técnica fosse aplicada.

Foram também analisadas reportagens sobre casos de violência em ambiente escolar em três escalas distintas: no mundo (Apêndice E), no Brasil (Apêndice F) e no Distrito Federal (Apêndice G). Considerou-se aqui esse fenômeno como problema global, mas com peculiaridades locais.

Os dados referentes à PDAD do Paranoá, atualizados no final do ano de 2018, foram também avaliados, com o objetivo de caracterizar socioespacialmente a RA do Paranoá. A PDAD (CODEPLAN, 2018) do Plano Piloto, área central de Brasília, também foi considerada, no intuito de caracterizar o Paranoá como um território segregado socioespacialmente.

A PDAD é um estudo realizado a cada dois anos pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) e entregue à população, trazendo características das Regiões Administrativas e recortes territoriais ainda menores. Segundo o próprio documento (CODEPLAN, 2018, p. 1):

Trata-se de uma pesquisa realizada por amostra de domicílios urbanos, selecionados mediante critério probabilístico, com representatividade estatística para cada uma das 31 Regiões Administrativas do DF. A pesquisa investiga aspectos demográficos, migração, condições sociais e econômicas, situações de trabalho e renda, características do domicílio, condições de infraestrutura urbana, entre outras informações, de modo a oferecer um diagnóstico detalhado da situação atual da nossa cidade. Além disso, sua periodicidade bianual possibilita um acompanhamento longitudinal de diversos indicadores da capital Federal, permitindo um acompanhamento da evolução das condições de vida da população brasiliense.

A pesquisa bibliográfica também foi uma fase essencial para a construção de ideias no processo da elaboração desta tese. Analisaram-se as contribuições científicas acerca do problema de pesquisa, fazendo o levantamento de trabalhos referentes ao tema e, em especial, aos conceitos norteadores desse estudo.

Por fim, esta pesquisa tem abordagem integralmente qualitativa. No entanto, foram coletados dados quantitativos, como os relacionados ao

prontuário individual dos alunos e aos dados socioeconômicos da PDAD (CODEPLAN, 2018). A finalidade de agregar essas informações foi a de embasar o estudo da realidade da violência escolar.

1.6.4 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Devido à COVID-19 e respeitando as medidas de isolamento social, as entrevistas não puderam ser realizadas todas de forma presencial, como inicialmente planejadas.

A entrevista com a professora foi realizada por meio de videoconferência, gravada com o uso de aparelho *smartphone* e, posteriormente, transcrita. A entrevista com a vice-diretora da escola foi enviada e respondida por e-mail no mesmo dia. Por fim, a entrevista com a delegada de polícia foi feita de forma presencial, mantendo as medidas de proteção, como distanciamento e uso de máscara, e gravada por meio de aparelho *smartphone* e, posteriormente, transcrita.

Como se trata de uma análise qualitativa, optou-se por não fazer uso de um questionário fechado. Assim, um roteiro norteador foi utilizado (Apêndice B), com questões semiestruturadas e abertas a adaptações e intervenções dos entrevistados, buscando promover mais um diálogo do que uma sabatina. A intenção das questões apresentadas era apenas nortear a conversa, sem gerar uma estrutura rígida, para que as respostas fossem significativas e pudessem expressar com veracidade a opinião das entrevistadas e a realidade estudada.

Para a estruturação e análise dos dados empíricos das entrevistas, empregou-se a técnica da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 47) consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para analisar os dados da ata escolar, do prontuário individual, da PDAD (CODEPLAN, 2018) e das reportagens, foi utilizada a técnica da análise documental. Essa técnica permite tratar os dados brutos e transformá-los em dados secundários (BARDIN, 2011). Dessa forma, é possível trabalhar com documentos que nunca foram apreciados por pesquisadores, a fim de encontrar respostas para suposições levantadas na pesquisa. Segundo Sá-Silva *et al.* (2009), a técnica de análise documental recorre, geralmente, às técnicas da análise do conteúdo, visando obter interpretações dos dados organizados em categorias por meio de inferências (BARDIN, 2011).

Importante ressaltar que a pesquisa documental é diferente da pesquisa bibliográfica. Oliveira (2007) afirma que a técnica da pesquisa bibliográfica representa um estudo direto das fontes científicas. A análise documental, por sua vez, representa um estudo direto das fontes e dos fatos da realidade empírica, sendo caracterizada “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

1.6.5 Especificações dos procedimentos de análise e interpretação dos dados

Com base em Creswell (2007), busca-se estudar a violência escolar por meio de diversas técnicas, com a finalidade de obter informações que se aproximem da realidade estudada. Dessa forma, esta pesquisa tem como fundamentação metodológica a análise de conteúdo, especificamente a técnica da análise categorial.

Segundo Bardin (2011), os procedimentos para se realizar a análise de conteúdo podem ser divididos em: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A pré-análise se configura como a primeira exploração dos materiais coletados. É a fase em que o *corpus* de análise é organizado propriamente e na qual se realiza uma leitura “flutuante”, ou seja, os primeiros contatos com os

textos, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

Com o universo dos textos demarcado, forma-se o *corpus*, que é o conjunto dos documentos selecionados para serem analisados. Para a delimitação desse *corpus*, é necessário considerar, segundo (Bardin, 2011, p. 126,127-128), as seguintes regras:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevista de um inquirido, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não se possa ser justificável no plano do rigor. Essa regra é completada pela de não seletividade; regra da representatividade: a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso de preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo; regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios; regra da pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Para o *corpus*, foi então realizada a leitura flutuante dos dados e informações presentes nos materiais coletados (entrevistas e documentos, tais como a ata de ocorrências, o prontuário individual dos alunos, os dados da PDAD 2018 e as reportagens sobre a violência escolar). Posteriormente, definiu-se o que seria utilizado, considerando os temas mais relevantes e levando em considerando as regras destacadas por Bardin (2011).

Após a leitura flutuante e a constituição do *corpus*, foram criados cuidadosamente índices e indicadores associados às intenções desta pesquisa, relacionados principalmente com o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. De acordo com Bardin (2011), os índices e os indicadores representam os primeiros recortes do texto, marcando a essência das mensagens que vão auxiliar futuras categorizações.

Estabelecidos e identificados os índices e os indicadores no *corpus*, iniciou-se a segunda fase, a exploração do material. Nessa fase, os textos das entrevistas transcritas e dos documentos foram recortados em unidades de

registro, levando em consideração as palavras que mais se repetiram em cada material, mostrando-se, assim, significativas.

A exploração do material consiste na codificação do *corpus*, fase na qual ocorre a transformação dos dados brutos dos textos em mensagens e informações temáticas. Esse processo ocorre com base em regras estabelecidas para a seleção das unidades de registro, para a contagem, para a classificação e, posteriormente, para a agregação em categorias (Bardin, 2011).

Segundo (Bardin, 2011, p. 134) o termo unidade de registro representa:

[...] a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a nível aparentemente linguístico, como “palavras” ou “frases”.

Devido à extensão do *corpus*, o aplicativo Word Cloud foi utilizado para mensurar as palavras, ou seja, para estabelecer as unidades de registro mais recorrentes. Nessa etapa, foram consideradas as palavras mais frequentes e significativas para este estudo.

Para Bardin (2011), a frequência com que as unidades de registros aparecem é o que as torna mais significativas. Porém, para este estudo, foram consideradas tanto as palavras que mais se repetiram como as que se repetiram apenas duas vezes, visto a intenção de explorar ao máximo as informações presentes nos materiais.

As unidades de registro identificados nos textos possibilitam a formação da primeira categorização na análise de conteúdo, de acordo com os indicadores anteriormente estabelecidos. As categorias iniciais (1ª categorização) são agrupadas para gerar categorias intermediárias (2ª categorização), a partir de uma identidade temática, até a sistematização das categorias finais (3ª categorização) (SILVA; FOSSÁ, 2015). Para Bardin (2011, p. 147):

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

Bardin (2011) explica que a classificação de elementos em categorias está diretamente associada ao que cada um desses elementos tem em comum. A categorização tem como intenção primordial agregar e condensar, de forma simplificada, dados brutos e transformá-los em dados organizados.

Ainda segundo Bardin (2011, p. 149), na análise de conteúdo, a “categorização (passagem de dados brutos à dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos”.

Entretanto, existem boas e más categorias. Segundo Bardin (2011), para a criação das categorias de qualidade, é necessário observar os seguintes princípios: a exclusão mútua (uma categoria não pode ser classificada em duas ou mais categorias); a homogeneidade (dentro das categorias, um único princípio deve governar sua organização e classificação); a pertinência (buscar evitar distorções na mensagem, ou seja, a categoria deve estar adaptada ao material de análise escolhido, as intenções da investigação); a objetividade (deve-se evitar a criação subjetiva das categorias, o que não ocorre se a categorização for bem estabelecida); e a produtividade (o conjunto de categorias estruturadas com qualidade gera resultados férteis e possibilita inferências mais seguras).

O procedimento de categorização dos dados presentes no *corpus* desta dissertação seguiu os passos descritos por Bardin (2011) e também referenciados por Silva e Fossá (2015).

De acordo com os índices e os indicadores estabelecidos, foram criadas as primeiras categorias que nortearam com mais clareza o recorte das unidades de registros. Das unidades de registro agregadas, formou-se a 1ª categorização. Em seguida, foram elaboradas novas categorias a partir das primeiras e formou-se o conjunto da 2ª categorização, na qual categorias que se associavam tematicamente foram ligadas.

Do resultado da 2ª categorização, formaram-se três categorias finais, mais amplas, que condensaram as mensagens retidas no *corpus*. Essas categorias finais são: “O território usado e a territorialização da violência: o viés geográfico”; “Os agentes formadores dos territórios e suas intenções de usos: a escola e seu contexto socioespacial”; e “A segregação socioespacial e a sua influência no processo de territorialização da violência escolar”. Os índices e os indicadores criados nortearam a escolha das unidades de registro e foram fundamentais no processo de categorização, de forma igual e conjunta, para todos os documentos, resultando nas categorias finais.

A terceira e última fase está relacionada ao tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Essa etapa consiste na análise das categorias finais desta pesquisa, demonstrando os aspectos considerados semelhantes e aqueles que foram concebidos como diferentes, que destoaram.

Assim, a análise de conteúdo estabelece inferências válidas a partir do *corpus*. A intenção é produzir, de forma indutiva, interpretações objetivas, e não apenas apresentar representações condensadas das informações produzidas e organizadas. Em outras palavras, esse processo visa compreender o sentido da mensagem, baseando-se no “conteúdo e na “expressão” desse conteúdo (Bardin, 2011).

A intenção da análise de conteúdo é compreender os sentidos latentes nos elementos dos documentos da pesquisa e explorá-los de forma integrada para obter as conclusões (SILVA; FOSSÁ, 2015). Todo o material deve ser analisado progressivamente de forma conjunta para se chegar aos resultados, sempre buscando significações que se aproximam e que se destoam entre si (SILVA; FOSSÁ, 2015). Assim, para Bardin (2011, p. 169):

A análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, prever os efeitos a partir dos fatores conhecidos, ainda não estejam ao alcance das nossas capacidades.

Os quadros sínteses que demonstram passo a passo o processo de aplicação da análise de conteúdo desta dissertação se encontram nos Apêndices C e D:

- Índices → indicadores → unidades de registro → 1ª categorização → 2ª categorização → 3ª categorização.

A última fase, resultados (inferência e interpretação), foi desenvolvida com base nas categorias finais e é apresentada na sessão VI dessa dissertação.

2 SEÇÃO II – A REGIÃO ADMINISTRATIVA DO PARANOÁ E A SUA REDE DE ENSINO

2.1 CONTEXTO DE ORIGEM DO PARANOÁ

A capital federal, Brasília, foi concebida para representar um ideário modernista de cidade com quadras de habitação sem pilotis, espaços setorizados de bens e serviços, avenidas largas e amplas áreas verdes. Esse ideal foi concretizado e inaugurado em 21 de abril de 1960, com o nome de Plano Piloto, hoje Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. Com função política e administrativa bem delimitada, expansão urbana da cidade seria restrita e controlada (MARTINS, 2013).

No entanto, de acordo com Martins (2013), antes mesmo da inauguração da capital, as instâncias do governo não conseguiram evitar os primeiros desvios do planejamento original. Com a chegada dos operários e de suas famílias, advindas de diversas partes do Brasil, em especial da Região Nordeste, a evolução da cidade extrapolou o projeto inicial, o Plano Piloto. Não possuindo renda e perfil para morar no centro, esses trabalhadores se estabeleceram em assentamentos próximos aos canteiros de obras.

O ideal de igualdade da cidade moderna, conforme o Relatório do Plano Piloto de Brasília escrito por Lúcio Costa, não se transformou em realidade. Brasília nasceu ancorada em bases inegáveis de exclusão social, fato que é reforçado pela intenção do governo de que a massa de trabalhadores retornasse, após a inauguração, às suas cidades de origem. Dessa forma, para manter a utopia de Brasília enquanto cidade planejada, foram criadas as cidades-satélites que, mais tarde, seriam renomeadas Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal (DF) (MARTINS, 2013).

É nesse momento histórico da construção de Brasília, na qual o governo visava afastar a grande massa da população formada por trabalhadores do centro da Capital, que surge a localidade que viria a se transformar na Região Administrativa do Paranoá.

Entre os muitos assentamentos que se desenvolveram nesse período, surge esse acampamento provisório às margens do Lago Paranoá, que tinha a função de abrigar trabalhadores que se dedicaram às obras de construção da Barragem (MARTINS, 2013). Segundo Martins (2013, p. 5), esse espaço “duraria enquanto durasse a obra a que estava destinada a atender: a construção da barragem do Lago Paranoá”.

Martins (20013) ainda afirma que, nas primeiras décadas de construção da Barragem, esse acampamento era de responsabilidade da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap). Ele era formado por um pequeno número de habitantes, todos trabalhadores solteiros. Com o tempo, familiares dos operários e outras pessoas foram se agregando a esse acampamento, formando a Vila Piauí e a Vila dos Mineiros.

Nos anos de 1960, com a finalização das obras, a Novacap é retirada do local. Porém, os trabalhadores e os habitantes das duas Vilas não voltaram para suas terras de origem, e passam a ocupar construções anteriormente utilizadas no acampamento, como os galpões, as escolas, as fontes de águas, as casas que serviam de moradia para os engenheiros, etc. Assim, a Vila Piauí e a Vila dos Mineiros ganharam uma dinâmica comum, dando origem à Vila do Paranoá (MARTINS, 2013).



Figura 3 – Ruas da Vila Paranoá na década de 1980

Fonte: Carneiro (2016).

Nesse momento, existiam ainda poucos habitantes na vila. Segundo Martins (2013, p. 6), o local passava quase de forma “desapercebida pelo governo, que, nesta época, buscava frear o aumento das ocupações que surgiam em vários outros pontos do DF (especialmente no Plano Piloto) como as Vilas IAPI, Tenório, Esperança, Bernardo Sayão entre outras”.

No entanto, no contexto brasileiro das décadas de 1970 e 1980, ocorreu um forte processo de êxodo rural e os fluxos migratórios no sentido campo-cidade foram intensos. Dessa forma, houve um grande crescimento populacional nas cidades brasileiras e não foi diferente em Brasília. A Vila Paranoá cresceu em número de habitantes e passou a incomodar o governo. O ápice desse crescimento ocorreu em 1980. Com isso, a realidade social se agravou, principalmente no que diz respeito à infraestrutura básica, como o acesso à água. A resistência e a luta pela melhoria na qualidade de vida possuem marcas fortes na própria população da Vila Paranoá, que se mobilizou fortemente diante do contexto de crise social vivenciada nessa época, formando um grupo chamado Pró-Moradia do Paranoá.

As condições de habitação na Vila Paranoá eram precárias. Muitas famílias viviam em moradias de apenas um cômodo, feitas de

madeirite, repleta de buracos, com apenas um banheiro (fossa) para atender a um grande número de pessoas. Precário também era o acesso a equipamentos públicos como escolas, hospitais, chafarizes, praticamente inexistentes na localidade (MARTINS, 2013, p. 7).

Devido à urgência para a construção de um chafariz, em 1984, o grupo Pró-Moradia do Paranoá buscou apoio no órgão oficial de representação da comunidade, a Associação de Moradores do Paranoá. Porém, esse contato não resultou em um diálogo efetivo, e o próprio grupo passou a marcar reuniões com autoridades que, por sua vez, não reconheciam como legítimas suas reivindicações. Para as autoridades, o grupo não era uma entidade representativa institucionalizada, mas apenas um agrupamento de moradores.

A deslegitimação ocorreu mesmo que as pessoas ali presentes fossem moradoras da localidade e, portanto, capazes de falar sobre a realidade com a qual conviviam cotidianamente. Os problemas apresentados, como a escassez de água, se referiam à ausência de infra-estrutura básica já conhecida pelo governo que, ainda assim, estabeleceu que o diálogo só poderia ocorrer de maneira inter-institucional, avaliando como ilegítimas outras formas de representação (e/ou auto-representação) que não a Associação de Moradores (MARTINS, 2013, p. 9).

Segundo Martins (2013), havia claramente a intenção de manter uma distribuição desigual de forças, contribuindo, assim, com o processo de exclusão da Vila Paranoá da realidade de Brasília. Essa relação não-dialógica entre os moradores e o poder público estava de acordo com os interesses do governo de não permitir que a população e suas reivindicações se aproximassem das instâncias decisórias.

Nessa conjuntura, Martins (2013) descreve que, quando houve novas eleições para a direção da Associação dos Moradores do Paranoá, representantes do Grupo Pró-Moradia, interessados no bem comum, assumem a liderança, enfatizando a importância da participação da população na luta por melhores condições de vida. Segundo a autora, desde o início a nova direção da associação decidiu pela urgência nos investimentos em educação como instrumento de poder na luta por seus direitos.

A democratização das informações, um dos pressupostos estabelecidos pela nova diretoria da Associação de Moradores do Paranoá, só poderia ser de fato atingida, a partir do momento no qual os membros da comunidade pudessem ler, entender, pensar criticamente sobre e discutir em conjunto aquilo que estava escrito

nas cartilhas e jornais produzidos pela Associação. A tradução dos problemas cotidianos enfrentados pelas/os moradoras/es em ação concreta, só poderia ser feita de forma realmente democrática quando estes tivessem certo domínio da linguagem possibilitando, a partir de uma reflexão, construir subsídios para que se pudesse alterar a realidade que vivenciavam (MARTINS, 2013, p.13).

Dessa forma, percebendo a necessidade de promover a educação formal dentro da comunidade, a Associação de Moradores, com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), passa a desenvolver um programa de Educação de Jovens e Adultos na Vila Paranoá que existe até hoje, entre outros projetos que contribuíram para a posterior fixação do Paranoá. A UnB possuiu um grande peso nas várias conquistas junto a associação, com estudos de geologia e arquitetura, além das contribuições e das pesquisas da Faculdade de Educação (MARTINS, 2013).

De acordo com Martins (2013), essas parcerias foram fundamentais para o crescimento da consciência crítica dos moradores e para o desenvolvimento de sua capacidade argumentativa. Como exemplo, a autora cita em sua pesquisa uma pioneira chamada Lourdes, que aborda essa realidade e o incomodo gerado pelo governo. Segundo Reis (2011, *apud* Martins, 2013, p. 14):

Essas argumentações que tínhamos, fundadas no pessoal da UnB, aumentavam a chateação do governo. Diziam: “Onde esse povo..., esses “Joões-ninguém”, arranjam esses argumentos para discutir conosco”? E a perseguição aumentou, e feia! Não foi fácil, não!

No ano de 1986, com a ainda crescente expansão demográfica, uma grande ação foi organizada pela Associação de Moradores: um “Barracaço”. Esse evento foi concretizado da noite para o dia. Nele, 1500 barracos foram erguidos na vila. Essa ação foi noticiada pela mídia, aumentando, assim, as discussões sobre a fixação dos moradores naquele local.

Houve, então, mudanças na direção da Associação dos Moradores, fato que não desmobilizou o grupo do Pró-Moradia, que fundou, algum tempo depois, o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), com o objetivo de dar continuidade ao desenvolvimento de atividades nas áreas de educação e cultura (MARTINS, 2013).

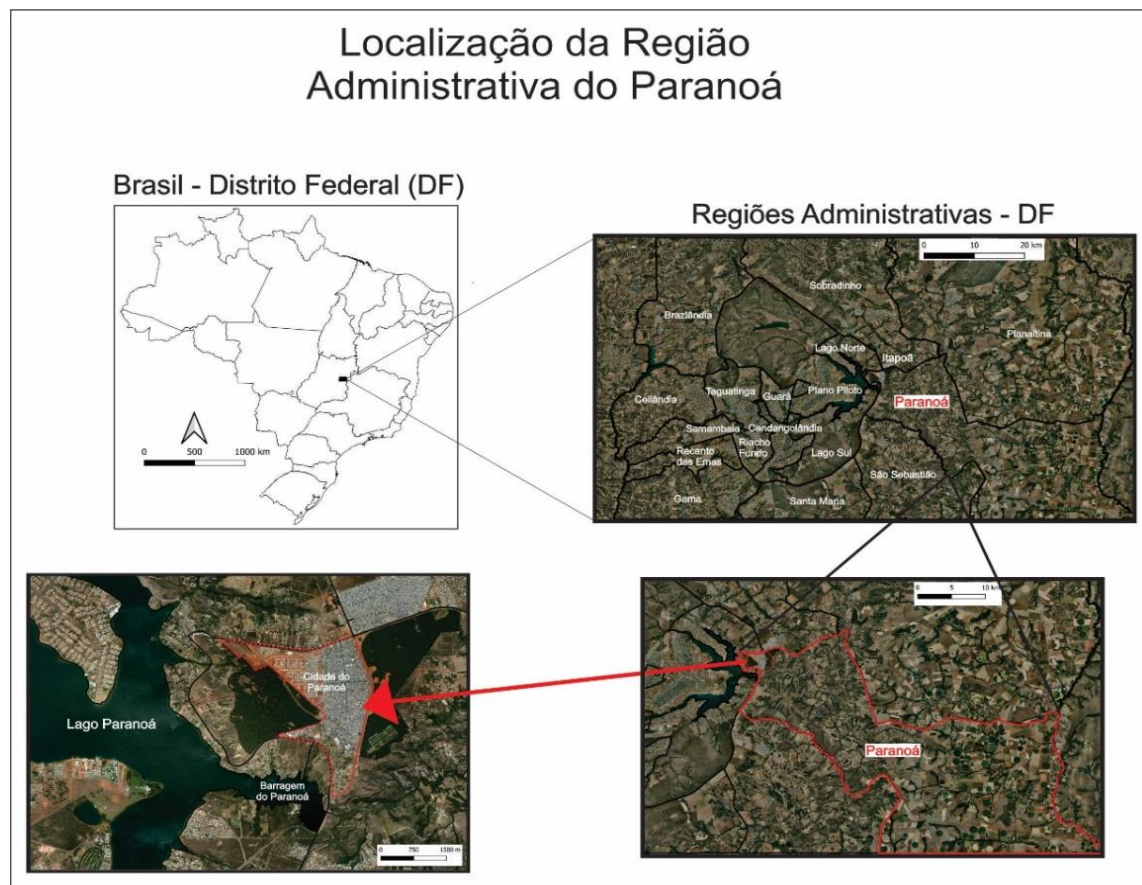
Apenas no ano de 1988, foi assinado um decreto de fixação da vila, após muitas lutas, com atos, reuniões e debates. No Governo Roriz, a Vila

Paranoá enfim foi fixada, não exatamente no local prévio, mas em uma área próxima, mais acima topograficamente. Assim, surge o Paranoá, a VII RA de DF. A antiga vila foi desocupada e transformada em um Parque Vivencial, segundo a Codeplan, por ser um terreno inadequado para habitações, tendo em vista suas configurações geológicas e ambientais (MARTINS, 2013).

2.2 LOCALIZAÇÃO E BREVE CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE PÚBLICA DE ENSINO DO PARANOÁ

A Região Administrativa do Paranoá situa-se a 19 km do Plano Piloto, ao leste do DF. Seus limites fazem divisa com as RAs de Planaltina, Itapoã, Lago Norte, São Sebastião e Jardim Botânico, e com os municípios de Cristalina e de Formosa, no Goiás (CODEPLAN, 2015), conforme o Mapa 1.

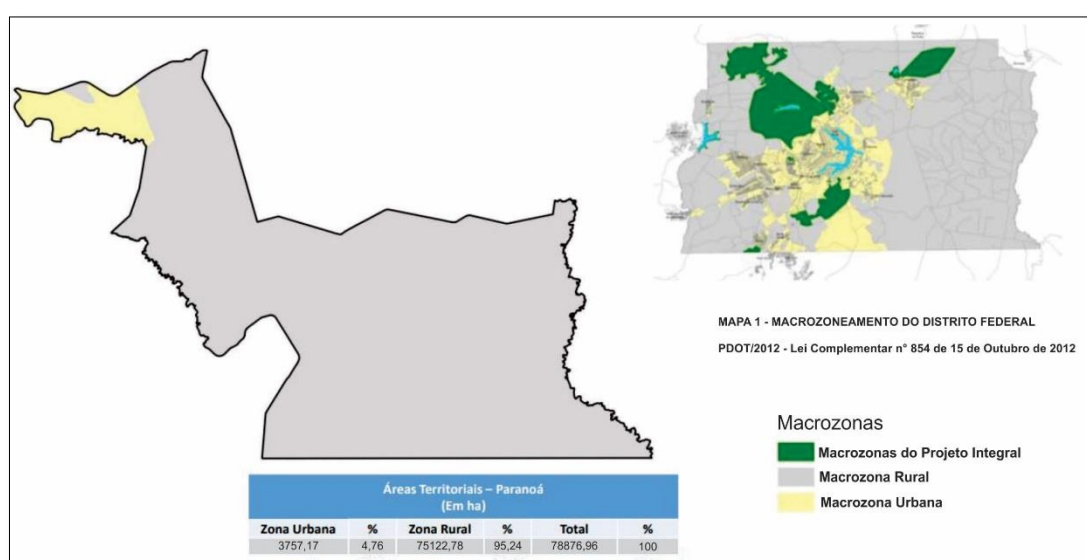
Localização da Região Administrativa do Paranoá



Mapa 1 – Localização da Região Administrativa do Paranoá

Fonte: Codeplan ([s.d.]).

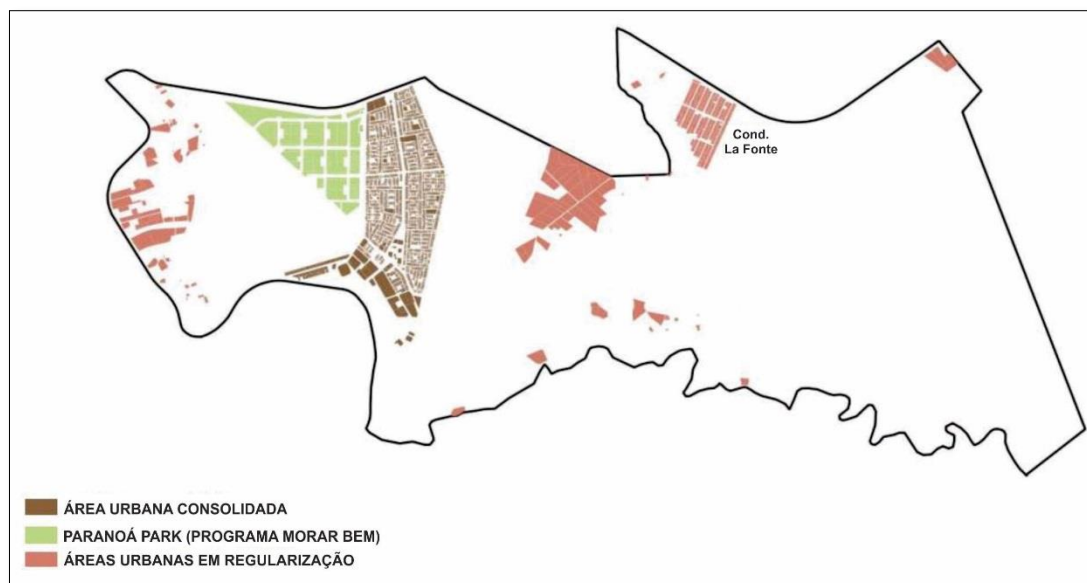
Segundo os dados da Codeplan (2015) e observando o Mapa 2, a Região Administrativa do Paranoá possui uma dimensão territorial de aproximadamente 78.876 hectares (aproximadamente 788 Km²), na qual 4,76% correspondem à zona urbana e 95,24% à zona rural. A área rural do Paranoá representa a segunda maior área desse tipo no DF, com produção agropecuária diversificada, desde pequenos produtores até a produção em larga escala de cereais, hortifrutigranjeiros, bovinocultura e avicultura (Programa de Assentamento Dirigido do DF – PAD/DF).



Mapa 2 – Ocupação da Região Administrativa do Paranoá

Fonte: Codeplan (2015).

A zona urbana, fixada com base em um decreto nº 11.921 do ano de 1989 (CODEPLAN, 2015), representa uma área já consolidada, com totalidade no abastecimento de água e fornecimento de energia elétrica. As ruas são asfaltadas, há iluminação pública, calçadas, meios-fios e rede de águas pluviais, segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (CODEPLAN, 2018). No entanto, existem áreas urbanas em processo de regularização (Mapa 3), como o Condomínio La Fonte, e áreas recentes de habitação, como o Paranoá Park, do Programa Morar Bem, financiado pelo Governo Federal (CODEPLAN, 2015).



Mapa 3 – Zoneamento territorial da Região Administrativa do Paranoá - zona urbana

Fonte: Codeplan (2015).

A concentração dos equipamentos públicos, como os de educação, saúde e segurança, dá-se em maior volume na área urbana consolidada da RA e atende à demanda populacional da região e do entorno, como a da RA do Itapoã (CODEPLAN, 2015).

Os equipamentos públicos de educação, que são de interesse desta dissertação, totalizam 31 unidades. Elas possuem etapas/modalidades distintas de ensino (Educação Infantil, Ensino Especial, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) e estão distribuídas na zona urbana e rural da RA do Paranoá conforme as Tabelas 1 e 2 (SEEDF, 2019).

As escolas públicas localizadas no Paranoá e no Itapoã são todas coordenadas pela Regional de Ensino do Paranoá (CRE), havendo 35 unidades ao todo. Dessas, 21 estão em área urbana e 14 em área rural (Tabela 1). No entanto, desse total, apenas 31 estão localizadas na RA do Paranoá, as demais estão distribuídas nas RAs do Itapoã e de Sobradinho (SEEDF, 2019).

Tabela 1 – Unidades escolares por localização

CRE	UNIDADES ESCOLARES		
	Urbana	Rural	Total
PLANO PILOTO	106	1	107
GAMA	43	7	50
TAGUATINGA	64	-	64
BRAZLÂNDIA	19	12	31
SOBRADINHO	34	13	47
PLANALTINA	45	20	65
NÚCLEO BANDEIRANTE	32	3	35
CEILÂNDIA	91	5	96
GUARÁ	28	-	28
SAMAMBAIA	42	-	42
SANTA MARIA	28	1	29
PARANOÁ	21	14	35
SÃO SEBASTIÃO	21	4	25
RECANTO DAS EMAS	29	-	29
Total	603	80	683

Fonte: SEEDF (2019).

Tabela 2 – Unidades escolares por oferta da etapa/modalidade de ensino, segundo coordenação regional de ensino

CRE	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
PLANO PILOTO	24	61	10	3	7	34
GAMA	19	38	7	1	8	22
TAGUATINGA	19	43	8	1	4	22
BRAZLÂNDIA	11	23	5	1	4	7
SOBRADINHO	22	39	6	-	10	18
PLANALTINA	36	56	11	2	12	12
NÚCLEO BANDEIRANTE	10	25	5	-	6	20
CEILÂNDIA	51	80	13	1	16	40
GUARÁ	8	22	5	1	6	9
SAMAMBAIA	18	36	4	-	8	22
SANTA MARIA	11	21	4	-	5	11
PARANOÁ	21	31	4	-	6	8
SÃO SEBASTIÃO	10	20	3	-	4	13
RECANTO DAS EMAS	10	22	4	-	7	12
Total	270	517	89	10	103	250

Fonte: SEEDF(2019).

Segundo os dados do Censo Escolar (SEEDF, 2019), as unidades escolares do Paranoá são localizadas em sua maioria na área urbana, representando 57% do total. O restante, totalizando 43%, está na zona rural, tendo em vista a dimensão territorial dessa zona na RA e a consequente demanda por vagas de alunos que moram nessa área.

As etapas e modalidades de ensino estão organizadas no quadro 3. Em alguns casos, essas modalidades são oferecidas em mais de uma escola, principalmente nos Centros de Ensino Fundamentais, como é o caso da escola em estudo (CEF 02), que possui Ensino Fundamental, anos finais, Educação

de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Especial, classe especial/
inclusão.

Quadro 2 – Cadastro das unidaes escolares do Paranoá por etapa/modalidade

COD_SEEC	UNIDADE ESCOLAR	FONE	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional			Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial				
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais 1º ao 5º	Anos Iniciais 6º ao 9º		Técnico (CEP)	Integrado		FIC	Presencial		Exclusivamente	Classe Especial	Inclusão	
									EM	EJA		EF	EM				
53006712	CAIC SANTA PAULINA	39017568		X	X											X	
53011520	CED DARCY RIBEIRO	39017564				X	X									X	
53012429	CEF 01 DO PARANOÁ	39017562				X						X			X	X	
53012003	CEF 02 DO PARANOÁ	39017566				X							X		X	X	
53014227	CEF 03 DO PARANOÁ	39017561				X						X				X	
53015584	CEF 04 DO PARANOÁ	39017677				X										X	
53016378	CEF 05 DO PARANOÁ	39014304				X	X									X	
53012500	CEI 01 DO PARANOÁ	39017557		X											X	X	
53006739	CEM 01 DO PARANOÁ	39017565					X									X	
53016815	CIL 01 DO PARANOÁ	39017548															
OUTRAS ESTRUTURAS																	
53006747	EC 01 DO PARANOÁ	39017762		X	X											X	X
53006755	EC 02 DO PARANOÁ	39017563		X	X											X	X
53006763	EC 03 DO PARANOÁ	39017558		X	X												X
53006771	EC 04 DO PARANOÁ	39017556		X	X											X	X
53006780	EC 05 DO PARANOÁ	39017559		X	X												X
53017005	EC 06 DO PARANOÁ			X	X												X
53006801	EC BOQUEIRAO			X	X												X
53017544	EC COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ - EC CAP	33695841		X	X												X
Rural																	
53006720	CED DO PAD-DF	39018167				X	X					X	X				X
53006810	CEF BURITI VERMELHO					X											X
53006860	CEF JARDIM II	93835571	X	X	X	X											X
53006798	EC ALTO INTERLAGOS	991383696		X	X												X
53006828	EC CAFE SEM TROCO	986187246		X	X											X	X
53006836	EC CAPAO SECO	35064001	X	X	X												X
53006844	EC CARIRU	35002193		X	X												X
53006852	EC ITAPETI				X												X
53006879	EC LAMARAO	86736190		X	X												X
53006887	EC NATUREZA	993423539		X	X												X
53006895	EC QUEBRADA DOS NERIS	35002286		X	X												X
53006917	EC SOBRADINHO DOS MELOS	993756325		X	X											X	X
53006925	EC SUSSUARANA	35062057	X	X													X

Fonte: SEEDF (2019).

Com relação à importância desse equipamento público, de acordo com os dados da PDAD (CODEPLAN, 2018), as pessoas que estão na faixa etária de 4 a 24 anos na RA do Paranoá, em sua maioria, estudam em escolas públicas. Esse contingente representa aproximadamente 60% da população (Gráfico 1).

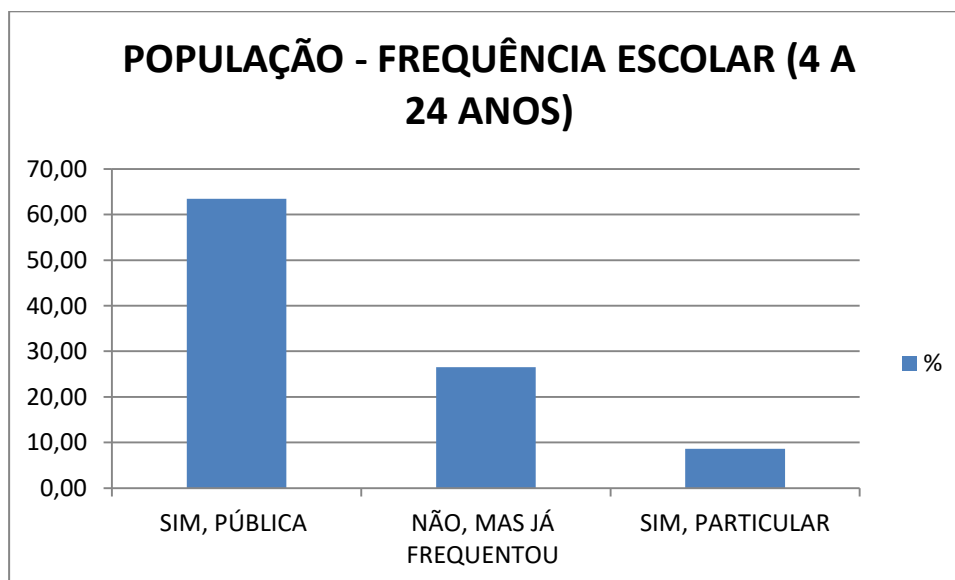


Gráfico 1 – Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos no Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

A respeito do nível de escolaridade da população na faixa etária de 25 anos ou mais, 4,7% afirmaram não possuir grau de instrução escolar; 31,6% declararam possui o fundamental incompleto; 33,8% finalizaram o ensino básico; e apenas 9,9% possui ensino superior completo, de acordo com o PDAD (CODEPLAN, 2018).

2.2.1 Caracterização do recorte espacial: CEF 02 do Paranoá

A escola escolhida para os estudos de campo e para a produção dos dados empíricos é o Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá (Figura 4). Essa escola iniciou suas atividades na quadra 24 dessa RA, sendo transferida para a atual sede em 1998, na quadra 04 (SEEDF, 2018).

Localização do Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02) - Paranoá

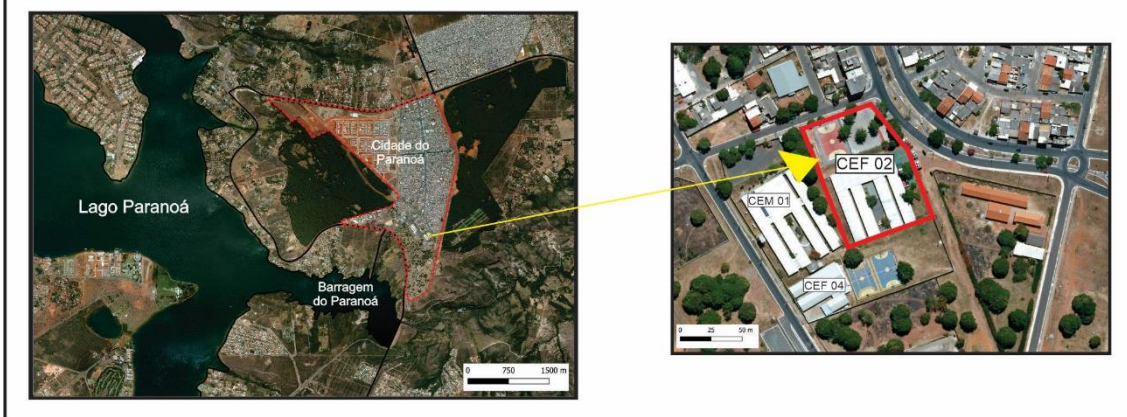


Figura 4 – Localização do CEF 02 – escola selecionada

Fonte: Codeplan ([s.d.]).

Ao longo da história do CEF 02, muitos projetos foram criados, entre eles: a horta comunitária, as exposições de arte, os festivais de música, as oficinas instrucionais e o “Escola Limpa”, que ganhou prêmio com reconhecimento internacional. Esses projetos tiveram seu auge em determinados momentos, assim como chegaram ao fim, alguns sendo retomados posteriormente (SEEDF, 2018).

Em 2017, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (SEEDF, 2018), a escola se organizou para receber duas turmas de atendimento de alunos com algum tipo de necessidade especial, sendo uma de Classe Especial e uma Classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA) interventiva. No ano de 2018, a escola adotou o sistema de ciclos, implementado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, disponibilizando turmas das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), divididas em dois blocos: no turno matutino, o bloco 01 (6º e 7º ano) e, no turno vespertino, o bloco 02 (8º e 9º ano). O CEF 02 possui ainda atividades no período noturno, com turmas do 3º segmento equivalentes às séries do Ensino Médio na modalidade EJA.

Com relação ao perfil dos estudantes, o CEF 02 atende alunos advindos da cidade do Paranoá, do Paranoá Parque e do Itapoã, com idades entre 11 a

17 anos, mesmo com permanência na escola de sendo limitada até os 15 anos. No noturno, a idade é bem diversificada (SEEDF, 2018).

Sobre o contexto pedagógico da escola, segundo o SEEDF (2018), algumas observações realizadas ao longo do tempo merecem atenção para a adequação desse documento e de sua utilização na realidade da escola, como, por exemplo: a ausência da família no âmbito escolar; o enfraquecimento na relação escola-família; a falta de valorização da educação formal; o abandono e evasão escolar; a distorções idade/série; a falta de pré-requisitos dos alunos; os números altos de gravidez na adolescência; e os altos índices de violência escolar (brigas, envolvimento com drogas, envolvimento em delitos, desrespeito aos professores, depredação do patrimônio, etc.).

3 SEÇÃO III – VIOLÊNCIA ESCOLAR: AS DIFERENTES ESCALAS E TIPOLOGIAS

3.1 A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM FENÔMENO POUCO ESTUDADO E DE GRAVES CONSEQUÊNCIAS

Por ano, cerca de 246 milhões de crianças e adolescentes são vítimas de algum tipo de violência escolar no mundo (Unesco, 2019). Segundo registro do relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) divulgado em 2018, episódios de agressão entre crianças e adolescentes acontecem dentro e fora do ambiente escolar. Metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência dentro das escolas, principalmente os alunos na faixa etária dos 13 e 15 anos de idade, representando cerca de 150 milhões de jovens (150 MILHÕES..., 2018).

Em escala global, dados mostram que nessa faixa etária pouco mais de um em cada três alunos sofre *bullying* e, na mesma proporção, envolve-se em brigas corporais. As meninas são com mais frequência vítimas de violência psicológica, e os meninos enfrentam risco maior de agressões físicas e ameaças, embora ambos estejam igualmente expostos a diversas formas de violências (150 MILHÕES..., 2018).

Henrietta Fore, diretora-executiva do UNICEF, lista os diferentes tipos de violência que crianças e adolescentes encontram em suas vidas diárias: “Todos os dias, os estudantes enfrentam vários perigos, incluindo brigas, pressão para participar de gangues, *bullying* – presencialmente e on-line –, disciplina violenta, assédio sexual e violência armada” (150 MILHÕES..., 2018).

Várias são as formas de manifestações violentas que configuram a realidade escolar e suas consequências. A violência sofrida pode causar prejuízos irreversíveis na vida do aluno e de suas famílias, como, por exemplo, a prática do suicídio. Nesse contexto, Fore complementa: “em curto prazo, isso afeta seu aprendizado e, em longo prazo, pode levar à depressão, à ansiedade e até ao suicídio. A violência é uma lição inesquecível que nenhuma criança precisa aprender” (150 MILHÕES..., 2018).

Miriam Abramovay (2015, p. 7) destaca “as violências” como preocupantes e prejudiciais, tanto para quem é o agressor, quanto para quem é a vítima ou para quem testemunha o ato. Essa autora se utiliza do termo no plural com a intenção de abranger diferentes formas e significados da violência e como ela afeta a ordem e a vida de todos que frequentam o ambiente escolar, tanto no que diz respeito à repetência, quanto à evasão e ao abandono escolar.

As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante. De um lado, pelos efeitos que tem sobre aqueles que a praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para tirar da escola a sua condição de lugar de amizade, de prazer, da busca de conhecer e de aprender (Abramovay, 2015, p. 7).

Também nesse contexto, Abramovay e Rua (2002) discutem os prejuízos que essa realidade causa no desenvolvimento e no fortalecimento da concepção teórica e prática da escola como o espaço da sociabilidade positiva, onde se estimula a construção de valores éticos e morais e onde se valoriza o aprendizado efetivo e crítico dos alunos. Nessa situação, todo o processo ensino-aprendizagem pode ser comprometido pelas diferentes formas de produção e reprodução das violências, assim como pela sua consolidação dentro das escolas.

De acordo com outro relatório da UNICEF (2019), as formas mais frequentes de violências escolar são: as físicas, as psicológicas, as sexuais e o *bullying*, que representa o tipo mais comum de violência nesse ambiente. As origens desse fenômeno na sociedade são possivelmente “as normas sociais e de gênero, bem como fatores estruturais e contextuais mais amplos, tais como a desigualdade de renda, exclusão social, marginalização e conflito” (UNICEF, 2019, p. 12).

Toda essa conjuntura de violência escolar é de grande preocupação para o mundo e precisa ser considerada com mais atenção. Há aqui uma clara violação dos direitos da criança e do adolescente, juntamente com o direito de acesso à educação e à saúde de qualidade, pois a exposição a essas formas de violência prejudica todo o desenvolvimento cognitivo e mental/emocional dos alunos (UNICEF, 2019).

É notório o impacto negativo da violência escolar e do bullying no desempenho acadêmico, na saúde física, mental e bem-estar emocional das vítimas. Seu efeito deletério também se estende aos agressores e testemunhas. Ao criar uma atmosfera de ansiedade, medo e insegurança incompatíveis com a aprendizagem, ambiente escolar é negativamente afetado em sua totalidade. Com frequência, as escolas falham ao lidarem com a violência e com o bullying. Medidas paliativas, como a expulsão dos agressores, apenas transferem o problema para outro lugar (UNICEF, 2019, p. 12).

A realidade da violência no mundo é complexa e multicausal. Em ambiente escolar, são necessários mais estudos e ações que possam efetivamente garantir que crianças e adolescentes vivenciem espaços de aprendizagem de fato seguros, não violentos. Nesse sentido, os objetivos propostos pela a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, da ONU, são cruciais, pois eles apresentam compromissos concretos e metas claras para estimular e garantir na pratica os direitos humanos e o desenvolvimento da cultura da paz, da não violência (UNICEF, 2009). Entre os objetivos estão:

[...] construção de instalações físicas apropriadas para crianças e sensíveis ao gênero e deficiências, bem como ambientes seguros, não violentos, inclusivos e eficientes de aprendizagem para todos (meta 4.a). Quanto à promoção de sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 16), a Agenda 2030 inclui ainda uma meta específica para acabar com o abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra as crianças (alvo 16.2). Ações para combater a violência escolar e bullying também são componentes essenciais de outras convenções e compromissos internacionais, incluindo a Convenção sobre os Direitos da Criança, que obriga os estados a garantirem a proteção das crianças contra a violência. (UNICEF, 2019, p. 12).

Assim, a violência escolar não representa apenas um fenômeno preocupante, mas uma realidade ainda pouco estudada e que afeta diretamente a qualidade de vida de crianças e adolescentes. Por isso, é preciso incentivar o cumprimento das metas da Agenda 2030, entre outras iniciativas que ajudam no combate e na prevenção da violência e de suas diversas faces.

Nesse contexto, há uma particular ausência de dados e estudos sobre a realidade da violência escolar nas escolas públicas do DF. O Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF, 2018), por exemplo, realizou uma pesquisa sobre a temática, partindo da perspectiva dos docentes da Rede de Ensino Pública. De acordo com o documento produzido, a agressão verbal é o

tipo de violência escolar mais sofrida por alunos, seguida por agressões físicas, ameaças, *bullying*, preconceitos assédio sexual e outros (Gráfico 2).

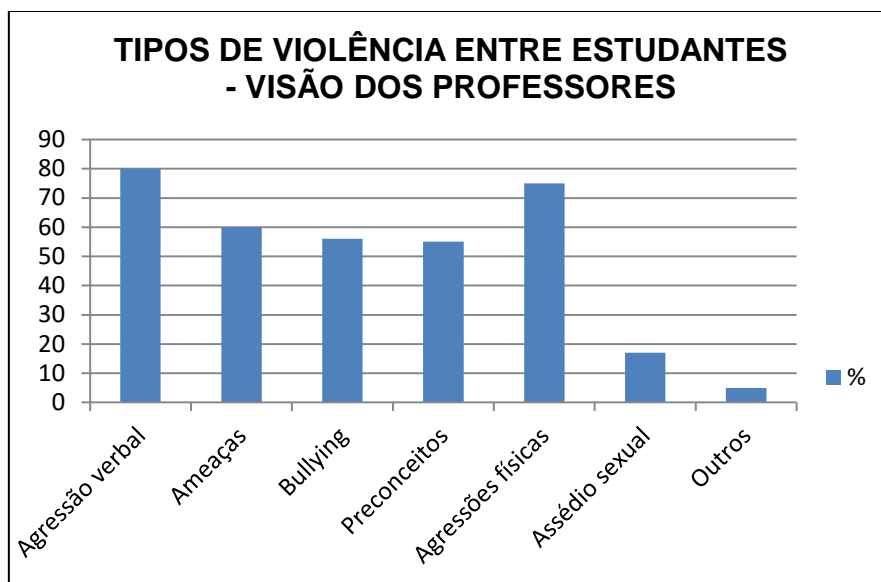


Gráfico 2 – Tipos de violência entre estudantes - visão dos professores

Fonte: Sinpro-DF, 2018.

Para professores que vivenciam cenários de violências nas escolas, o seu trabalho se torna ainda mais desafiador. Segundo pesquisa realizada nessas situações, a maioria desses professores prefere investir em suas transferências para outras escolas, consideradas mais seguras, provocando uma defasagem de profissionais em escolas ditas mais violentas (Abramovay; Rua, 2002).

Assim, para o Sinpro-DF (2018), as principais tipologias de violências sofridas por professores nas escolas são também as agressões verbais, seguidas por ameaças, *bullying*, preconceitos, agressões físicas, outros tipos de violências e assédio sexual (Gráfico 3).



Gráfico 3 – Tipos de violências sofridas por professores

Fonte: Sinpro-DF (2018).

De acordo com os depoimentos dos professores, muitas são as consequências na vida de quem trabalha em escolas com realidades de violências constantes. Entre elas, surgem transtornos psicológicos, desânimo, vontade de exercer outra profissão, depressão, síndrome do pânico, ansiedade e frustração, entre outras consequências (SINPRO-DF, 2018).

A pesquisa do Sinpro-DF (2018) também traz alguns relatos de professores com exemplos reais de situações pelas quais passaram:

Um aluno levou arma para me matar; Sofri agressões ao separar brigas de estudantes; Sofri assédio moral e desqualificação do trabalho; Fui assaltada dentro da sala de aula em 1994; Riscaram todo o meu carro no estacionamento da escola; Roubo de veículos dentro do estacionamento; Roubo e invasão de privacidade. Pegaram meu celular dentro da bolsa, que estava no armário, e espalharam pela instituição escolar minhas conversas, causando grande constrangimento; Passei por transferência de escolas, constantemente, por pensar e ter uma concepção ideológica diferente (SINPRO-DF, 2018, p.16).

Como é possível verificar nos relatos acima, a violência não está restrita apenas a manifestações entre aluno e professores, e vice e versa. Toda a comunidade escolar está imersa em uma realidade violenta, podendo essa se manifestar entre alunos, professores, coordenadores, diretores e pais.

O Gráfico 4 demonstra a porcentagem de membros da comunidade escolar que praticam atos violentos contra docentes (SINPRO-DF, 2018).

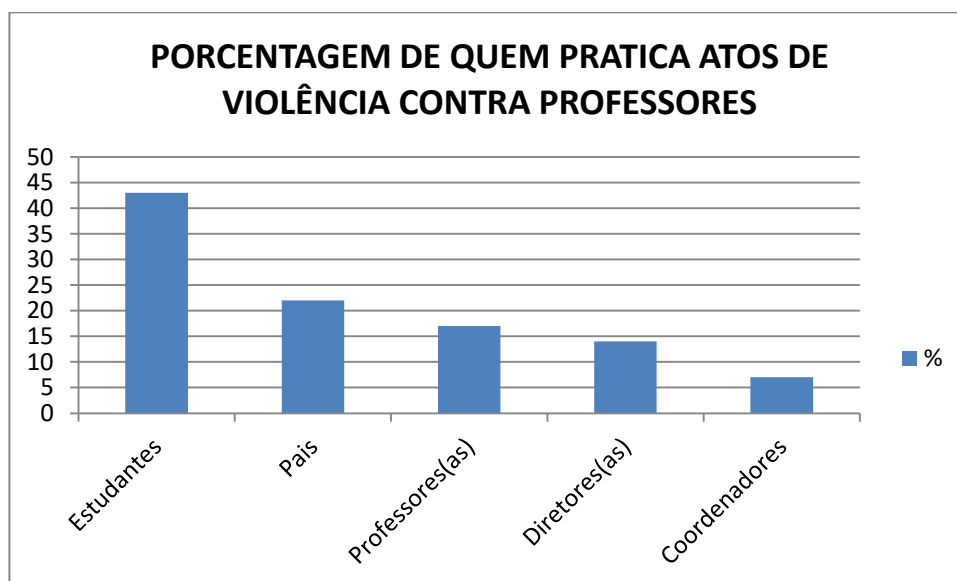


Gráfico 4 – Agentes praticantes da violência contra professores

Fonte: Sinpro-DF (2018).

Segundo o Gráfico 4, os alunos são os agentes que mais possuem comportamentos violentos em relação aos docentes, seguido dos pais. Essa realidade indica que muitos dos atos cometidos pelos discentes são influenciados por questões fora da realidade escolar. Corroborando essa ideia, essa mesma pesquisa questionou quais eram as possíveis origens das violências presenciadas e/ou vivenciadas. Das treze opções presentes no questionário, 74,33% identificaram que esse fenômeno se origina fora da escola, mais especificamente no ambiente familiar (SINPRO-DF, 2018).

Outra forma de violência que vale destacar é a violência simbólica que a escola exerce sobre a comunidade escolar como um todo, com objetivo de vigiar, controlar e padronizar comportamentos sociais. A disciplina, uma dessas formas de violência simbólica, é utilizada para garantir o controle de certos indivíduos que compõem determinada sociedade a partir da criação de regras.

A violência simbólica “é uma forma de denominação que se apoia em perspectivas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas,

regras e hierarquias sociais sem contestação” (ABRAMOVAY, 2009, p. 25). Essa tipologia de violência enquadra pessoas em critérios e crenças dominantes no processo de socialização em um determinado espaço, desconsiderando a diversidade que cada ser humano traz como bagagem. Segundo Abramovay (2009, p. 25):

Essas crenças socialmente construídas induzem os indivíduos a se posicionarem no espaço social seguindo padrões do discurso dominante, que dá mais ou menos poder a determinadas categorias sociais a depender da estrutura social.

As discriminações e os preconceitos são formas desse tipo de violência e rompem com o poder simbólico que é construído pelas pessoas e que trazem coesão social (crenças, linguagem e arte, entre outros). Alguns atores sociais ou instituições podem estar comprometidos com a manutenção da relação de poder a favor de quem impõe padrões para os que devem obedecer para, assim, manter relações assimétricas de dominação (ABRAMOVAY, 2009).

Dessa forma, instituições, de maneira geral, assumem esse papel disciplinador “para garantir a vigilância, o controle, a maior produtividade e desempenho de seus integrantes” (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 37). A escola, o espaço institucional do ensino e do aprendizado, pertencente a esse contexto e está impregnada dessas formas disciplinares de controle social.

3.1.1 O CONTROLE SOCIAL DAS ESCOLAS: A DISCIPLINA NAS RELAÇÕES DE PODER – FOUCAULT

A vigilância é a marca da sociedade do medo vivenciada hoje. Por vezes, é possível perceber certa vigilância e certo controle; em outros momentos, essa realidade é tão mascarada, ou natural, que não é possível notá-la.

Para Foucault (1999), é através do poder que o homem é transformado em um objeto adestrado tanto no corpo quanto na mente. Certas instituições exercem esse poder com base em um sistema de normas e punições que tem

como objetivo manter o domínio para que todos exerçam suas tarefas corretamente, como bons cidadãos.

Denominando-o de “sociedades disciplinares”, Michel Foucault teorizou sobre esse fenômeno social, entre os séculos XVIII, XIX e XX, no qual muitos sujeitos, como os soldados, os alunos, os trabalhadores, eram submetidos a momentos de disciplina com o objetivo de que se tornassem indivíduos dóceis e produtivos (CRUZ; FREITAS, 2011).

Nesse sentido, Foucault (1999) trabalha a ideia de poder, associando-a a um mecanismo de controle social que extrai dos “corpos” tempo e trabalho, muito mais do que bens e riquezas, por meio do poder de instituições, como as escolas, que visam formar indivíduos disciplinados de acordo com as normas impostas.

Segundo Cruz e Freitas (2011), a realidade das sociedades disciplinares, baseada no controle minucioso sobre a vida e sobre os corpos dos indivíduos, representava para Foucault o controle disciplinar que não era exclusivo das prisões, mas que perpassava várias instituições: fábricas, exércitos, hospitais, escolas, etc.

Assim, Foucault (1977) discorre sobre a organização do ambiente escolar, que é todo pensado para que exista pleno controle da disciplina e da ordem, como na organização de cadeiras em fileiras, dos horários, dos espaços determinados para cada ação e do uso de grades, entre outros.

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões (FOUCAULT, 1985, p. 73).

No espaço escolar, o controle é também mantido e exercido. É o local da produção da disciplina e do conhecimento, no qual alunos que se submetem às regras são considerados modelos, devido ao seu comportamento útil e dócil. Nessa conjuntura, sujeitos que não se enquadram às regras são submetidos a um modelo punitivo, de “adestramentos”. Assim, se o aluno não atende às regras é punido para “aprender” a agir de acordo com o que é concebido como correto.

O tempo e os espaços nas escolas são preenchidos rigorosamente para o efetivo domínio do comportamento dos discentes. O uso matematicamente calculado do tempo de cada atividade e o rigor com que deve ser cumprido caracteriza o controle social estabelecido pelas escolas. “A utilização do tempo, na escola, é intensificada, cada horário é ocupado por uma atividade determinada, seguindo um ritmo que permita que o processo de aprendizagem seja acelerado” (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 43).

Cruz e Freitas (2011) descrevem que os comportamentos disciplinados e organizados dos corpos dos alunos nas escolas em carteiras, fileiras, lugares específicos, segundo Foucault, significam uma forma de organizar o espaço e vigiar o comportamento de cada um.

Nesse sentido, de acordo com Foucault (1985), a organização dos alunos nos ambientes da escola de forma disciplinada é, em primeiro lugar, uma análise do espaço.

Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é antes de tudo, a análise do espaço (FOUCAULT, 1985, p.106).

Assim, em um espaço coletivo como a escola, onde existe uma multiplicidade cultural, social e econômica muito grande, o controle social, por meio de padrões de comportamentos impostos, muitas vezes é mais intenso e ostensivo. Para Foucault (1977, p. 164-165), a escola busca padronizar os comportamentos e as mentes dos sujeitos possibilitando qualificar, classificar e punir alunos que não se enquadram nesse cenário:

É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Portanto, o poder simbólico pode ser concebido como aquele que dá aos sujeitos condição de enxergar individualmente o mundo. Porém, as relações de

poder estabelecidas nas escolas muitas vezes violam, excluem as identidades, as vivências, os desejos dos sujeitos, desconsiderando símbolos como mitos, linguagens e arte, entre outros (ABRAMOVAY, 2009).

Assim, os modelos de comportamento estabelecidos, as regras inerentes a eles, legitimam o poder presente e atuante de sujeitos que não precisam usar necessariamente a força para dominar. Na escola, estabelece-se claramente o poder da autoridade do conhecimento formal, científico e moralizante (ABRAMOVAY, 2009). Entretanto, o controle social varia conforme a sociedade e a cultura de cada espaço geográfico (HAESBAERT, 2014). Segundo Haesbaert (2014, p. 59), “controla-se uma ‘área geográfica’, ou seja, cria-se o ‘território’, visando atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamento”.

3.2 A VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUAS DIFERENTES ESCALAS

Silva e Salles (2010) afirmam que a violência escolar hoje assume vários aspectos que vão além dos registros quantitativos. A violência alcança hoje uma dimensão a mais, a qualitativa, que traz características banalizadas e naturalizadas do fenômeno. De acordo com esses autores, em consonância com o relatório de Sinpro-DF (2018), os tipos mais corriqueiros de violência escolar são agressões verbais e ameaças entre os alunos, e entre os alunos e os adultos.

Dessa forma, com o objetivo de contextualizar a violência escolar como um fenômeno global, multicausal e complexo, que transita por diferentes significados no tempo e no espaço e que é muito vinculada a fatores culturais, foram selecionadas reportagens de casos famosos de violências nas escolas do mundo (Apêndice E), do Brasil (Apêndice F) e do DF (Apêndice G). Esses exemplos são úteis para entender melhor o fenômeno por diferentes escalas e em sua complexidade (PAVIANI, 2016; ABRAMOVAY, 2005; DAHLBERG; KRUG, 2007).

Ao utilizar o conceito de escala, esta dissertação se baseia em sua acepção espacial, relacionada à área de abrangência de um processo ou um fenômeno (local, regional, nacional ou global). Segundo Corrêa (2011, p. 41-42), a escala espacial “constitui-se em traço fundamental da ação humana, relacionada a práticas que se realizam em âmbitos espaciais mais limitados ou mais amplos, mas não dissociados entre si”. São marcas da ação de agentes sociais combinadas em uma complexa espacialidade humana que envolve diferentes interesses. A escala espacial se constitui em elemento fundamental nas análises dos geógrafos, visto que busca apreender as espacializações dos fenômenos em diferentes recortes espaciais (CORRÊA, 2011).

Assim, no cenário das reportagens selecionadas, foi possível observar em diferentes escalas espaciais que a violência presente nas escolas é uma realidade de ordem mundial. Porém, estudos sobre o tema ainda são recentes e insuficientes, principalmente devido à ausência de dados para se compreender o fenômeno. Antes da década de 1980, pouco foi produzido na literatura científica mundial, sendo que muitos relatos e queixas de professores eram ignorados ou muitas vezes enquadrados em concepções sociológicas como a de “fantasia de insegurança” (ABRAMOVAY, 2009).

Os trabalhos sobre a violência em ambiente escolar em diversos países passaram a ganhar força apenas de 1980 em diante, não se restringindo aos países europeus, sendo bem desenvolvidos nos Estados Unidos e na América Latina, revelando, assim, o problema como um fenômeno global (ABRAMOVAY, 2009).

No caso específico do Brasil, a temática passou a ganhar maior atenção em 1988, devido à elaboração constitucional do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Outro fator importante para esse momento de discussão e reivindicações foi o fim do regime autoritário militar, abrindo, assim, o debate democrático para a sociedade (ABRAMOVAY, 2009).

Sposito (2001) afirma que, nessa época, o aumento das discussões sobre a violência nas escolas se relacionava a duas questões centrais: primeiro, o aumento da possibilidade de debates sobre a realidade latente e urgente da violência que afetava principalmente a população de periferia pós-

regime militar; e, segundo, o reconhecimento da violência como um problema social nacional, contra o qual a sociedade se posicionava intensamente, demonstrando insatisfação e gerando, assim, pressão popular.

Nesse sentido, segundo Abramovay (2009), a temática passa a ganhar maior visibilidade no Brasil. As escolas passam a ser pontos de atenção, e os estudos referentes a toda complexa realidade de agressões cometidas e sofridas pelos alunos começam a surgir. A mídia foi fundamental na exposição das diferentes realidades violentas dentro das escolas (principalmente nas instituições de ensino público de periferia) e ainda hoje desempenha o papel de registrar publicamente essas informações.

3.3 VIOLÊNCIA ESCOLAR ENQUANTO FENÔMENO GEOGRÁFICO: VIOLÊNCIA E TERRITÓRIO

É possível pensar que toda escola de periferia é violenta ou que toda escola localizada em bairros nobres é considerada segura e livre desse fenômeno?

Segundo Abramovay e Rua (2002), ao abordar essas questões é necessário compreender que existem fatores internos e externos ao ambiente escolar que podem de forma direta ou indireta potencializar as intensidades da violência. Em outras palavras, não é correto afirmar que exista apenas um fator causador. Da mesma forma, não é possível afirmar que todas as escolas de periferias são problemáticas e que as escolas de bairros mais elitizados são seguras e livres desse fenômeno.

Existem, por exemplo, escolas seguras em locais muito perigosos. Abramovay e Rua (2002) dão exemplos de relatos de alunos e professores de uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro que é considerada privilegiada na questão da segurança entre as demais. Os motivos que a diferencia estão basicamente concentrados em sua administração interna. A escola possui seu patrimônio conservado e professores conscientes e unidos pela causa de manter ação conjunta no combate à violência. As autoras também apresentam outros exemplos, como outra escola pública na periferia

de Cuiabá, na qual “os alunos percebem que o colégio é um espaço de socialização, onde as relações de afetividade são construídas e vividas entre professores e alunos, direção e coordenação” (Abramovay e Rua 2002, p. 71).

Abramovay e Rua (2002, p.) destacam ainda a importância da ação de diretores e professores no controle da situação. Observando a diversidade de histórias vividas pelos diferentes atores no ambiente escolar, as autoras percebem que a violência é muitas vezes tratada “como um fenômeno corriqueiro no cotidiano daqueles que já vivenciaram situações ligadas a roubos, ameaças, assalto, discriminação, vandalismo, atitudes autoritárias, brigas etc”.

Segundo Abramovay e Rua (2002), políticas públicas devem ser pensadas mais democraticamente e baseadas não em medidas repressivas, além de levar em conta as particularidades de cada instituição de ensino e de seu local. Em relação ao papel da escola e sua função social de ensinar, as propostas devem ser mais pedagógicas, colocando os jovens como protagonistas, idealizadores também dessas políticas públicas. Embora as realidades socioeconômicas tenham impacto sobre o fenômeno da violência escolar, é necessário refletir que, no interior de cada instituição de ensino, existem diferentes possibilidades de enxergá-la e, a partir dessas diferentes percepções, construir ações relativas à cultura da paz (ABRAMOVAY, 2006).

Para tanto, é fundamental que a violência seja pensada em sua complexidade, como um problema de cunho multidimensional, condicionado por diversas características da vida social (ABRAMOVAY, 2009). Dessa forma, é importante ressaltar que, para se analisar o cenário de violência em determinado espaço geográfico, seja ele escolar ou não, é preciso considerar as configurações socioeconômicas e culturais do local onde ele se instala.

De acordo com Sposito (1998) e Abramovay e Rua (2002), as realidades socioeconômicas com as quais comunidades periféricas convivem todos os dias potencializam a produção e reprodução de espaços violentos no interior das escolas. Os principais agentes dessa reprodução são os estudantes, que vivenciam cotidianamente a violência em seu contexto social urbano e/ou familiar.

Nesse contexto, Rodrigues (2007) e Sposito (1998) explicam que essas contradições no espaço que geram áreas “ricas” e “pobres”, o mundo dos “incluídos e dos excluídos”, demonstram a sustentação de estados de vida diferentes: a apropriação da riqueza gera qualidade de vida; a ausência de investimento gera, em determinados espaços, a violação dos direitos de vida dos cidadãos, que ficam a margem da sociedade.

Fora do circuito da riqueza, é visível a outra face do espaço urbano, as periferias distantes e as áreas centrais “degradadas”. São nelas que trabalham, moram e circulam os trabalhadores; nelas que se encontram favelas, as ocupações coletivas de terra, os cortiços, as casas precárias, os conjuntos habitacionais de casas/apartamentos com dimensões mínimas, os edifícios precários utilizados para escolas, as creches, os postos de saúde e os hospitais. As ruas são estreitas, sujas, esburacadas e com pouca ou nenhuma iluminação pública, por onde circulam ônibus, vans, caminhões e carros velhos, que colocam em risco a vida dos que neles são transportados. Nessas áreas, os trabalhadores não desaparecem depois da jornada de trabalho, e sua presença torna visível a desigualdade socioespacial. No ideário do desenvolvimento, esses problemas serão solucionados com o planejamento e a presença estatal na implementação de infraestrutura, equipamentos e meios de consumo coletivo (RODRIGUES, 2007, p. 76).

Nessa conjuntura, entender essas contradições implica conhecer a realidade dos alunos e a problemática socioeconômica vivenciada no Brasil, que se manifesta nas escolas e repercute em toda comunidade escolar. Essa realidade gera insegurança, conflitos e disputas de poder sem diálogo, que tomam a forma de agressões verbais, discriminações, ameaças, agressões físicas, destruição de patrimônio. Tudo isso torna a escola o território das mais diversas violências e impede que ela cumpra sua função social de ensinar.

Como se percebe, o fenômeno da violência escolar é complexo e resulta das múltiplas relações sociais em escalas diferentes da sociedade. Também é atravessado por vários fatores que o condicionam.

Assim, a análise da violência em diferentes escalas, segundo Corrêa (2011), deve ser feita a partir de interações mútuas, a partir de combinações e

influências escalares que resultam no diálogo entre diferentes territórios, constituindo, assim, diagnósticos mais concretos das relações espaciais.

Santos e Silveira (2001) apontam a importância de se compreender que não existe formação social e econômica sem seu substrato espacial. Os espaços geográficos criados socioeconomicamente são denominados pelos autores de territórios usados, sendo produzidos por investimentos, ou ausência desses, em infraestrutura técnica e cultural, historicamente estabelecida pelo poder do capital.

Portanto, os espaços nos quais o capital tem interesses de uso e exploração demandam uma série de investimentos econômicos. Logo, transformações espaciais são necessárias para o desenvolvimento social com qualidade, que será revertido em lucros. A realidade inversa a essa é a de territórios de inclusão precária (ou de segregação socioespacial), que serão discutidos na seção IV desta dissertação.

Em consonância com essa abordagem, Carlos (2007) destaca que o contexto socioespacial é à base de construção da vida. Em uma análise geográfica, o homem é o produtor e reproduzidor do espaço através de suas relações sociais vinculadas aos seus interesses ao longo do tempo. O espaço geográfico é o pilar para que a vida exista, devendo ser compreendido em constante dinamismo.

Embora se reconheça que as configurações urbanas, as características socioespaciais desiguais de regiões segregadas e as formas de relacionamentos familiares podem intensificar a ocorrência e o crescimento de diferentes tipologias de violência, não se pode incorrer na ideia de que esses pontos sejam as causas únicas da existência da violência urbana e da violência escolar.

No entanto, com a intenção de atender as análises da presente pesquisa, a realidade socioespacial na qual a comunidade escolar está inserida (baixa perspectiva de vida, desemprego, analfabetismo, falta de infraestrutura, etc.), apesar de não ser mais importantes que os outros fatores, é o foco deste

estudo, uma vez que é um dos importantes cenário para se analisar as manifestações violentas nas instituições de ensino.

3.4 TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIA

Pesquisadores adotam diversas categorias e tipologias de violências dentro do universo escolar. Para estudar o processo de territorialização da violência escolar, entretanto, esta pesquisa adotou a concepção de violência relacionada diretamente a ideias de brutalidade, de utilização da força e de intimidação, em paralelo à concepção de poder e dominação. Outra ideia de violência aqui abordada é aquela associada às condições de vida dos indivíduos, em geral pouco percebida e que se origina em decisões e interesses históricos, econômicos e sociais.

Ressalta-se novamente o cuidado no trato e na classificação do conceito de violência, devido a sua complexidade de definição (ABRAMOVAY, 2005; DAHLBERG; KRUG, 2007; PAVIANI, 2016). Certas precauções devem ser tomando por pesquisadores, a depender de suas intenções de pesquisa, pois: “Em cada época e em cada sociedade, as representações e os sentimentos em relação à violência variam” (ABRAMOVAY, 2005, p. 55).

Dessa forma, serão consideradas as tipologias enquadradas como crimes ou contravenções penais, as “violências duras”; as que não necessitam de intervenção estatal, ou seja, não se enquadram como um problema de polícia, as “microviolências”; e, por fim, as denominadas “violências estruturais”, que operam na esfera socioespacial e que são influenciadas pelas condições de vida às quais uma população pode estar submetida.

3.4.1 Violências duras

Segundo Abramovay (2006; 2009), o termo “violências duras” está relacionado a manifestações de violências que podem gerar consequências irreparáveis no indivíduo e que, por isso, necessitam da intervenção do Estado.

Assim, essa tipologia abrange crimes e contravenções como lesão corporal, ameaças, furtos, roubos, tráfico de drogas, etc., sendo representada por transgressões de normas sociais formalizadas em legislação.

Os crimes são condutas ilícitas descritas nas legislações penais como tais e praticadas por pessoas que possuam 18 anos de idade ou mais e contravenções são atos ilícitos menos graves que os crimes. Para ambos, a legislação indica quais são as penas aplicáveis em caso de condenação (ABRAMOVAY, 2009, p. 23).

Como exemplo, a ameaça é um tipo de violência que está presente no Código Penal Brasileiro, especificamente no artigo 147. Sua característica é o ato de intimidar, amedrontar e criar situações de insegurança. Nas escolas, a ameaça está presente em diferentes formas e níveis, não podendo ser menosprezada, uma vez que estimula o abuso de poder do agressor sobre a vítima, que pode ser qualquer membro da comunidade escolar.

Infelizmente, a banalização de ameaças muitas vezes corriqueiras nas escolas é uma realidade comum e contraditória nesses ambientes, criando espaços de intimidação e insegurança entre professores/diretores e outros membros do corpo pedagógico (ABRAMOVAY, 2015).

Segundo Abramovay (2015), existem entre os alunos agressores muitas tentativas de defesa de seu espaço físico na escola. Por isso, eles se utilizam de outra forma comum de violência para garantir seus espaços, que também se encaixa nessa tipologia: a agressão física. Essa forma de violência possui muita visibilidade no cotidiano das escolas e traz danos físicos aos envolvidos.

Assim, as violências duras e a frequências e os níveis de ocorrência no ambiente escolar podem ser o indicador de um contexto problemático, que extrapola muitas vezes o da escola. Pode ser um sinal “que chama atenção para uma possível ruptura do sistema que não consegue lidar com os conflitos e desigualdades” (ABRAMOVAY, 2015, p. 14).

3.4.2 Microviolências ou incivilidades

Ao contrário das violências duras, as microviolências (ou incivilidades) não se configuram como crimes e não exigem a intervenção estatal, muitas vezes passando despercebidas pelas instituições. Essas são pequenas violências cotidianas que sequer são consideradas como tal, o que impede ações de combate e prevenção (ABRAMOVAY, 2009).

Não sendo aparentemente graves, representam comportamentos que não se confundem com porte de armas ou agressões físicas, por exemplo. São constituídas por atos como pequenas ameaças, barulhos, agressões verbais, xingamentos, indisciplina, abuso de poder, degradação dos espaços públicos, odores, lixo, etc. (ABRAMOVAY, 2009; ABRAMOVAY, 2006).

Assim, essa tipologia de violência, mesmo não sendo considerada grave, representa um

potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro (Abramovay, 2006, p. 80).

De acordo com Abramovay (2015), o fenômeno das incivilidades no cotidiano das escolas é o mais comum. Embora agressões verbais sejam naturalizadas como um comportamento típico de jovens, elas têm consequências sobre os sentimentos de alunos, professores, diretores, coordenadores e pais, enfim, de toda comunidade escolar.

No caso mais comum, os alunos se ofendem com palavrões, insultos e difamações; essas ofensas geram brigas, podendo chegar a casos mais extremos, com atos de violência física e ameaças graves. Não se pode esquecer também que membros do corpo técnico-pedagógico também são potenciais vítimas e agressores dessa tipologia de violência (Abramovay, 2015).

3.4.3 Violência estrutural

Para Minayo (2001), a violência estrutural é aquela relacionada à qualidade de vida dos indivíduos em sociedade, estando vinculada a decisões histórico-econômicas e sociais. Por seu caráter perene, ela se apresenta de forma “naturalizada”, muitas vezes até inconsciente.

Como exemplo mais expressivo da violência estrutural, pode-se citar as condições de pobreza da população, reflexo da enorme desigualdade social nas condições de vida de muitos brasileiros, entre eles crianças e adolescentes em regiões mais carentes do país. As péssimas condições educacionais potencializam essa realidade no Brasil (Minayo, 2001). “Todos os autores que estudam o fenômeno da miséria e da desigualdade social mostram que sua naturalização o torna o chão de onde brotam várias outras formas de relação violenta” (Minayo, 2007, p. 32).

A segunda forma mais expressiva de violência estrutural é a exploração do trabalho infanto-juvenil (Minayo, 2001). Segundo Minayo (2001), crianças e adolescentes que prestam serviços a empresas, geralmente com longas jornadas, ganham pouco e não possuem direitos.

A terceira forma é a institucionalização de crianças e adolescentes abandonados ou que precisam ser ressocializados. A realidade mostra que essas instituições são precárias e ineficientes no que diz respeito à garantia do desenvolvimento desse público e possuem um sistema pouco educativo, com rígidas regras punitivas que castram qualquer expressão de liberdade e autonomia (Minayo, 2001).

Toda a história revela não só a ineficácia, mas a total incompetência dessas instituições, asilos, reformatórios, serviços de assistência e de “bem estar” entre os quais o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (FEBEMs) por exemplo, para prover o crescimento e o desenvolvimento desses seres discriminados (Minayo, 2001, p. 95).

Segundo Minayo (2001), um pequeno percentual de jovens brasileiros está nessas instituições e não possui família. Em outras palavras, esse abandono familiar vem associado ao contexto de pobreza e desigualdade

social que leva crianças e jovens para ruas, onde cometem mais crimes e estão mais expostos a diversas formas de crueldades.

4 SEÇÃO IV – ORIGENS DA VIOLÊNCIA NA REGIÃO ADMINISTRATIVA DO PARANOÁ

4.1 A REGIÃO ADMINISTRATIVA DO PARANOÁ ENQUANTO TERRITÓRIO

O território surge e se sustenta no espaço. Segundo Raffestin (1993), espaço e território não são dimensões equivalentes. O espaço é anterior ao território, ele preexiste a qualquer ação e pode ser tido como a matéria prima na qual se projetou e realizou um trabalho, revelando intenções de poder e apropriação. Nessa perspectiva, ele é modificado, transformado de acordo com interesses humanos, produzindo, por exemplo, “rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estradas e rotas aéreas etc.” (LEFEBVRE, 1978 *apud* RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Assim, o território é essencial no desenvolvimento da história da humanidade baseada no poder e em ações e contextos que dão origem a diferentes espaços utilizados.

A dominação do espaço e dos meios de produção organiza o território de forma a otimizar o fluxo de dinheiro e, logo, o crescimento dos lucros. Nas cidades capitalistas, os espaços de exclusões territoriais, ou seja, os que estão fora desse circuito do capital, dão origem a espaços distintos de sociabilidade, para distintos segmentos de classe (FARAGE, 2014).

Retoma-se aqui a ideia das Regiões Concentradas (Regiões Sul e Sudeste), que Santos e Silveira (2001) abordam como as regiões de interesse econômico que vão organizar e reorganizar o espaço a partir da inserção de objetos técnicos. Ressalva-se, então, o papel da cidade como concentradora de sistemas de objetos que são essenciais no processo de territorialização dos agentes sociais de diferentes segmentos de classes, com diferentes interesses de uso territorial.

Dessa forma, o território é criado e recriado segundo intenções de uso pelos agentes sociais inseridos em determinadas escalas temporais e espaciais, que vão orientar sua dinâmica socioespacial, desde uma dimensão

mais simbólica até a baseada isoladamente na dinâmica do fluxo de capital (CORRÊA, 2011).

Os tipos ideais de agentes sociais da produção do espaço, segundo Corrêa (2011, p. 44), são “os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos”. O espaço é produzido por esses sujeitos e reproduzido materialmente e imaterialmente. Como resultado, tem-se a existência espacial de

campos cultivados, estradas, represas e centros urbanos com ruas, bairros, áreas comerciais e fabris, mas também de significados diversos, como aqueles associados a estética, status, etnicidade e sacralidade (CORRÊA, 2011, p. 44).

Segundo Corrêa (2011, p. 43-44), “Os agentes sociais da produção do espaço estão inseridos na temporalidade e espacialidade de cada formação socioespacial capitalista” e vão refletir “as necessidades e possibilidades sociais, criadas por processos e mecanismos que muitos deles criam”.

E são os agentes que materializam os processos sociais na forma de um ambiente construído, seja a rede urbana, seja o espaço intra-urbano. Afirma-se que processos sociais e agentes sociais são inseparáveis, elementos fundamentais da sociedade e de seu movimento (CORRÊA, 2011, p. 44).

A cidade é um exemplo dessas ações que transformam, produzem e reproduzem interesses, com expressão territorial baseada na diversidade de relações sociais, econômicas e culturais. Para Freitas e Ferreira (2011, p. 4):

O espaço urbano, em sua essência congrega materialidades e imaterialidades, o que pressupõe ações e relações que envolvem os agentes sociais que o produzem e o consomem, criando-o e recriando-o conforme suas práticas. Para fins de compreensão da dinâmica urbana, é preciso, antes de tudo, tomar os agentes sociais na produção do espaço urbano como referência de análise, uma vez que seus interesses, suas escalas de ação determinam processos que, materializados no espaço definem e redefinem a configuração da cidade.

Dessa maneira, o processo de organização espacial, logo territorial, constituído nas relações sociais é marcado pela relação entre os moradores e seus espaços de vivência, além de ser marcado por toda a dinâmica de poder imposta pelo capital. Segundo Freitas e Ferreira (2011, p. 2):

O lugar do cotidiano configura-se também como espaço de práticas políticas e culturais sobre o espaço urbano, ou seja, a população segregada socioespacialmente define seus territórios, impondo sobre eles seus modos de vida e é neles onde estão implantadas suas histórias de vida e sua identidade.

A territorialização de interesses não é apenas constituída por ambições financeiras maiores. É também marcada e produzida pelos saberes diários e pela realidade coletiva construída na relação com o território no qual se vive, ultrapassando a materialidade registrada fisicamente no espaço, mas perpassando também dimensões simbólicas.

Segundo Freitas e Ferreira (2011), comunidades que habitam esses territórios segregados socioespacialmente elaboram estratégias de sobrevivência marcantes, em resposta a falta de ação do Estado, e desenvolvem sua própria ordem. Nesse sentido, criam-se territórios que expressam a vida cotidiana e se instituem como meio de identificar as ações das relações sociais sobre o espaço.

Assim, entende-se a RA do Paranoá como um espaço de múltiplos interesses, organizado e reorganizado conforme as intenções dos agentes sociais. A RA também é considerada território usado (SANTOS; SILVEIRA, 2001), de múltiplas territorialidades, no qual diferentes processos de (re)territorialização, de ordem material e imaterial, existem de forma concomitante (HAESBAERT, 2004a, CUNHA; LEMOS 2008).

4.2 O PARANOÁ E SEU CONTEXTO DE FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL

Como abordado na seção III desta dissertação, a expansão e a organização socioespacial de Brasília se inicia com a ideia de cidade moderna projetada por Lúcio Costa, o Plano Piloto, ou seja, a área central.

Porém, com a dinâmica demográfica em evolução, essa intenção não foi alcançada. Nesse cenário, o Distrito Federal passou a ser ocupado por assentamentos improvisados para a população de baixa renda que vinha participar da construção da Capital (PAVIANI, 2011).

O projeto de construção com bases modernistas, supostamente assentado em ideais de igualdade, desde o início excluía a maior parte dos habitantes do DF. Segundo Martins (2013), os acampamentos espalhados em pontos da cidade formavam uma série de ocupações, tanto dentro dos limites do Plano Piloto quanto fora deles. Esses acampamentos deveriam ser desativados após a inauguração da Capital. No entanto, essa realidade não se concretizou.

Com o processo de crescimento populacional de Brasília, a lógica de espacialização urbana de grupos com diferenças sociais, econômicas e culturais definiu padrões de ocupações do território, realimentando as diferenças e gerando mais segregação socioespacial e periferização, portanto menos oportunidades e mais exclusão social (FERREIRA *et al.*, 2016).

Assim, as ocupações e os usos do território estão relacionados de forma direta com as condições de poder econômico. Em outras palavras, o espaço foi definido pelo poder de escolha que os grupos têm em relação aos seus locais de residência e de uso, sendo o “resultado dessas escolhas ou decisões, com graus diferentes de liberdade e de empoderamento” (FERREIRA, *et al.*, 2016, p. 4).

Segundo Ferreira *et al.* (2016), como consequência dessa realidade, o afastamento espacial do centro de oportunidades aumenta o risco de exclusão e de dificuldades de inserção, configurando uma injustiça social que é simultaneamente espacial, representando formas de opressão e segregação.

Esse tipo de realidade socioespacial segregada possui origem na existência de desigualdades socioeconômicas, sustentadas por uma ampla concentração de renda e de poder. Ela se configura em realidades urbanas nas quais a violência é uma das consequências, manifestando-se em vários aspectos, como: “omissão do estado, quebra do contrato social, falta de acesso à saúde, à cidadania, à instrução, à formação profissional, ao mercado de trabalho, à segurança e às infra-estruturas urbanas” (FERREIRA, *et al.*, 2016, p. 4).

Ao analisar a história de Brasília, Romero (2005) apresenta o Plano Piloto, a área central, marcado pela ampla oferta de bens e serviços e pela infraestrutura urbana adequada. Por outro lado, o autor apresenta uma periferia carente de todos atributos que sustentam a qualidade de vida da população, revelando sérios problemas de segregação urbana devido ao ineficiente papel do Estado e a seus interesses de gestão do solo e de instalação de estrutura urbana.

Segundo Paviani (2007), práticas de segregação socioespacial diretamente promovidas pelo Estado demonstram o seu interesse em não permitir a socialização entre as classes de Brasília, deixando claro, no espaço urbano, o forte caráter de desigualdade social.

Ainda segundo Paviani (2007), há tentativas de se datar as diferentes fases de urbanização local a partir da inauguração do Plano Piloto. No entanto, o autor vislumbra três períodos principais, sendo que a RA do Paranoá está localizada no último. Trata-se do período contemporâneo, que se define pela segregação e periferização socioespacial dos chamados “fundos de quintal” das cidades-satélites. Esse período se define também pelo aumento de assentamentos urbanos de forma desordenada no território da Capital, como o do Itapoã, que surge geograficamente ao lado do Paranoá, sem infraestrutura, sem serviços urbanos mínimos e sem possibilidades de trabalho.

De acordo com Paviani (2011), o Paranoá representa uma periferia próxima ao Plano Piloto, destinada desde o início a um perfil populacional de baixa renda.

O crescimento populacional na RA do Paranoá demandou a construção de infraestruturas urbanas de apoio. Todavia, a lógica de concentração de atividades no centro da capital intensificou as desigualdades socioespaciais do local, por meio da segregação espacial e da intensificação do desemprego e da violência (Paviani, 2011).

Hoje, a RA do Paranoá possui uma população de aproximadamente 65.000 habitantes em sua área urbana (CODEPLAN, 2018). Tomando a região

como referência, não diferenças significativas entre ela e outras áreas urbanas baseadas na lógica capitalista.

Para embasar este trabalho, buscou-se selecionar, entre os dados do PDAD (CODEPLAN, 2018), aqueles que melhor contemplassem os aspectos de referência do indicador mais utilizado para medir a qualidade de vida da população, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Esse indicador, além de realizar por meio de dados numéricos um diagnóstico do desenvolvimento econômico de determinada região, engloba também em seus cálculos aspectos sociais relevantes, como saúde e educação (ABREU *et al.*, 2011).

A utilização do IDH como indicador para análise da qualidade de vida da população se dá em diferentes escalas, indo “desde países, estados e municípios, até distritos, bairros ou setores num dado município” (ABREU *et al.*, 2011, p. 170). Para o plano amostral das pesquisas do PDAD (CODEPLAN, 2018), foram consultados e considerados os lares do conjunto de setores censitários domiciliares urbanos ou com características urbanas nas RAs do DF.

Dessa forma, para demonstrar as desigualdades socioespaciais registradas no Paranoá e aponta-lo como território segregado socioespacialmente, seguem, abaixo, os gráficos do PDAD (CODEPLAN, 2018) referentes às características da população dessa RA e do Plano Piloto.

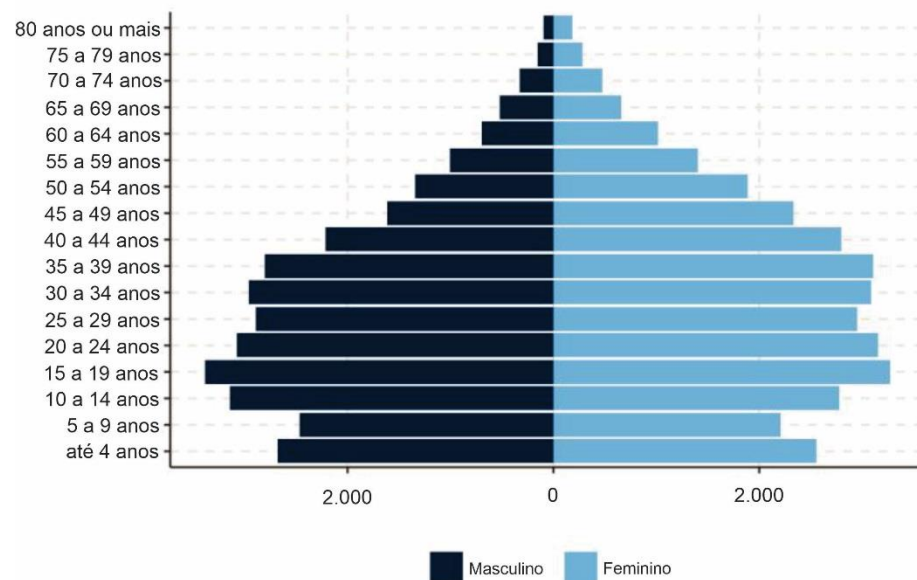


Gráfico 5 – Pirâmide etária: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

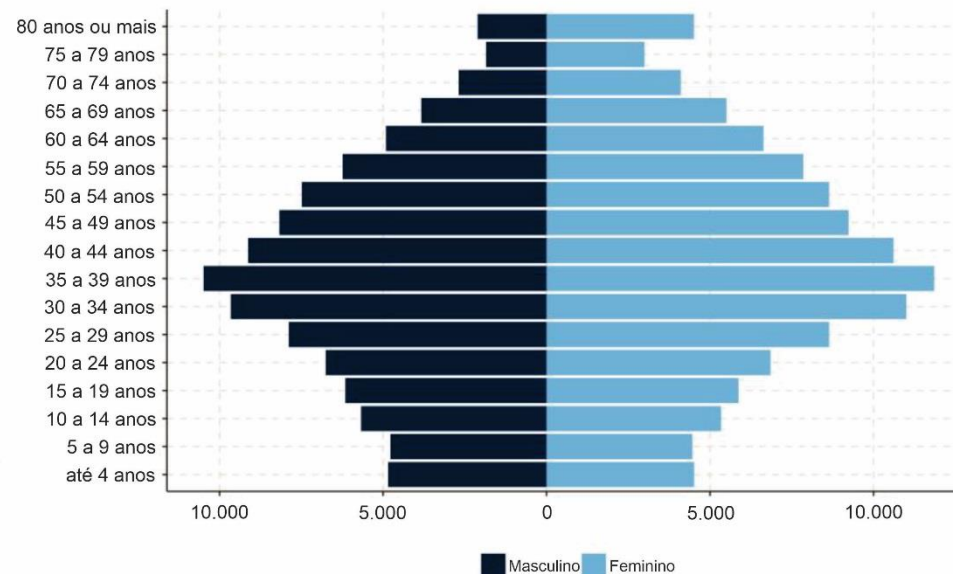


Gráfico 6 – Pirâmide etária: RA do Plano Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Considerando a distinta proporção de população entre as duas RAs, observa-se que a pirâmide etária do Paranoá possui base mais alongada e topo mais estreito em comparação com a pirâmide etária do Plano Piloto, que possui base mais achatada e topo mais largo.

O atual formato triangular da pirâmide populacional brasileira, com uma base larga, vem ganhando novos contornos e se estruturando na forma de uma pirâmide etária típica de uma população envelhecida, com topo mais largo, indicando menor participação de crianças e jovens e aumento de adultos e idosos. Isso que demonstra o desenvolvimento de políticas públicas

voltadas para educação e saúde com o objetivo de proporcionar mais conscientização e qualidade de vida para população. Essa realidade, no entanto, não se apresenta de forma homogênea em todo Brasil, pois deve-se considerar toda a conjuntura de desigualdades social e territorial que existe no país (ERVATTI *et al.*, 2015).

A extrema desigualdade social vigente acarreta um grande diferencial na taxa de natalidade, mortalidade e expectativa de vida em diferentes territórios. A desigualdade social, segundo Ervatti *et al.* (2015), também tem a forma da desigualdade espacial. Segundo os autores, historicamente os territórios com maior concentração de renda no Brasil são os que possuem menores taxa de fecundidade.

RENDIMENTO BRUTO DO TRABALHO PRINCIPAL (SALÁRIO MÍNIMO) - RA DO PARANOÁ

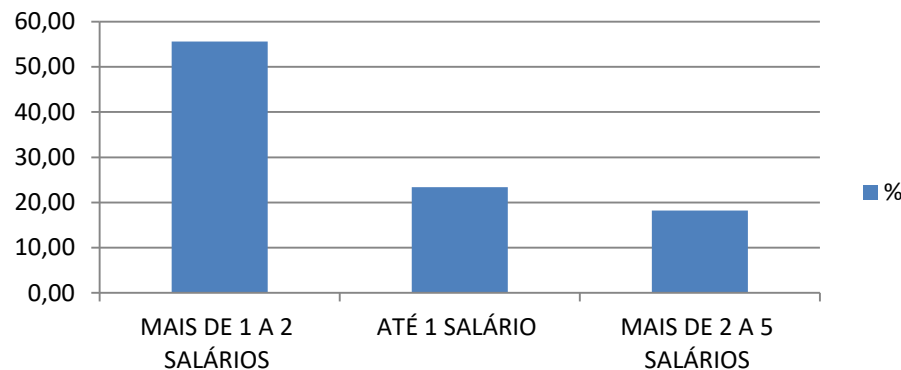


Gráfico 7 – Rendimento bruto do trabalho principal: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

RENDIMENTO BRUTO DO TRABALHO PRINCIPAL (SALÁRIO MÍNIMO) - RA DO PLANO PILOTO

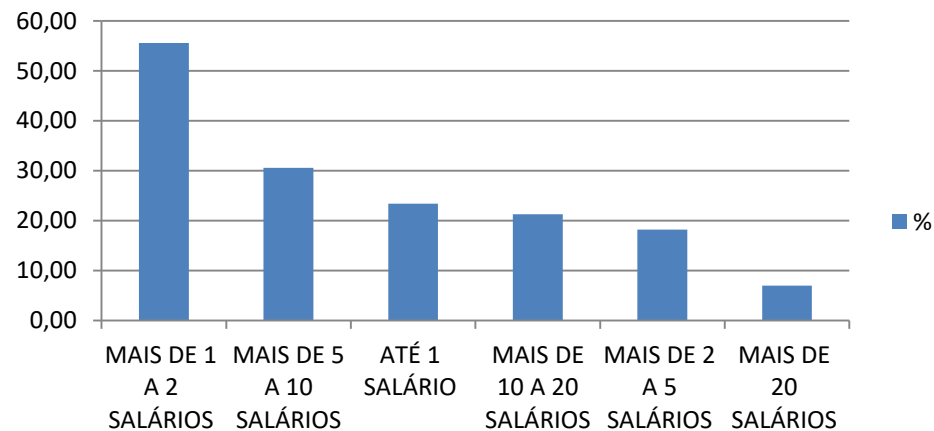


Gráfico 8 – Rendimento bruto do trabalho principal: RA do Plano Piloto

Codeplan (2018).

Observa-se que entre as RAs existe evidente diferenciação na quantidade de categorias de rendimentos. O Paranoá possui três categorias principais: mais de 1 a 2 salários, representando um pouco mais da metade da população; seguida da categoria de até 1 salário, caracterizando mais de 20%; e menos de 20% da população possui rendimento maior que 2 a 5 salários mínimos. Já o Plano Piloto possui o dobro de categorias de rendimento.

De acordo com Ribeiro (2015), as desigualdades urbanas refletem as desigualdades de renda. Para o autor, principalmente,

nas metrópoles brasileiras, a estrutura social caracteriza o espaço físico, por isso é essencial analisar a localização residencial dos indivíduos para compreender as desigualdades de renda, além de outros fatores como cor/raça, sexo e escolaridade (RIBEIRO, 2015).

Quando se analisam informações referentes à renda e à escolaridade, percebe-se que existe uma forte correlação entre as duas variáveis, não sendo obrigatoriamente uma relação de casualidade. Porém, observa-se que os mais escolarizados são os possuidores, em média, dos maiores níveis de renda (RIBEIRO, 2015).

Assim, segundo as pesquisas de Ribeiro (2015), pessoas que possuem apenas nível fundamental e médio ganham em média menos que pessoas com nível superior. Isso comprova que o nível educacional interfere nas explicações dos retornos monetários. Ao analisar a configuração espacial dos rendimentos de trabalho entre os indivíduos que estão localizados em distintos territórios metropolitanos, observou-se que os territórios denominados favelas possuem retornos de rendimento menor em relação a outros espaços (não-favela), mesmo comparando indivíduos que possuem as mesmas características pessoais, como escolaridade, experiência de trabalho, sexo, cor e posição social, fato que indica um sinal socioespacial negativo e desigual. O mesmo raciocínio é válido para aqueles que moram nas periferias em relação aos que moram nos núcleos urbanos. Os moradores da periferia estão em desvantagem de rendimento, mesmo entre aqueles que possuem as mesmas características pessoais (RIBEIRO, 2015).

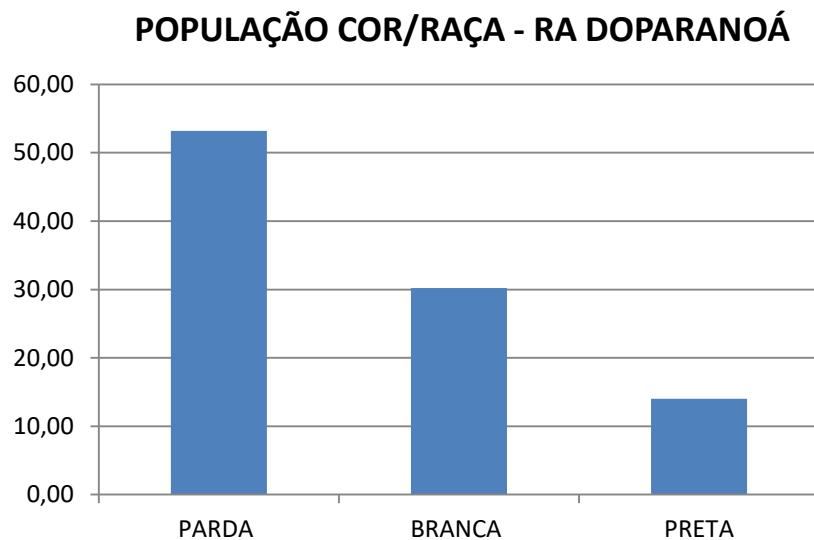


Gráfico 9 – População cor/raça: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

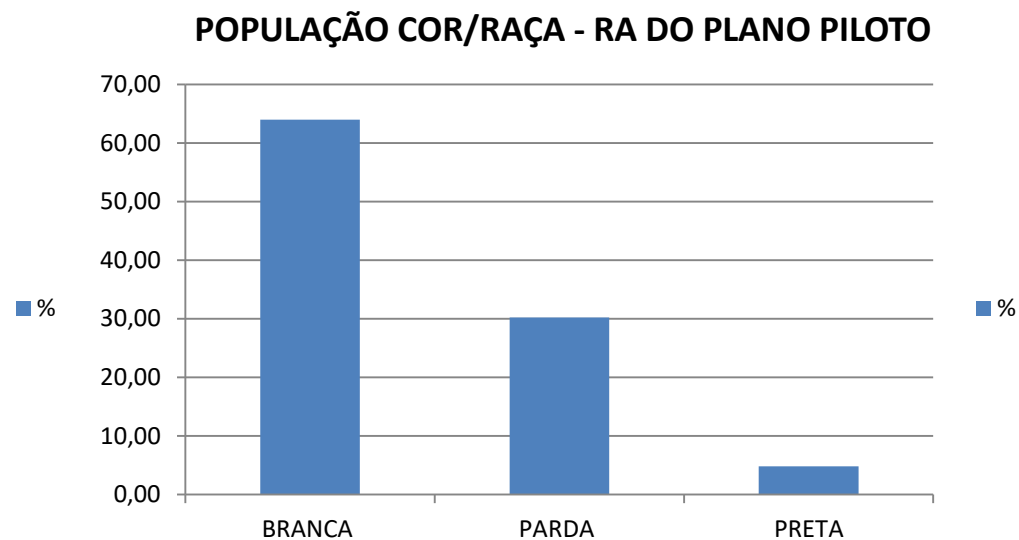


Gráfico 10 – População cor/raça: RA do Plano Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Observa-se que a população do Paranoá é formada por mais de 50% de pardos, por aproximadamente 30% de brancos e por mais de 10% de pretos. O Plano Piloto, por sua vez, tem a população formada por mais de 60% de brancos, por aproximadamente 30% de pardos e por menos de 10% de pretos.

Sant' Ana (2006) e Andrade Júnior e Mota (2017) abordam a realidade racial no Brasil por meio da segregação de raça registrada no espaço e como esse cenário é desejado pelas classes mais abastadas e também pelo Estado. De forma semelhante, para esses autores, esse contexto racial demonstrado espacialmente não é apenas coincidência. A população negra e parda se

encontra concentrada, em grande maioria, em territórios mais pobres e segregados das áreas urbanas centrais e valorizadas. Essa realidade deve ser analisada como herança da colonização e da escravidão brasileira, que são fatores históricos que “marginalizaram” essas populações não só socioeconomicamente, mas também no âmbito racial. Essa segregação sustenta fortemente, até hoje, o racismo no país.

PLANO DE SAÚDE - RA DO PARANOÁ

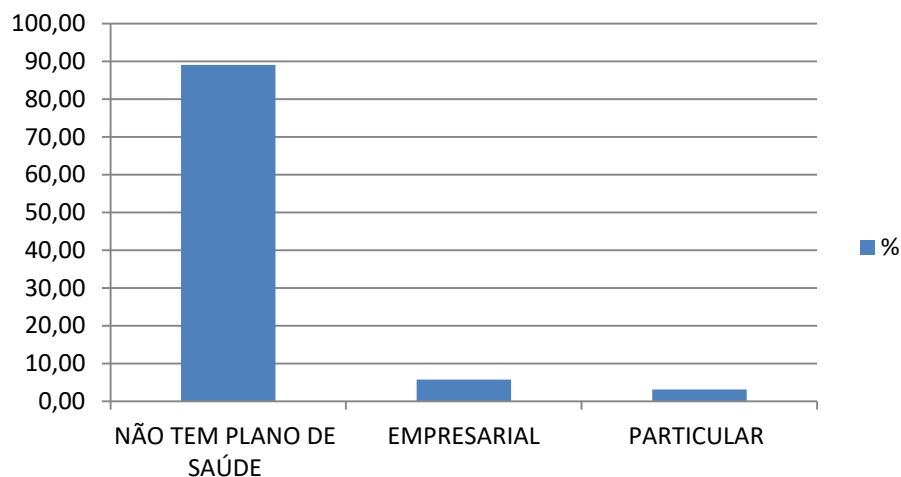


Gráfico 11 – Plano de saúde: RA Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

PLANO DE SAÚDE - RA DO PLANO PILOTO

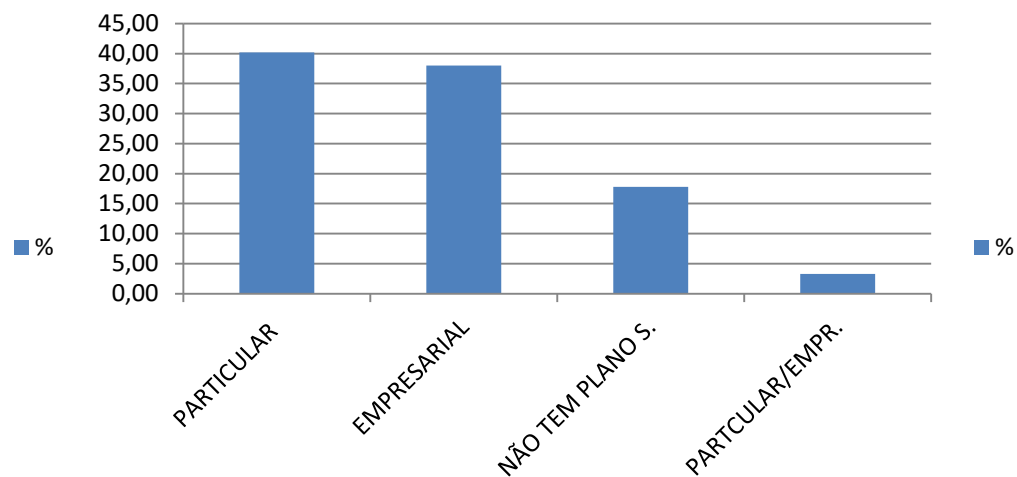


Gráfico 12 – Plano de saúde: RA Plano Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Observa-se que aproximadamente 90% da população do Paranoá não possui plano de saúde, cerca de 5% possui plano empresarial e menos de 5%, o particular. Em paralelo com essa realidade, 40% da população do Plano Piloto possui plano de

saúde particular, aproximadamente 40%, o empresarial e menos de 20% não possui plano de saúde.

Essas diferenças, de acordo com Maas; Faria e Fernandes (2019), não é novidade. O mercado privado de saúde oferece diferentes possibilidades de planos dependendo da capacidade financeira de indivíduos e grupos. Essa situação gera disparidades sociais na utilização desse tipo de serviço, que tendem a se direcionar para espaços mais ricos, capitalizados. O espaço urbano organizado pela iniciativa privada, com apoio político, impulsiona a produção social e espacial de forma desigual, gerando desvantagens para as classes sociais mais pobres no acesso aos serviços de planos de saúde particulares (MAAS; FARIA; FERNANDES, 2019).

FREQUÊNCIA ESCOLAR (4 A 24 ANOS) - RA DO PARANOÁ

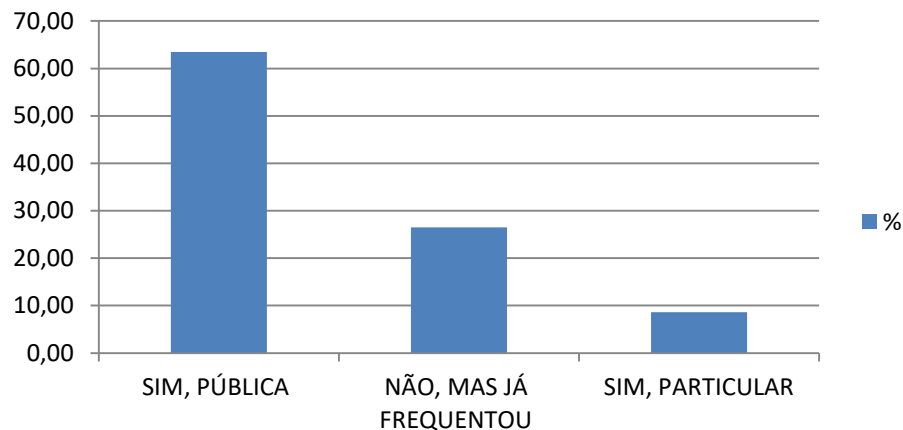


Gráfico 13 – Frequência escolar: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

FREQUÊNCIA ESCOLAR (4 A 24 ANOS) - RA DO PLANO PILOTO

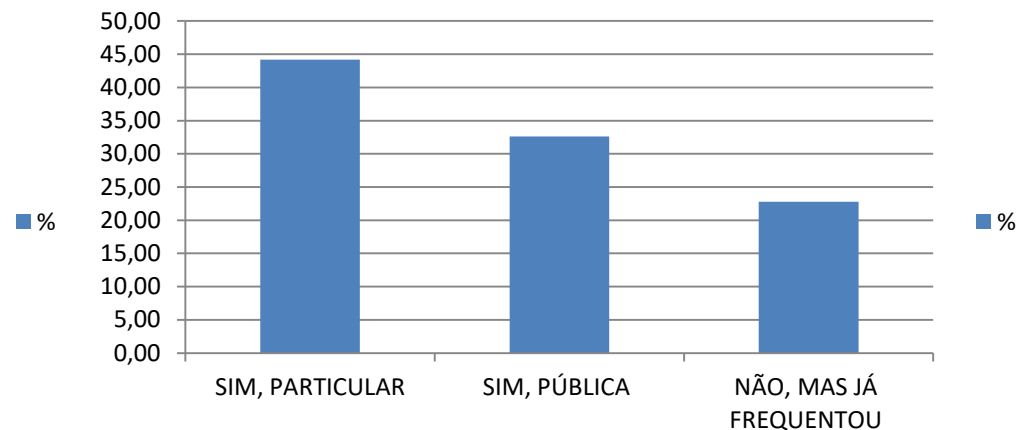


Gráfico 14 – Frequência escolar: RA do Plano Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Observa-se que um pouco mais de 60% da população do Paranoá frequenta escolas públicas e menos de 10% possui acesso à rede privada. No entanto, na RA do Plano Piloto, aproximadamente 45% da população frequenta instituições particulares.

Nesse contexto, embora os sistemas educacionais representem importante fator para a democratização da sociedade e, conseqüentemente, para a ascensão social, na prática eles também reproduzem a segregação. Stromquist (2007), ao estudar a realidade de inclusão e exclusão escolar na América Latina – que possui um grande sistema público de ensino, mas ao mesmo

tempo, apresenta evidentes diferenças socioeconômicas –, aborda as desigualdades escolares entre escolas públicas e particulares. Segundo a autora, classes sociais superiores frequentam escolas particulares, com todo aparato estrutural para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo, desenvolvendo vantagens educacionais em comparação à realidade estrutural e, muitas vezes, profissional das escolas públicas. Ainda segundo Stromquist, escolas particulares de alta categoria destinadas ao público elitizado representam uma preocupação, pois elas aprofundam a segregação de classes sociais, devido à escolarização diferenciada disponível a um público específico, diferente do restante da população.

De forma semelhante, Guzzo e Euzebios Filho (2005) abordam o impacto do neoliberalismo no sistema educacional, acentuando a concentração de renda em pequenos grupos sociais e fortalecendo investimentos privados, produzindo e reproduzindo a manutenção da desigualdade social e da tensão entre ensino público e privado.

Esse contexto, segundo os autores, é orquestrado em conformidade com os interesses da elite, com o apoio do Estado. Eles buscam criar espaços de educação com “qualidade”, isolando classes sociais mais desfavorecidas. Essa conjuntura contribui para a privatização de serviços públicos em geral, mas especialmente o da educação, reforçando as desigualdades sociais e promovendo a desvalorização do ensino público, já tão precarizado.

RA ONDE A ESCOLA QUE ESTUDA ESTÁ LOCALIZADA - RA DO PARANOÁ

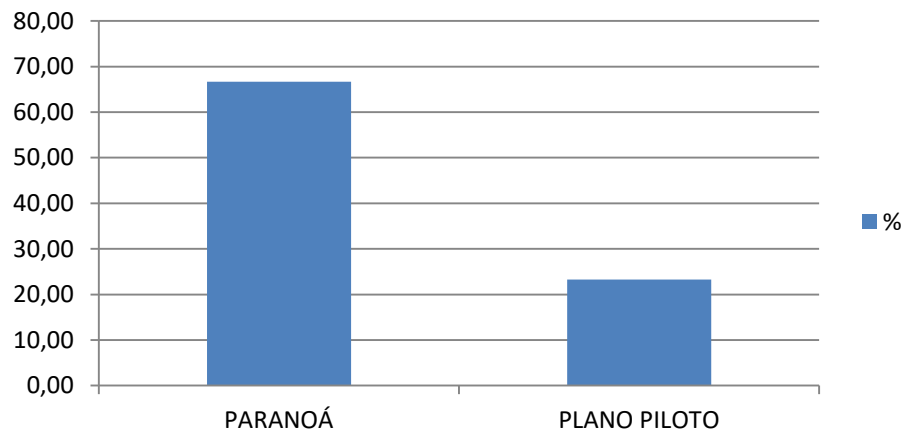


Gráfico 15 – Onde a escola que estuda está localizada: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

RA ONDE A ESCOLA QUE ESTUDA ESTÁ LOCALIZADA - RA DO PLANO PILOTO

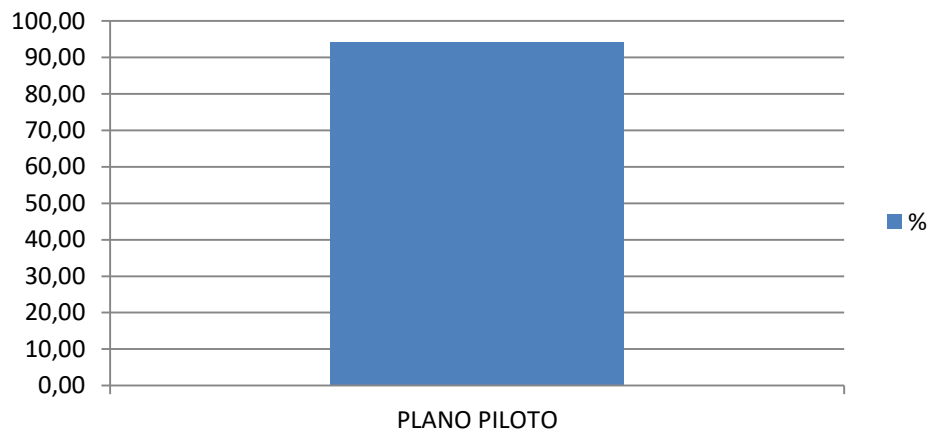


Gráfico 16 – Onde a escola que estuda está localizada: RA do Plano Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Observa-se que mais da metade da população do Paranoá, aproximadamente 70%, estudou em escolas nessa mesma RA e um pouco mais de 20% dos estudantes estudaram na RA do Plano Piloto. Por sua vez, quase 100% da população da RA do Plano Piloto estuda no local em que reside.

Brasília possui o maior PIB per capita das 27 unidades federativas brasileiras (MÜLLER *et al.*, 2018) e o maior IDHM do Brasil (ATLAS BRASIL, 2013). Para Müller *et al.* (2018), o alto nível de renda concentrada no centro da capital e em outras áreas

nobres oculta problemas socioeconômicos registrados nas diferentes RAs, que cresceram de forma não planejada e regida pelo Estado. Inicialmente, Brasília foi pensada com relação ao número de escolas próximas às residências, com uma infraestrutura suficiente para atender a demanda de alunos por quadra. Porém, o crescimento populacional extrapolou os limites desejados, visto que as áreas urbanas cresceram além do projetado, separando áreas nobres e pobres e gerando sérios problemas estruturais (MÜLLER *et al.*, 2018).

Segundo Müller *et al.* (2018 p.582), “Na faixa etária de zero a 12 anos, estima-se que 58.846 (17%) das 353.585 crianças que estudam no DF têm que se deslocar para uma RA diferente da de sua residência. Destas, 17.800 estudantes, 30% das que se deslocam, o fazem na direção do Plano Piloto”. Para os autores, existe uma relação inversa entre a proximidade das escolas e a renda domiciliar per capita por RAs. A escolha dos pais em colocar os filhos em escolas espacialmente mais distantes de sua moradia pode ser entendida pelo fato da escassez de escolas públicas próximas a suas residências por acreditarem que seus filhos terão acesso a escolas com melhor qualidade justamente por estarem situadas em áreas centrais.

Assim, para Müller *et al.*, a escolha de uma escola não pode ser vista como neutra e, sim, como o resultado da diferenciação social entre famílias. Um exemplo retratado nesse estudo é o de um aluno morador do Paranoá Parque, conjunto habitacional de moradia popular na RA do Paranoá, que se deslocava da sua casa até a RA do Cruzeiro todos os dias, percorrendo 60 km de distância, somando ida e volta, e que desmaiou de fome na Escola-Classe 8 do Cruzeiro no final de 2017. Sua família possui condições limitadas: a mãe é desempregada, não conta com o amparo do pai e sustentava seis filhos. Não havendo qualquer escola com vaga nas proximidades do local onde morava, esse aluno dependia do transporte escolar público para chegar à escola. Essa realidade, segundo os autores, não representa um problema pontual e, sim, estrutural, ou seja, não se trata de uma

experiência única, mas bastante frequente no Distrito Federal.

PRINCIPAL MEIO DE TRANSPORTE DA CASA ATÉ A ESCOLA - RA DO PARANOÁ

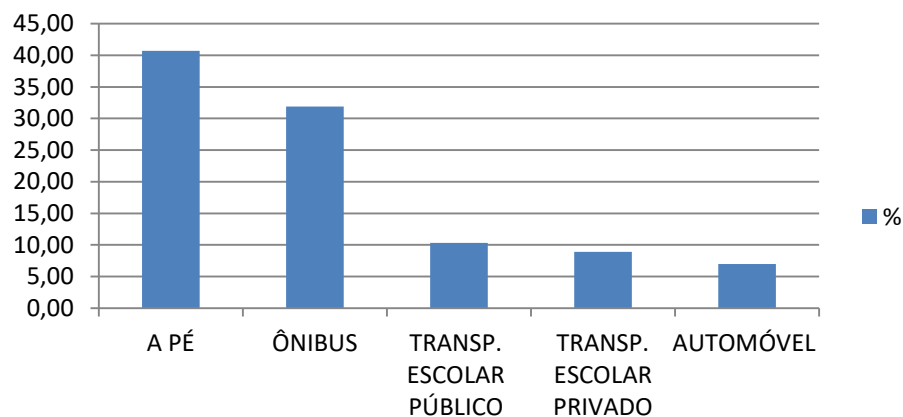


Gráfico 17 – Meio de transporte de casa até a escola: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

PRINCIPAL MEIO DE TRANSPORTE DA CASA ATÉ A ESCOLA - RA DO PLANO PILOTO

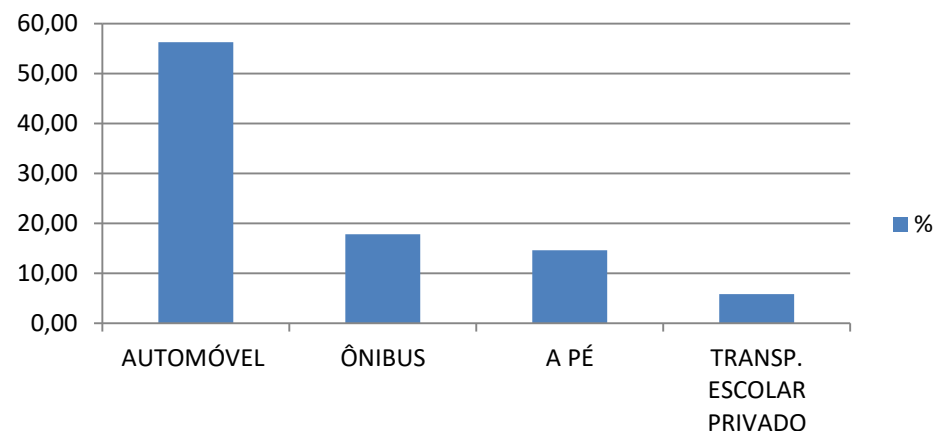


Gráfico 18 – Meio de transporte de casa até a escola: RA do Plano Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Observa-se que o principal meio utilizado para ir à escola na RA do Paranoá é a pé, cerca de 40% dos estudantes chegam à escola dessa maneira. O segundo meio de transporte mais utilizado é o ônibus (de linha); 10% dos estudantes utilizam transporte escolar público; menos de 10% usam transporte escolar privado; e menos de 10% usam automóvel. Comparando com a RA do

Plano Piloto, mais da metade dos estudantes utilizam o automóvel como meio de transporte principal; menos de 20% utilizam ônibus (de linha); menos de 20% vão a pé até a escola; e menos de 10% utilizam transporte escolar privado.

Para Lima (2018), é possível afirmar que a distância percorrida por um aluno da sua casa até a escola é uma condição importante para se determinar os meios de transportes utilizados nessa conexão. A probabilidade da utilização de bicicletas ou de ir a pé para escola diminui na medida em que a distância vai aumentando. Dessa forma, outras opções de acesso são necessárias.

Segundo Müller, Monasterio e Dutra (2018), o transporte de estudantes por meio de automóveis é mais recorrente entre alunos, em especial crianças, que habitam RAs com maior renda per capita, como o próprio Plano Piloto, o Lago Norte e Sobradinho. Para os autores, é fundamental estudar a associação entre a mobilidade urbana e o estudo urbano, para entender os problemas e desafios que a população vivencia com relação à locomoção, para então propor mudanças: “as relações de mobilidade e seus processos faz parte do necessário estudo do cotidiano ante os desafios da vida urbana no Brasil” (MÜLLER; MONASTERIO; DUTRA, 2018, p. 592).

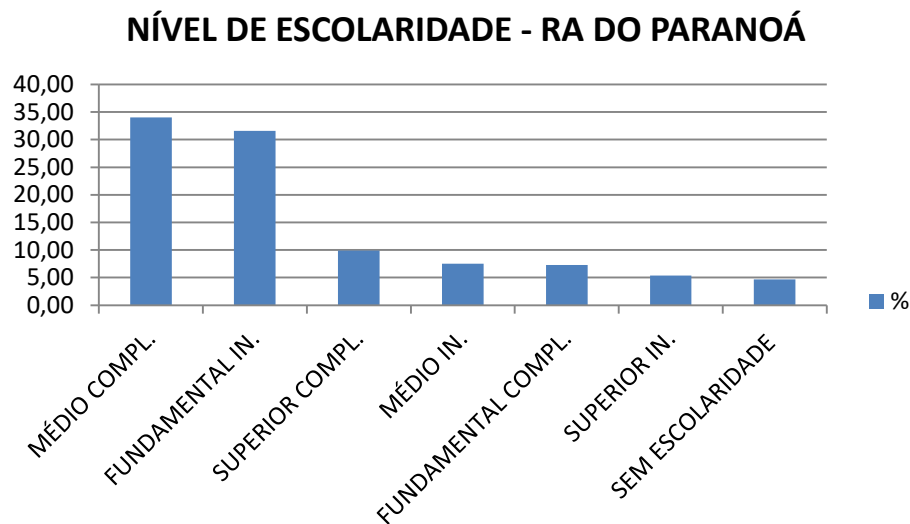


Gráfico 19 – Nível de escolaridade: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

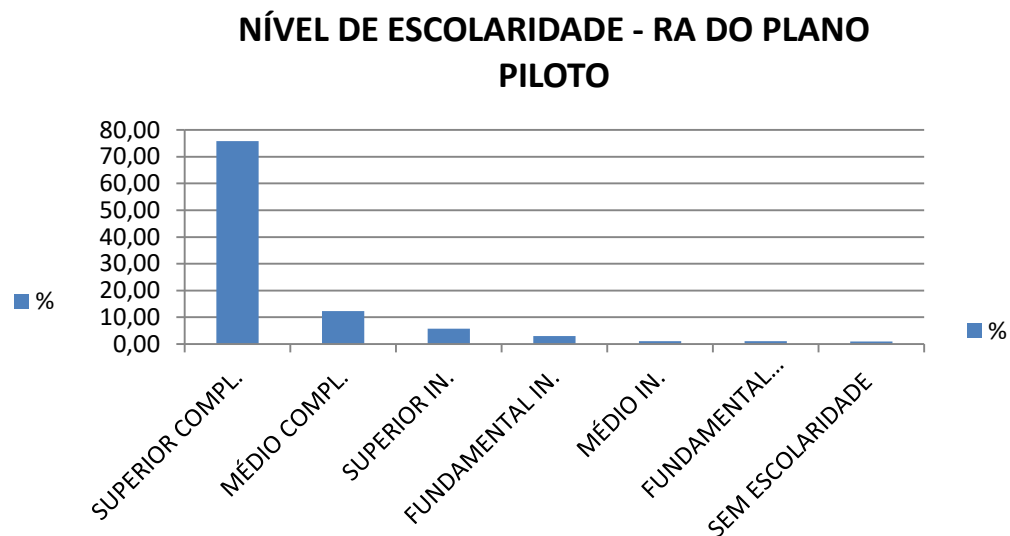


Gráfico 20 – Nível de escolaridade: RA Plano do Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Observa-se que aproximadamente 35% da população da RA do Paranoá possui ensino básico completo e apenas 10% possui ensino superior. Porém, cerca de 55% não terminou o ensino básico ou porque não conseguiu concluir (abandono) ou porque ainda podem estar cursando. Contudo, por volta de 80% da população da RA do Plano Piloto possui ensino superior completo. Com relação ao ensino básico nessa RA, um pouco mais de 10% possui ensino médio completo, sendo que o restante da população, aproximadamente 10%, não terminou os estudos no ensino básico. Não há registros de pessoas sem escolaridade na RA do Plano Piloto.

Penna e Ferreira (2014) abordam o conceito de vulnerabilidade para retratar as desigualdades socioespaciais na formação territorial das cidades caracterizadas pela concentração de precariedades ou falta de serviços públicos e investimento em infraestruturas necessárias para promover qualidade de vida adequada para comunidades mais pobres.

Segundo as autoras, os dados sobre o nível educacional demonstram essa realidade social desigual, informando o grau de vulnerabilidade ao qual determinada população está condicionada. A falta de investimento em educação de qualidade explica ainda as grandes diferenças de renda no Brasil. O baixo nível de escolaridade limita a capacidade de ascensão social e impede a obtenção de trabalhos mais qualificados e melhor remunerados, diminuindo a capacidade de enfrentar o competitivo mercado de trabalho.

A estrutura das escolas públicas que são oferecidas às comunidades escolares representa um ponto importante ao analisar a vulnerabilidade que alunos e professores vivenciam nas escolas. Elas não proporcionam aos discentes condições de formação e enfrentamento adequados para o mercado de trabalho, visto que o mercado é cada vez mais tecnológico e corporativo (PENNA; FERREIRA, 2014). De acordo com Penna e Ferreira (2014), estudos demonstram que regiões nas quais os empregados são menos qualificados e que se exige menos escolaridade têm renda per capita mais baixa.

LOCAL QUE EXERCEU SEU TRABALHO PRINCIPAL - RA DO PARANOÁ

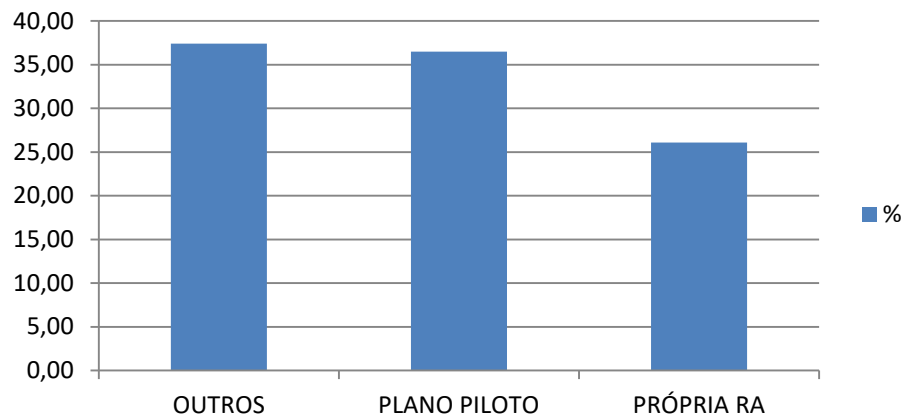


Gráfico 21 – Local que exerceu seu trabalho principal: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

LOCAL QUE EXERCEU SEU TRABALHO PRINCIPAL - RA PLANO DO PILOTO

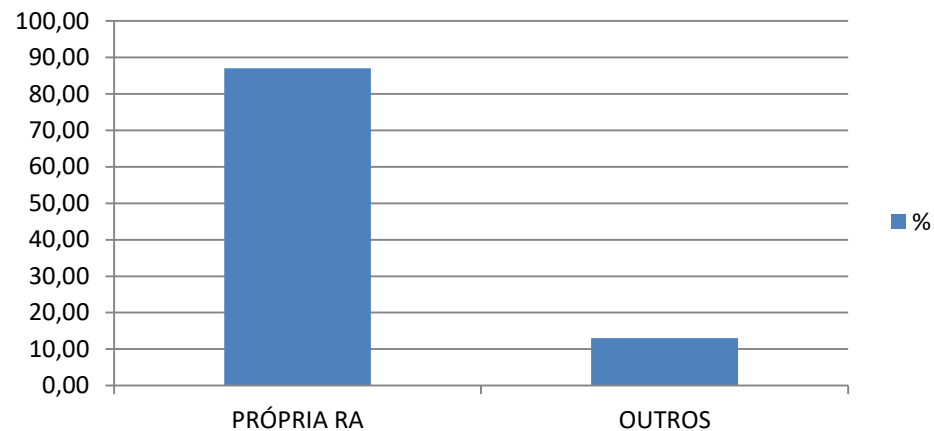


Gráfico 22 - Local que exerceu seu trabalho principal: RA do Plano Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Observa-se que aproximadamente 75% da população do Paranoá trabalha fora dessa RA, sendo que mais de 35% trabalha no Plano Piloto e cerca de 35% trabalha em outras RAs do DF. Com relação à realidade do Plano Piloto, cerca de 90% dos postos de emprego são ocupados por trabalhadores que moram na própria RA e, um pouco mais de 10% da população trabalha em outras RAs do DF.

Segundo Nunes (2014), o Plano Piloto se caracteriza por ser a área central de Brasília, na qual se concentram bens e

serviços e cuja quantidade de postos de trabalho representa aproximadamente 45% do total da cidade. No entanto, sua população é composta por aproximadamente 530 mil pessoas, ou seja, 8,5% da população do DF. Para cada morador do Plano Piloto há 2,5 postos de trabalho disponíveis, o que representa uma RA com elevada oferta de postos de trabalho em geral.

As demais RAs possuem em torno de 55% dos postos de trabalho. Hoje, muitas regiões apresentam relativo dinamismo em relação a quantidade de empregos gerados. Exemplos dessa realidade são as RAs de Taguatinga, Ceilândia, Gama e Samambaia, que vêm se desenvolvendo economicamente e se estruturando em importantes polos econômicos sub-regionais, aumentando a capacidade de oferta de novos postos de emprego e diminuindo a dependência que a maioria das RAs do DF tem em relação a RA do Plano Piloto (NUNES, 2014).

MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO PARA DESLOCAMENTO ATÉ O TRABALHO PRINCIPAL - RA DO PARANOÁ

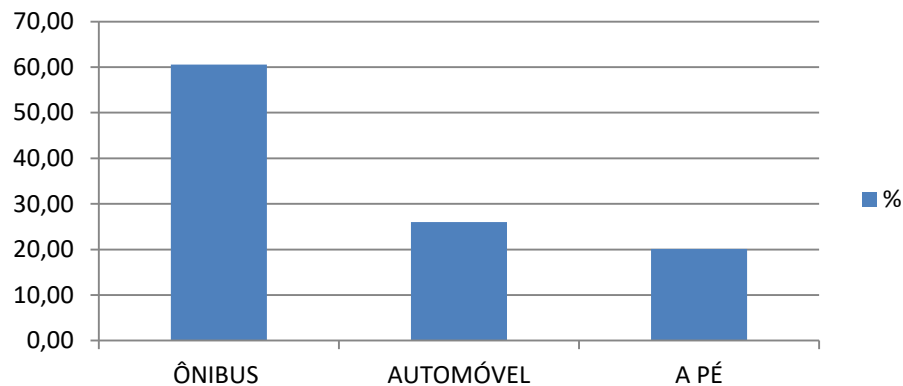


Gráfico 23 – Meio de transporte utilizado até o trabalho: RA do Paranoá

Fonte: Codeplan (2018).

MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO PARA DESLOCAMENTO ATÉ O TRABALHO PRINCIPAL - RA DO PLANO PILOTO

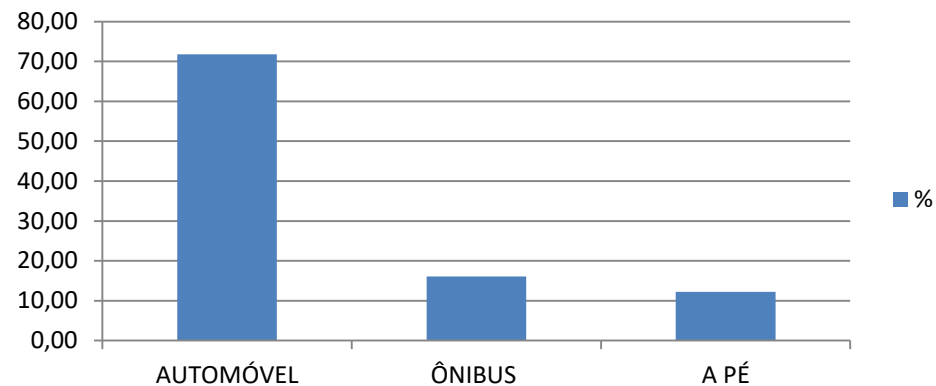


Gráfico 24 – Meio de transporte utilizado até o trabalho: RA do Plano Piloto

Fonte: Codeplan (2018).

Observa-se que cerca de 60% da população do Paranoá utiliza ônibus para se deslocar até o trabalho. Aproximadamente 30% utiliza automóveis e 20% se desloca a pé. Com relação a RA do Plano Piloto, um pouco mais de 70% da população empregada utiliza automóveis para ir ao trabalho. Cerca de 20% utiliza ônibus e quase 10% se desloca a pé.

Para Pereira *et al.* (2020), a ideia de acessibilidade é fundamental para os estudos urbanos, visto que permite identificar a realidade espacial de acesso da população a atividades. É importante destacara que um dos principais objetivos das políticas de

transportes é facilitar o deslocamento das pessoas até seus destinos. Segundo os autores, porém, as condições de acesso às oportunidades são territorialmente distribuídas de forma desigual, de acordo com o poder aquisitivo das classes sócias.

Frequentemente, indivíduos ou famílias de baixo poder aquisitivo, idosos ou pessoas com algum tipo de deficiência física são mais vulneráveis às desvantagens no tipo de transporte utilizado. Nesses casos, existem muitas limitações e dificuldades nos usos públicos e privados disponíveis para a população. Essa realidade é ainda mais intensa em regiões periféricas, nas quais o transporte é deficiente e existe uma grande demanda de trabalhadores que não conseguem empregos próximo de suas residências e que necessitam, em grande parte, percorrer distancias maiores, potencializando e agravando a pobreza e a desigualdade socioespacial (PEREIRA, *et al.* 2020).

4.3 SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL: TERRITÓRIO DA VIOLÊNCIA

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2005), em consonância com o Relatório da Organização Mundial de Saúde (2002), a violência estrutural está interligada a dinâmicas sociais, econômicas e políticas que produzem e (re)produzem a fome e a miséria e que reforçam desigualdades sociais, de gênero e de etnia. A maioria dos tipos de violências, como por exemplo as mencionadas na seção III desta dissertação, possuem origem/base nessa violência estrutural (MINAYO, 2001; 2007)

Ao analisar as regiões metropolitanas mais recentes do Brasil, como é o caso do Distrito Federal, Romero (2005) demonstra a consolidação da segregação socioespacial no território do DF, trazendo como recorte espacial a RA de Ceilândia. O autor evidencia a degradação e a precarização de áreas e da vida urbana orientadas principalmente pela configuração territorial estabelecida por gestões precárias (ROMERO, 2005).

Segundo Romero (2005), essa realidade espacial desigual contribui para a formação de espaços que reforçam relações conflituosas, principalmente entre os jovens, que são as principais vítimas desse contexto de violência.

Nesse sentido, existem vários aspectos que devem ser considerados ao analisar o fenômeno da violência. No entanto, Romero (2005) se concentra na realidade dos jovens que são expulsos de casa pela violência doméstica, ignorados socialmente como cidadãos de direito, literalmente esquecidos pelo poder público, e que não possuem relações afetivas com a cultura dominante. Para o autor, esses jovens estão, por exemplo, mais vulneráveis ao recrutamento para o comércio de armas e drogas.

Segundo Vasconcelos e Costa (2005), a violência se concentra principalmente em áreas urbanas devido às altas taxas de homicídios nas regiões metropolitanas do Brasil, incluindo o Distrito Federal e seu Entorno. Para esses autores, o acentuado aumento da violência nas cidades a coloca como um fenômeno essencialmente urbano, associado às desigualdades socioespaciais.

No processo de formação territorial de Brasília, as intenções da política de preservação do centro e a transferência da população “favelada”, das invasões, para a periferia implicaram e implicam “um duplo processo de seletividade espacial e segregação social” que é essencial para compreender a “espacialidade da violência urbana no Distrito Federal” (Vasconcelos e Costa, 2005, p. 46).

Assim, Vasconcelos e Costa (2005) discutem dados referentes à renda média mensal e o número de homicídios das RAs do DF. De acordo com suas análises, nas RAs onde o rendimento médio mensal é menor, concentra-se a maior proporção de homicídios. Por outro lado, em localidades onde a renda mensal é maior, menores são as taxas de homicídios.

No geral, de acordo com Vasconcelos e Costa, observa-se que quanto menor a renda maior a taxa de homicídios, como na RA de estudo, o Paranoá. As localidades como os bairros com atendimento insuficiente de serviços públicos, com precária infraestrutura, com baixa oferta de empregos, de serviços e lazer são as mais afetadas diretamente pela violência. Segundo Vasconcelos e Costa (2005, p. 44):

Paranoá, Recanto das Emas, Ceilândia, Samambaia, Planaltina e Brasilândia são localidades com renda média do responsável inferiores a cinco salários mínimos, segundo o Censo de 2000, e apresentam taxas de homicídios superiores a 40 óbitos por 100 mil habitantes. Por outro lado, localidades com renda média do responsável mais elevadas, as taxas de homicídios são menores.

No entanto, é importante lembrar que a relação entre violência e pobreza deve ser analisada com cuidado (SPOSITO, 1998). Vasconcelos e Costa (2005) também salientam essa ideia, afirmando que, apesar de a população de mais baixa renda estar mais exposta à violência e à mortalidade, não se deve explicar o fenômeno isoladamente, apenas pelo nível de renda. Assim, a violência deve ser analisada em uma perspectiva multidimensional, em conformidade também com as afirmações de Abramovay (2009). Ferreira e Penna (2005) também enfatizam as dificuldades ao se trabalhar com o fenômeno da violência, em especial em áreas urbanas.

A violência nas cidades é resultado de um conjunto de fatores associados, como a pobreza, a exclusão social, a omissão do Estado e a ausência de serviços

públicos urbanos, que criam condições de periferização no território (FERREIRA; PENNA, 2005).

Assim, baseando-se nesses diferentes aspectos da vida social que se articulam e se contradizem no espaço, Ferreira e Penna (2005, p. 61) afirmam que o fenômeno da violência também se territorializa:

É no território que a pobreza, a exclusão social, a omissão do Estado, a violência e as carências tornam-se mais visíveis, mais presentes e escapam das máscaras que as abordagens setoriais lhes imprimem e minimizam.

O processo de urbanização de Brasília resultou na segregação socioespacial da população de baixa renda, sem justiça social, criando territórios distantes do centro e “enclausurando o pobre espacialmente próximo das condições da vida moderna urbana e socialmente tão longe dela, fruto do inaccess, ou da periferização, que o torna duplamente distante, dificulta a mobilidade social” (FERREIRA; PENNA, 2005, p. 62).

Segundo Ferreira e Penna (2005), essa realidade influencia o processo de criação de territórios da violência. A desigualdade social é a raiz desse problema. As autoras afirmam que a “população adere ao crime organizado como resposta radical à violência que lhe foi imposta pelo sistema legal e cai em outra: a ilegal” (FERREIRA; PENNA, 2005, p. 63). Assim, nas áreas urbanas marcadas pela pobreza e, em especial, pela desigualdade social, a violência é uma das características mais visíveis.

De forma geral, no Brasil a violência se concentra de forma mais intensa nas capitais do Sudeste, particularmente ligada ao crime organizado no Rio de Janeiro e São Paulo, que responde por quase a metade do total dos homicídios no país. Destaca-se a grande quantidade de vítimas jovens de 10 a 29 anos, a maioria homens, sem instrução ou com apenas o ensino fundamental (FERREIRA; PENNA, 2005).

No caso de Brasília, de acordo com Ferreira e Penna (2005), a distribuição espacial de homicídios mostra que os territórios mais pobres e periféricos são os que mais sofrem com o fenômeno da violência, como Paranoá, Samambaia e Brazilândia, estando de acordo com a tendência nacional.

Para Ferreira e Penna (2005, p. 83), a territorialização da violência no DF tem por base:

Precariedade – moradias precárias, pobreza, falta de infraestrutura urbana, ausência de instituições públicas e de segurança, falta de oportunidades de trabalho e de geração de renda no local.

Provisoriedade – laços frágeis com o local: falta de trabalho no local de moradia, situação fundiária não definida, exclusão socioespacial, desagregação espacial, urbanização recente e excludente, mobilidade diária ou imobilidade; falta de organização populacional local que não se conhece, que foi transferida de outros lugares ou é migrante, que mora pouco tempo no local e não tem garantias de nele permanecer.

Vulnerabilidade – baixa escolaridade, alta mortalidade, baixa renda, ausência de organização social, trabalho informal, falta de segurança, falta de acesso à.

Ferreira e Penna (2005) afirmam ainda que o olhar geográfico sobre a violência é fundamental, pois permite observar a dimensão da criminalidade através de sua territorialização, mostrando sua produção e reprodução, realimentadas pela inercia espacial.

A análise territorial é fundamental e, segundo as autoras, estratégica para o estudo da violência urbana. É nessa dimensão espacial que se criam novas oportunidades para que as dinâmicas sociais ocorram de forma menos perversa e mais justa. É possível, assim, evitar a formação de novas áreas de risco, ou seja, áreas periféricas, desvalorizadas, abandonadas pela lei, nas quais habitam pobres e excluídos, realimentando condições propícias para a territorialização dos interesses de organizações criminosas. É possível também agir sobre os territórios de risco já existentes, para torná-los mais resistentes às “facções criminosas, à ampliação da pobreza, da exclusão e da violência” (FERREIRA; PENNA, 2005, p. 84).

4.3.1 A violência na região administrativa do Paranoá

Procurando estudar de forma qualitativa a realidade da violência na RA do Paranoá, entrevistou-se a delegada de Polícia da região, tendo em vista sua vivência prática em relação aos contextos violentos, aos sujeitos envolvidos, aos tipos mais frequentes de violência e aos espaços onde a violência ocorre com mais intensidade, entre outros pontos de suma importância para essa investigação.

As informações relativas à violência na RA do Paranoá levantadas por meio da entrevista com a delegada estão sintetizadas em um quadro (Apêndice H), além de um mapa que demonstra a intensidade criminal na área urbana dessa RA (Anexo A). Esses dados foram organizados e analisados na seção VI, além de corresponderem às tipologias de violências consideradas nesta pesquisa: duras, incivilidades e violência estrutural.

5 SEÇÃO V – A VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DA REALIDADE SOCIOESPACIAL DESIGUAL

5.1 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO

A ciência geográfica observa a realidade constituída na relação homem e sociedade por meio de análises críticas, considerando as consequências dessa relação ao longo do tempo e em um determinado espaço. Esta dissertação considera importante voltar esse olhar para dentro da escola, partindo da premissa que a violência externa se territorializa.

Segundo Ribeiro (2013, p. 41), a escola está sempre situada em um território, ou seja, em um espaço social “capaz de alterar a rotina de suas atividades cotidianas, o processo de ensino-aprendizagem ou mesmo suas interações internas, no universo intramuros, entre os diferentes atores que fazem parte”. Segundo o autor, a existência do território se dá na existência concomitante das relações sociais que influenciam a vida das pessoas.

Silva e Azevedo (2019) demonstram que a escola é o espaço no qual se dá o processo de ensino e aprendizagem, onde há a possibilidade de debates entre a comunidade escolar, mais frequentemente entre alunos e professores, alunos e alunos. Esses atores estão em constante processo de construção e troca de conteúdo, com interesses distintos e costumes dos mais diversos, configurando o espaço da escola na categoria de território. Para os autores, a escola “pode ser enxergada como um ambiente tênue, em que algumas relações de poder se encontram fortemente presentes, em que esta pode se configurar como um território” (SILVA; AZEVEDO, 2019, p. 56).

Essa ideia está em conformidade com a concepção de Silva e Oliveira (2014), que enquadra o espaço escolar na categoria de território, local onde convivem forças distintas de exercício do poder.

É importante também refletir que, ao estudar a relação entre escola e território, as relações de poder criadas nessa conjuntura não se limitam apenas aos controles e à dominação do Estado-nação. Neste estudo, o conceito de território é

definido a partir da existência de possíveis relações de poder delimitadas no espaço, desde o poder tradicional até o mais subjetivo.

Nesse âmbito, a escola se localiza em um território (RIBEIRO, 2013) e se constitui como um (SILVA; AZEVEDO, 2019; SILVA; OLIVEIRA, 2014). Mais ainda, é possível dizer que a escola é formada por múltiplos territórios, representando espacialmente a concretização de múltiplos interesses específicos, de alunos, professores e da comunidade escolar como um todo (RAFFESTIN, 1993; SANTOS; SILVEIRA, 2001; HAESBAERT, 2004a, 2014; SAQUET, 2004).

Assim, o espaço escolar não é um local neutro, protegido da insegurança exterior. É evidente que o contexto social influencia a realidade escolar em suas dinâmicas sociais (ABRAMOVAY, 2015). Segundo Ribeiro (2013), as relações de dominações e de interesses que os sujeitos sociais criam em seus territórios geram processos indenitários e marcas espaciais (“geossímbolos”). Em outras palavras, há consequências de um conjunto de mecanismos sociointeracionais e institucionais na formação territorial da escola (Ribeiro, 2013).

De acordo com Ribeiro (2013), a escola sofre efeitos das realidades dos bairros, das comunidades e das vizinhanças na formação de territórios. Aspectos sociais, culturais e econômicos influenciam na territorialização de fenômenos como a violência urbana nos espaços escolares, interferindo nos objetivos educacionais da escola, em suas atividades e nas relações entre os sujeitos que pertencem a esse espaço.

No que tange especificamente aos serviços e políticas educacionais, segregação residencial, distribuição de riqueza e violência urbana, como exemplos de fenômenos fortemente territorializados e parte integrante de um conjunto de outros efeitos associados às desigualdades socioespaciais, encontradas em muitas cidades brasileiras e da América Latina (Katzman e Ribeiro, 2008; Ribeiro e Koslinski, 2010), incidiriam tanto sobre o cotidiano das atividades escolares quanto sobre as trajetórias individuais dos alunos, atuando nas relações sociais e contextos de interação circunscritos em seus lugares de moradia. O efeito do território sobre as escolas (Ribeiro, 2013, p. 44).

Nas instituições escolares, as disputas são marcas rotineiras, não só por delimitação de território, mas também por questões ideológicas e intelectuais, através da dominação por meio do conhecimento (SILVA; AZEVEDO, 2019;

RAFFESTIN, 1993). Assim, sendo um espaço de forças distintas, o território escolar é disputado constantemente por vários atores sociais que agem sobre ele de acordo com seus interesses de uso, dominando e territorializando esse espaço como forma de garantir sua existência.

5.2 RELAÇÃO TERRITORIAL DA VIOLÊNCIA: SOCIOECONOMICA E COMUNITÁRIA

Segundo Assis e Marriel (2010), em consonância com Dahlberg e Krug (2007), a violência é resultado da interação de diversos fatores que perpassam escalas individual, relacional, comunitária e até a social. Assim, é complicado definir exatamente o que é a violência, por se tratar de um fenômeno complexo e multicausal (ABRAMOVAY, 2005; DAHLBERG; KRUG 2007; PAVIANI, 2016) que atinge “todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida”. Portanto, a violência pode ser expressa de diversas formas e com várias especificidades (ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 41).

Não há um fator único que explique por que alguns indivíduos se comportam violentamente com outros ou por que a violência é mais comum em algumas comunidades do que em outras. A violência é o resultado da complexa interação dos fatores individuais, relacionais, sociais, culturais e ambientais. Compreender como esses fatores estão relacionados com a violência é um dos passos importantes na abordagem da saúde pública para a prevenção da violência (DAHLBERG; KRUG, 2007, p. 1172).

A violência, então, pode ser analisada em diferentes níveis, segundo Assis e Marriel (2010), com base na ilustração do Modelo ecológico para compreendê-la (Figura 5).

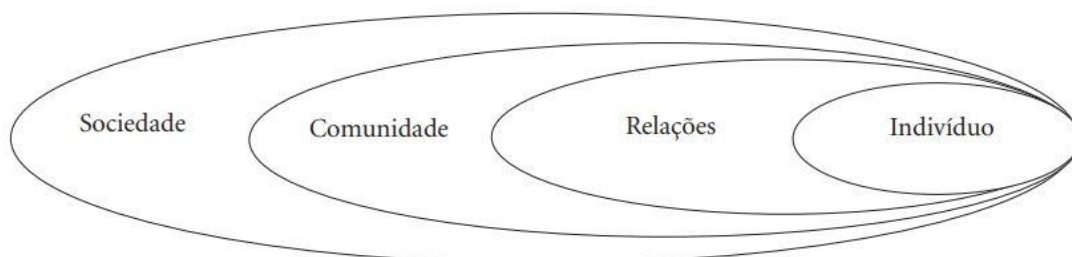


Figura 5 - Modelo ecológico para compreender a violência

Fonte: Dahlberg e Krug (2007, p. 1172).

O nível individual está relacionado a “fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que uma pessoa traz em seu comportamento” que irão influenciar a possibilidade de o indivíduo ser vítima ou o agressor; o nível relacional diz respeito “às relações sociais próximas, por exemplo, relações com companheiros, parceiros íntimos e membros da família que aumentam o risco para vitimização violenta e perpetração da violência”; o nível comunitário se refere às relações que afetam as “escolas, os locais de trabalho e a vizinhança, e busca identificar as características desses cenários associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetrador da violência”; por fim, o nível social “analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência” (ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 42).

Esse último nível do modelo ecológico, o social, é formado por vários fatores que contribuirão para manifestações de violências de diferentes tipos. Esses fatores são:

Normas culturais que apoiam a violência como uma forma aceitável para solucionar conflitos; normas que dão prioridade aos direitos dos pais sobre o bem-estar da criança; normas que reafirmam o domínio masculino sobre mulheres e crianças; normas que validam o uso abusivo da força pela polícia contra os cidadãos; normas que apoiam os conflitos políticos; políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que mantêm altos os níveis de desigualdade econômica e social entre os grupos na sociedade (DAHLBERG; KRUG, 2007, p. 1173).

Dentre esses fatores sociais, destacam-se questões relacionadas à manutenção de altos níveis de desigualdade econômica e social entre determinados grupos na sociedade, sem desconsiderar a importância dos demais. No entanto, questões relacionadas a desigualdades socioespaciais representam o fator foco desta pesquisa, que se propõe a estudar a violência escolar a partir da segregação socioespacial.

Portanto, o fator social é fundamental para esta pesquisa, pois ele será articulado com o nível comunitário (a escola). Ou seja, a intenção é estudar como o nível social, baseado na realidade de segregação socioespacial da escola, influencia no processo de territorialização da violência no nível comunitário, especificamente no espaço escolar.

5.2.1 A escola como território da violência externa

A escola se localiza e foi construída em uma dimensão territorial e sofre, assim, influência das características socioespaciais do local no qual está situada. Abramovay (2015) aborda a influência dessas características na realidade cotidiana e na construção da percepção de segurança por parte de alunos e professores. Segundo a autora, as características do espaço social, como, por exemplo, a existência e o acesso a infraestrutura, o perfil dos moradores e os tipos de comércio em uma área urbana, são fatores que podem vir a interferir na visão, ou melhor, nas relações entre a realidade social do bairro, por exemplo, e a da escola.

Essa conjuntura pode melhorar ou piorar as condições de segurança nas instituições de ensino, alterando assim “suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo” (Abramovay, 2015, p. 14).

Assim, para Abramovay (2015), a violência que passa para dentro da escola, vindo de fora, é mais óbvia do que parece. Os exemplos de manifestações violentas mais comuns que são observadas nas escolas e que possuem origem no ambiente externo são: a presença de gangues; o tráfico de drogas; e a entrada de armas nas instituições de ensino; além da marcante presença de violências duras como ameaças, agressões físicas, brigas, violências sexuais, furtos, uso de armas. Esse tipo de violência pode sinalizar, muitas vezes, uma “possível ruptura do sistema que não consegue lidar com os conflitos e desigualdades” (ABRAMOVAY, 2015, p. 14).

Abramovay (2012, p. 45) apresenta o depoimento de dois docentes que ilustram esse cenário de reprodução, pelos alunos, da violência externa dentro da escola:

Então, se eles forem da mesma sala, eles vão acabar terminando aqui [na escola] e, aí, o problema que aconteceu lá fora eles trazem para cá e vêm todos: vem a família toda, vêm os vizinhos todos e se torna uma bola de neve. Eles não conseguem parar, sentar, conversar e resolver; eles querem brigar, bater, descontar, matar – ‘Vou fazer igual’. Eles são extremamente violentos.

Eles trazem um pouco do que acontece no cotidiano nos bairros deles, trazem um pouco dessa rivalidade que existe entre bairros. E, às vezes, eles estão aqui dentro da escola e querem reproduzir isso.

Com o objetivo de melhor explicar as manifestações violentas nas escolas, Abramovay (2002) destaca variáveis endógenas e exógenas que podem dar origem a esse fenômeno. Em conformidade com as intenções desta pesquisa, salientam-se as abordagens referentes aos aspectos externos (variáveis exógenas), direcionadas ao espaço social das escolas, ou seja, onde suas realidades socioeconômicas estão localizadas.

De acordo com Abramovay (2002), as instituições de ensino são muito influenciadas por fatores e problemas externos, como a realidade socioeconômica precária da vida das famílias nos bairros pobres. Esse cenário, marcado pela desigualdade social, passa a influenciar jovens negativamente, por exemplo: muitos são aliciados por gangues e acabam cometendo ações ilícitas que trazem consequências para toda a comunidade escolar.

Esses fatores externos têm o poder de potencializar condutas delinquentes e incivildades na escola (ABRAMOVAY, 2002). Porém, há a possibilidade de construção de uma cultura pela paz dentro do ambiente escolar. Não é correto menosprezar o poder transformador que pode surgir através da união dos sujeitos pertencentes à escola frente a essa realidade.

No entanto, desigualdades sociais que se evidenciam espacialmente em bairros pobres e em regiões e cidades periféricas possuem peso grande nas ocorrências de manifestações violentas nas escolas (ABRAMOVAY; RUA 2002, ABRAMOVAY, 2006; SPÓSITO, 1998). As invasões de práticas sociais violentas de fora da escola prejudicam estratégias de ações educativas, tendo em vista o medo ao qual a comunidade escolar pode ficar submetida (ROUTTI, 2010).

Hoje, essa realidade violenta que adentra os muros das escolas se torna mais evidente para a sociedade, devido aos mais amplos meios de registro e comunicação. Muitos desses meios retratam conflitos e cenários de violência de diferentes tipologias, e têm assumido relevância na construção da consciência dos indivíduos (RISTUM; BASTOS, 2003).

Routti (2010) analisa relatos de alunos envolvidos na venda e consumo de drogas e de outros que portam armas, salientando que essa realidade proporciona constante perigo à vida de alunos, professores, diretores e toda equipe escolar.

Segundo o autor, adolescentes são aliciados ao tráfico de drogas na região onde vivem, na qual a escola se localiza, proporcionando muitos riscos e inseguranças. Nesse contexto, práticas e ações violentas do ambiente externo passam para o interior da escola.

Por meio de entrevistas realizadas para sua pesquisa, Routti (2010) exemplifica esse cenário de violência optando por uma escola localizada em uma região periférica e socioeconomicamente segregada. Sua escolha foi também afetada pela própria situação de violência da escola: um contexto complexo, marcado por processos de “segregação e desigualdade urbana decorrentes de processos históricos e sociais que vêm conformando a ocupação do espaço no município” (ROUTTI, 2010, p. 343).

Em suas discussões, Routti (2010) destaca os reflexos negativos da ausência de uma autoridade escolar firme/presente, que deveria ser representada pela direção e que pudesse enfrentar a violência na escola de forma efetiva e pedagógica. Em seu estudo, um aluno do 3º ano do ensino médio relata:

Antes tinha gente que fumava no intervalo assim, outras coisas assim maconha, essas coisas assim drogas. Bombas explodia direto, tipo vários caras que era marginal assim estudava aqui, hoje em dia já não, é diferente. [...] Se você soubesse das histórias, queimavam cortina [...] jogava as carteiras lá de cima, eles fazia uns esquema que apagava a luz a noite, [...] fazia um esquema que fazia um apagão aí depois destruía tudo, carteira, cadeira, queimava cortina, vixe, fazia maior horror, mano! Mas eu fiquei sabendo disso, eu estudava a tarde nesse período, ficava sabendo pelos comentários no bairro, por todo mundo, repercutindo tudo isso aí, eu fiquei sabendo disso aí, era terrível mesmo (Aluno, 3º ano do ensino médio) (Routti, 2010, p. 347).

De acordo com a atual diretora da escola estudada por Routti, a prática do uso e tráfico de drogas entre alunos e indivíduos fora da comunidade escolar era frequente dentro dos espaços da escola antes da sua gestão.

Quando eu cheguei aqui, eu tinha drogados, eu tinha bandidos, eu tinha noias que frequentavam o fundo da escola, os meus professores de educação física eram tirados da quadra porque os drogados queriam usar a quadra, né? E o que existia lá fora refletia diretamente aqui, no que eu tinha aqui dentro. [...] Tinha gente armada aqui dentro (Diretora) (Routti, 2010, p. 347).

Routti (2010) indica que a quadra de esportes das escolas é com frequência considerada palco de atividades ilegais, demonstrando nitidamente como determinados espaços são apropriados para esses tipos de práticas.

Nessa realidade de tensão social produzida e reproduzida dentro da escola, Routti destaca ainda outros acontecimentos que demonstram padrões violentos de relacionamentos entre alunos e profissionais da escola. Alguns desses profissionais descrevem, em seus depoimentos, a falta de disciplina dos alunos e a inversão de papéis, ou seja, quem possuía o controle eram os alunos; eram eles quem ditavam as regras no espaço escolar. Routti (2010, p. 347) ressalta:

A falta de limite dos alunos, os desrespeitos, as agressões verbais e as ameaças contra os profissionais, bem como a constante explosão de bombas. Todos esses eventos foram retratados como causando um sentimento de insegurança e medo permanente.

Charlot (2002) afirma que, quando se analisam instituições de ensino nas quais a violência na escola é muito grande, existe uma grande tensão social e escolar de pano de fundo. Para o autor, alguns fatores que podem explicar esse contexto estão diretamente associados ao estado da sociedade e do bairro onde a escola se localiza. “Quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência” (Charlot, 2002, p. 439). Para ele, a questão-chave parece estar associada ao modo de articulação entre sociedade e escola, ao modo com o qual o espaço escolar é induzido pela realidade social e reage a ela.

Para Abramovay (2006), a ideia de que as escolas estão se tornando territórios da violência é crescente. Infelizmente, a noção de que essas instituições são territórios de segurança e aprendizado vem também perdendo força em muitos contextos. “Notícias sobre homicídios e uso de armas em estabelecimentos de ensino surgem em diversas partes do mundo, intensificando a percepção de que esses deixaram de ser um território protegido” (Abramovay, 2006, p. 66).

Para a autora, existem muitos fatores que devem ser considerados ao estudar a violência na escola, mas é evidente que a instituição escolar acaba por sofrer as consequências de processos sociais mais amplos. Nesse ângulo de análise destacado por Abramovay (2006), a violência não é vista como produzida pela

escola, mas por questões socioeconômicas que possuem efeito dentro dela, tendo como origem especialmente a exclusão social.

Nesse sentido, sem retirar a responsabilidade do sistema de ensino no enfrentamento da violência, Abramovay (2006) retrata a influência de comportamentos e ações vivenciadas nas comunidades que acabam sendo reproduzidas dentro da escola. No estudo de Abramovay (2006, p. 69), uma professora do Rio de Janeiro relata exatamente esse cenário:

A violência, que eu falo, é a violência que o nosso aluno vê na comunidade e que, quase sem querer, ele traz para a sala de aula. Por exemplo, quando você chama a atenção do aluno, eles dizem: “A senhora vai ver, isso não fica assim. Eu sou o ‘de tal’ da comunidade”. Aí, você vai conversar com ele, eu sei que ele não é aquele... não é o grande herói (Entrevista com professora, Rio de Janeiro).

Para Abramovay (2006), a violência escolar vem assumindo contornos singulares na atualidade. Ela faz essa afirmação com base também em outros autores que apontam novas características desse fenômeno nas escolas. As violências contra pessoas estariam se tornando mais frequentes, como ataques, insultos e diversos outros conflitos não resolvidos de forma positiva, principalmente de alunos contra professores (e vice-versa).

Nesse mesmo sentido, Sposito (2001) afirma que as mudanças no padrão de violências observadas nas escolas públicas passam a abranger não apenas atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais, em especial entre o público estudantil e também de estudantes contra professores, como agressões verbais e ameaças frequentes. Segundo ela, essa conjuntura passa a fazer parte de escolas de regiões médias e menos industrializadas, não podendo ser evitada apenas por medidas de segurança no interior das escolas.

Por consequência, de acordo com Abramovay e Rua (2002), é frequente que essa realidade gere insegurança no corpo pedagógico, devido a padrões de comportamentos que mostram descaso e falta de medo quanto a posições de autoridades, como as de professores, diretores, policiais e da própria família. As vítimas mais constantes de violência são os próprios alunos, seguidos dos professores e dos funcionários/diretores.

Segundo Abramovay e Rua (2002) essa conjuntura parece estar relacionada a fatores culturais, na qual a violência é incorporada ao cotidiano dos alunos. Trata-se de uma realidade externa violenta que se interioriza no espaço escolar.

Assim, para Abramovay e Rua (2002), as principais modalidades de violência contra pessoas no ambiente escolar são ameaças, brigas, assédio sexual e uso de armas. Comportamentos ameaçadores com intenções explícitas de provocar danos à vida de indivíduo são frequentes nas instituições de ensino e podem ocorrer entre os mais diversos membros da comunidade escolar.

As brigas representam a modalidade mais frequente e comum nas escolas: “são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 51). O assédio sexual, também bastante comum, pode gerar graves consequências à vida da vítima, manifestando-se em olhares, gestos, piadas, comentários obscenos e frases desenhadas em banheiros, paredes, carteiras e cadeiras, entre outros (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

O uso de armas nas escolas é um agravante ainda maior que os anteriores, pelo nível de risco e insegurança que pode gerar. O porte de armas na escola é fortemente influenciado pela violência da sociedade que adentra os muros da escola. Os alunos justificam o uso desses instrumentos e das denominadas “armas brancas”, como facas, pela necessidade de impor respeito e de proteção e segurança.

O recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida à escola. Alguns estudantes justificam o porte de armas como necessidade de impor respeito, proteger e defender-se. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 54).

Outros dois tipos de violências que ocorrem nas escolas são aqueles relacionados à propriedade, como roubos e furtos. Muitas vezes, essas ações são tidas como naturais e são praticadas em grande parte por pessoas de dentro da escola. Portanto, muitas vezes são aceitas, levando a diminuição de sua gravidade e não sendo entendidas como uma violação de princípios éticos. Outro tipo de violência à propriedade muito comuns são aquelas relacionadas ao espaço escolar, sua estrutura e equipamentos, que podem sofrer com o vandalismo, por exemplo,

como atos de pichações, depredações de muros, janelase equipamentos (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

5.2.2 A violência escolar no Paranoá: estudo do Centro de Ensino Fundamental 02

Cavalcanti (2007) contextualiza a realidade violenta vivenciada fora e dentro das escolas por jovens e adolescentes como uma violação dos direitos humanos dos cidadãos. A falta de acesso à qualidade de vida, ao emprego que traga dignidade, à infraestrutura da cidade com espaços públicos que acolham com qualidade a demanda populacional, à escola, entre outros elementos, contribui para o crescimento da violência nas áreas urbanas periféricas. Para Cavalcanti (2007, p. 10):

Por exemplo, quando se pensa na violência urbana e em um grupo de jovens que a pratica, procura-se levantar os fatores que podem explicá-la: por um lado, pouquíssima gente em idade jovem está estudando e termina efetivamente o ensino médio e muitos não têm emprego (pelos dados do PNAD/IBGE, a taxa de desocupação no Brasil, em 2004, foi de 11, 5%). Por outro lado, muitos desses jovens moram nas periferias dos grandes centros: sem infra-estrutura, sem área de lazer, sem espaços públicos adequados para acolhê-los, com deficiência de escolas públicas.

A construção desse cenário social violento, na realidade do bairro e no seio da família, atinge as escolas, tornando comuns as práticas de incivilidades, como por exemplo, brigas e agressões verbais (Sposito, 2001).

A família e a escola têm sido historicamente a base da educação de crianças, adolescentes e jovens e da inserção social desse grupo. A negação do diálogo, as formas de violência física, sexual, moral e psicológica contra esse grupo etário que ocorrem muitas vezes no âmbito intrafamiliar podem refletir na vida escolar sob a forma de comportamentos agressivos ou mesmo apáticos dos alunos, desafiando os educadores para o enfrentamento dessa problemática (MINAYO; NJAINE, 2003, p. 132).

Sposito (2001, p. 96) afirma que “a violência observada na escola retraduz parte do ambiente externo em que as unidades escolares operam, particularmente em localidades dominadas das pelo crime organizado”.

Com a intenção de correlacionar o fenômeno geográfico da violência em ambiente escolar à realidade socioespacial onde a escola está localizada, o local escolhido por este estudo foi o Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá, que foi analisado por meio de sua dimensão territorial. Os dados coletados, referente à violência nesta escola, estão sistematizados e organizados em quadros e gráficos no apêndice desta dissertação. Estes dados foram retirados dos seguintes documentos: I. Ata escolar; II. Prontuário individual; III. Entrevistas; e IV. Mapa da criminalidade próximo da escola pública: Paranoá, DF. Cada um deles é descrito a seguir.

I. Ata escolar

Foram analisados todos os registros presentes na ata escolar do CEF 02. Porém, apenas os registros considerados violentos foram selecionados e organizados em um quadro síntese (Apêndice I), em ordem de registro, desde o início do ano letivo até o final de 2019. Vale ressaltar que a classificação das ocorrências, em violentas ou não, estão de acordo com as tipologias consideradas nesta pesquisa (a saber: violências duras, incivildades e violência estrutural). Esses registros serão analisados na seção VI.

II. Prontuário individual

Além da seleção dos registros de violência na ata da escola, foram analisadas também as ocorrências presentes no prontuário dos alunos no ano de 2019. Essas ocorrências foram sistematizadas e classificadas em gráficos (Apêndice L e M), de acordo com as tipologias consideradas nesta pesquisa, e serão analisadas na seção VI.

III. Entrevistas

Com a intenção de relatar e discutir a violência escolar de forma qualitativa, foram realizadas entrevistas com dois agentes diferentes do CEF 02 (a professora e a vice-diretora) que vivenciam esse fenômeno, mas que estão em funções distintas. Essa escolha possibilitou maior apreensão de informações sobre a realidade estudada. Assim, as entrevistas foram organizadas em um quadro síntese (Apêndice J) e serão analisadas na seção VI, de acordo com as tipologias consideradas nesta pesquisa.

IV. Mapa da criminalidade próxima as escolas públicas: Paranoá, DF

Complementando as informações relacionadas à realidade da violência no Paranoá e à violência escolar, foi analisado o mapa da criminalidade próxima às escolas públicas nessa RA (Anexo B). Na tabela (Anexo C) que gerou o mapa, está registrada a natureza das ocorrências e o seu quantitativo, segundo dados da Polícia Civil do Distrito Federal.

6 SEÇÃO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO

6.1 INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS FINAIS

Como mencionado nos procedimentos metodológicos, os dados coletados no desenvolvimento da presente dissertação foram considerados com base na análise de conteúdo, a partir da técnica de análise categorial. Assim, respeitando os passos metodológicos e as regras de categorização, todo o *corpus* foi sistematizado e agregado em três categorias finais:

- I. o território usado e a territorialização da violência: o viés geográfico;
- II. os agentes formadores dos territórios e suas intenções de usos: a escola e seu contexto socioespacial;
- III. a segregação socioespacial e a sua influência no processo de territorialização da violência escolar.

As análises dessas categorias finais foram estruturadas segundo o referencial teórico que fundamenta esta dissertação, representando uma síntese, organizada e integrada, das informações abordadas e previamente discutidas nas seções desta pesquisa por meio da realização de inferências.

A intenção da análise de conteúdo é fazer inferências sobre os dados selecionados, compilados e manipulados, possibilitando deduzir, de maneira lógica, as mensagens implícitas (BARDIN, 2011). A inferência é o processo intermediário que possibilita a passagem controlada e lógica entre a descrição (caracterização do *corpus* de análise) e a interpretação (significação dessas características) dos dados, aspirando uma interpretação final fundamentada de modo a enriquecer e aumentar a validade dos resultados (BARDIN, 2011).

6.1.1 O território usado e a territorialização da violência: o viés geográfico

Para a análise proposta por esta dissertação, um estudo com foco social é imprescindível, pois o território representa um espaço híbrido da (i)materialidade. Isso explica a importância de compreender esse espaço como território usado que,

segundo Santos e Silveira (2001), é apresentado como sinônimo de espaço geográfico.

Assim, é possível compreender o território como a concretização de interesses conduzidos por sujeitos que vão territorializando o espaço e o transformando materialmente ou imaterialmente. Isso só é possível pela presença ativa de seres humanos, também representados por empresas e instituições, cuja capacidade de agir é orientada pelo poder. Por sua vez, esse poder é multidimensional, baseado nos interesses de uso de cada sujeito.

Por meio das discussões conceituais e a partir da interpretação do *corpus*, entendeu-se a importância de conceber o território além da sua vinculação tradicional, baseada na concepção política e econômica. Segundo Santos e Silveira (2001) afirmam, em consonância com Raffestin (1993), Saquet (2004) e Haesbaert (2004a), essa categoria da Geografia se refere à existência total, ou seja, o território envolve todos os atores sociais e as suas possibilidades de ações – baseado na sua funcionalidade ou na simbologia de uso –, sendo o espaço da vida objetiva e subjetiva.

Aproximando essa concepção de território à discussão proposta por esta dissertação, é possível afirmar que a RA do Paranoá, desde a sua origem enquanto acampamento provisório para os operários da Barragem do Paranoá, vinha se constituindo territorialmente. Isto é, os agentes sociais que se estabeleceram ali inicialmente, mesmo que temporariamente, vinculavam-se espacialmente, logo também territorialmente.

Indivíduos e grupos de pessoas que, a posteriori, chegaram e se instalaram no local foram estabelecendo vínculos materiais e imateriais com o espaço, delimitando seus interesses de uso e criando hierarquias de influência e poder. Dessa maneira, diferentes forças de atuação e transformação foram se desenvolvendo. Segundo Martins (2013), com o fim das obras e a saída dos engenheiros, os operários que ficaram passaram a ocupar as construções do acampamento, como os galpões, as escolas e as antigas casas dos trabalhadores. Porém, com o crescimento populacional e a precarização da vila, surge uma força coletiva para lutar por melhores condições de vida e de manutenção territorial, o

grupo Pró-Moradia, que possibilitou, naquele momento, avanços e transformações espaciais a favor dos interesses da população.

A atual RA do Paranoá, ainda como acampamento, e posteriormente como Vila Paranoá, é considerada território usado em processos intensos de transformações por agentes sociais (indivíduos e grupos que se organizavam espacialmente). Com o fim das obras, novos processos de dominação e apropriação ocorreram. Dessa maneira, novos processos de territorializações, de acordo com os interesses dos habitantes, foram se desenvolvendo até a transferência da vila e sua emancipação em RA, dando origem a novos processos territoriais, inclusive os que se constituem atualmente.

Para pensar como se dão esses processos e, assim, realizar uma análise territorial e geográfica, é preciso inicialmente abordar dois pontos: a importância dos agentes sociais que transformam o espaço por meio de sua dominação e/ou apropriação; e o poder que cada um possui, sendo multidimensional – isto é, segundo Raffestin (1993), esse poder não está concentrado em um único ponto de força, como, por exemplo, no Estado.

Assim, por meio das entrevistas realizadas com a professora (Apêndice N), a vice-diretora (Apêndice O) e, também, com a delegada de polícia (Apêndice P), foi possível analisar esses dois pontos nos territórios selecionados por este estudo: a RA do Paranoá e o Centro de Ensino Fundamental 02.

Essa descentralização do poder e a sobreposição de uma espécie de rede de influências de controle do espaço na RA do Paranoá são observadas através das relações sociais que se estabelecem e onde se estabelecem, como, por exemplo, no espaço familiar (casa), na rua, na escola, no trabalho, etc. São criados, assim, território em diferentes escalas espaciais locais, com diferentes níveis de poder, dominados e/ou apropriados, ao mesmo tempo, por agentes sociais, o que Haesbaert (2004a) denomina “multiterritorialização”.

A rua, por exemplo, é um território muito citado pelos entrevistados desta dissertação. Nesse espaço, é possível observar as múltiplas relações de poder de acordo com os mais diversos interesses de uso. Segundo os entrevistados, de forma geral, rua é sinônimo de envolvimento com drogas, como se fosse o “representante”

de uma identidade que conduz à malandragem e ao crime, mesmo que de forma involuntária. De qualquer maneira, a rua é o espaço de atuação da ilegalidade. Pode-se perceber, então, o poder que o espaço “rua”, por meio de sujeitos que o regem, pode exercer e simbolizar.

Segundo a delegada de polícia, jovens estão em constante busca de identidade. Se eles vivenciam situações e se relacionando com outros jovens na rua que possuem códigos, simbologias para se expressar, formas de vestimenta e práticas como o consumo e/ou tráfico drogas, eles acabam se identificando com essas vivências e experiências.

[...] próprio conceito de psicologia você [vê] que a pessoa precisa ter uma identidade, né? Você está ali em formação, tem que ter uma identidade. Com quem é que eles buscam identidade? Com outro jovem que está na rua igual ele (Delegada).

A rua também é o território dos sujeitos que possuem mais força, poder de mandar, decidir e influenciar, sendo hierarquicamente organizada e reorganizada por agentes detentores do poder maior.

Esse bando de jovem fica ali, entre eles começa ali, ou por alegria, entram em briga, usam uma droga. Daqui a pouco uns se viciam, querem continuar com o vício, ou às vezes não se viciam, mas os que são maiores, pelo menos hierarquicamente entre eles, já têm mais ascensão, têm mais poder, têm mais força, começa[m] a determinar para os outros o que fazer. Então, eles vão se enredando naquela vida e acabam vivendo uma coisa quase que natural (Delegada).

O contexto se repete ao analisar as manifestações de poder e as hierarquias que existem dentro de uma casa. Em depoimento, a delegada descreve a realidade da vida de muitos jovens no Paranoá, que vivenciam brigas e agressões dentro de casa, por parte de pais ou padrastos: “São os companheiros agredindo suas esposas. Matam, agredem, batem, injuriam. Isso mostra a desestruturação desses lares”. Outro exemplo é o depoimento da vice-diretora, que descreve o caso da aluna do CEF 02 que foi encontrada em situação vulnerável, em completo abandono, pois “havia saído de casa porque a mãe a expulsou de casa”.

O mesmo também pode ser encontrado dentro de uma escola. A diversidade de agentes com diferentes interesses sobre esse espaço torna as relações muitas vezes conflituosas, como observa a vice-diretora:

Os estudantes fazem da escola seu espaço social, onde ali ele realiza suas relações de namoros, amizades, grupos de músicas, danças. É um espaço diverso de muitos diálogos e conseqüentemente, muitos conflitos nascem dessas relações. (Vice-diretora).

Assim, a RA do Paranoá, as suas ruas, casas, escolas e seus diversos espaços não são aqui compreendidos como territórios apenas por estarem delimitados fisicamente ou “protegidos” pelas leis. Esses espaços representam os territórios usados, da produção social, onde todos que ali convivem estabelecem laços baseados em relações de poder, que vão desde o sentido mais tradicional de dominação física e funcional até o mais subjetivo.

Nesse contexto, cada agente estabelece relações distintas com o espaço físico e social. Logo, é possível observar que os poderes de influência e dominação dos sujeitos que constituem esse território são diferenciados.

Esses sujeitos com diferentes alcances de forças e relacionamentos sociais e espaciais podem apresentar relações materiais e imateriais que são claramente visíveis. Por exemplo, o domínio e controle espacial em uma determinada cidade, em função do tráfico de drogas, como exemplificado pela professora entrevistada: “Eu acho que tudo parte do pressuposto de que eles estão disputando espaços de venda de drogas”. Esses sujeitos podem também apresentar relações não visíveis diretamente, como, por exemplo, simbologias, representações e vinculações sentimentais e afetivas entre sujeitos em um determinado espaço como, por exemplo, na escola onde o estudante vai

[...] encontrar seu grupo social e começa a ter ou não, a pertencer ou não a um grupo identitário social. É na relação com o outro que ele transforma, transforma o outro e o ambiente, para o bem e para o mal (Vice-diretora).

Há também situações de maior vulnerabilidade social, não apenas econômica, mas de ausência familiar. Um exemplo é o caso relatado pela delegada: uma adolescente de 13 anos estuprada no Paranoá, que possui seus parentes

presos. Segundo a delegada, muitas vezes pessoas como essa adolescente vão “ali [na escola] para comer, para ter tranquilidade. Às vezes o ambiente com mais tranquilidade é talvez o da escola”. Segundo a delegada, essa realidade é ampla, uma situação real para muitos outros jovens que vão para escola para ter paz, para se alimentar. A escola, assim, representa um espaço de refúgio, em uma relação territorial de apropriação baseada no sentimento de segurança, afetividade.

Importante observar que o Estado é um agente social igualmente essencial no processo de formação territorial, ainda que em uma escala espacial mais extensa. O Estado possui poder de ação, logo de transformação, em uma área de abrangência maior, podendo influenciar processos de territorializações mais amplos. Nesse sentido, a ausência de atuação efetiva do Estado em determinados espaços também permite certos tipos de territorializações ilegais e desiguais.

Esta dissertação tem como ponto de partida os exemplos das RAs do Paranoá e do Plano Piloto como territórios socioeconomicamente desiguais. A renda média por família no primeiro é de R\$ 2.380; no segundo, é de R\$ 15.056,9, o que representa, aproximadamente, uma renda sete vezes maior do que a de uma família do Paranoá (CODEPLAN, 2018).

É também de suma importância no processo de análise territorial considerar o contexto histórico por trás dos fatos. O Paranoá possui origem em uma ideia de transitoriedade. Tratava-se de uma ocupação provisória, relacionada à construção da Barragem do Paranoá, que seria desocupada com o fim das obras. Essa era a intenção inicial de uso desse espaço pelo Estado. Porém, o processo de formação territorial se deu de maneira não planejada e não desejada, distanciando-se do projeto inicial, como relatam Paviani (2011) e Ferreira *et al.* (2016) ao descreverem o processo de crescimento socioespacial de Brasília.

Nesse sentido, o Estado ausente, não demonstrando interesse em investir na qualidade de vida dos habitantes, desde o início deixou a vida da população do Paranoá se tornar precária, como afirma Martins (2013):

As condições de habitação na Vila Paranoá eram precárias. Muitas famílias viviam em moradias de apenas um cômodo, feitas de madeirite, repleta de buracos, com apenas um banheiro (fossa) para atender a um grande número de pessoas. Precário também era o acesso a equipamentos

públicos como escolas, hospitais, chafarizes, praticamente inexistentes na localidade. (Martins, 2013, p. 7).

O Paranoá se manteve com problemas sociais graves ao longo dos anos, problemas que hoje trazem consequências para a população, como, por exemplo, a violência, que se territorializa na RA e perpassa vários espaços da vida social dos habitantes.

Ferreira e Penna (2005) descrevem esse mesmo processo de territorialização da violência no DF, associando-o diretamente à precarização da vida social, à ausência de instituições públicas, à pobreza, à exclusão socioespacial, à falta de identificação com o local e à vulnerabilidade social, com fatores como baixa escolaridade, alta mortalidade e baixa renda, entre outros.

Segundo as pessoas entrevistados para esta dissertação, o Estado possui papel fundamental no decurso dessa realidade violenta. Para a professora do CEF 02, a ausência do Governo do DF desencadeia problemas socioestruturais para a população do Paranoá, como, por exemplo, a dependência de postos de trabalho em outras RAs. Os relatos da vice-diretora do CEF 02 e os dados do PDAD (CODEPLAN, 2018) ratificam essa conjuntura social: aproximadamente 75% da população do Paranoá dependem de empregos fora dessa RA.

Ainda segundo a professora, essa conjuntura contribui para a entrada de jovens e crianças na vida do crime, por conta da ausência dos pais, que precisam trabalhar. A baixa perspectiva e poder econômico favorecem também a entrada desses jovens no mundo da ilegalidade, contribuindo para o desenvolvimento da produção e reprodução da violência.

Para a vice-diretora do CEF 02, a primeira violência é cometida pela ausência do Estado nesse processo. Ela destaca a violência estrutural como a origem de vários problemas e afirma que não é correto culpabilizar a população pelo cenário violento que se instalou sem antes ir a fundo em sua origem.

Julgar, classificar e culpabilizar a própria comunidade, as pessoas que vivem no Paranoá de violentas é criminalizar a população duas vezes, e isso seria injusto da minha parte, até porque acredito que eles reproduzem, devolvem com a mesma moeda da forma como o Estado os tratam (Vice-diretora).

De acordo com a vice-reitora, a RA do Paranoá é uma região periférica e socioeconomicamente desigual, o que permite inferir pontos contextuais nas características da formação territorial da violência.

Para a delegada, essa conjuntura é refletida na diferenciação socioespacial e na realidade criminal que os territórios tendem a desenvolver. Romero (2005) também descreve essa realidade espacial desigual, sinalizando que ela contribui para uma formação territorial permeada por relações conflituosas e violentas, em espacial entre jovens. Nas palavras da delegada:

É como se fosse uma relação quase que direta. Porque se você pegar o DF todo e estruturar ele, por exemplo, [por] cidades mais antigas e cidades mais novas, tudo que for assentamento mais novo, como Itapuã, mais recente, Paranoá Parque, mais recente, Vila Buritis, Arapuanga [?], em relação a Planaltina tradicional, os territórios mais recentes têm mais problemas. Porque têm mais dificuldades com infraestrutura, então vai condessar a população, em regra, que é mais pobre, que tem mais dificuldade, que tem pouco acesso à escola, pouco acesso à informação, à higienização, à computação. Tem menos acessos a esses serviços, em regra, e que acaba coincidindo com o local de maior criminalidade. Infelizmente. (Delegada).

A realidade da criminalidade presente em RAs como Paranoá, Itapoã, Sobradinho, Panlatina, Ceilândia e Samambaia em relação, por exemplo, a RAs mais abastadas do DF – como Plano Piloto, Sudoeste, Cruzeiro, Guará, etc. – se manifesta de forma diferente. Segundo o depoimento da delegada, é possível observar diferenças na quantidade e qualidade dos crimes. Nas RAs mais pobres, evidencia-se a ocorrência de crimes com características mais bárbaras e graves.

As realidades socioespaciais das RAs do DF influenciam nos processos de territorializações de ações violentas. Onde há maior precariedade socioespacial e maior a ausência do Estado, maior é a violência. Segundo a delegada, o Estado ausente desumaniza o homem. Assim, segundo ela, o tipo de crime está muito associado ao local de moradia, sendo que o meio influencia as ações e interesses dos agentes sociais. Para ela, a violência representa a manifestação natural do ser humano quando há ausência de regra, de ordem, de Estado.

Assim, é difícil você usar essa fala, porque é como se eu quisesse dizer, assim, que é pobre é bandido. Mas não é! É todo um contexto que a gente vem falando desde o começo, não é? Então, acaba coincidindo. Por exemplo, se você buscar o Plano Piloto. Vê quantos homicídios se registram

no Plano Piloto. Muito pouco, pouquíssimos. No Sudoeste? Pouquíssimos homicídios são registrados lá. Agora você vê aqui, não é possível que passe um fim de semana sem ter um homicídio, dois. Na primeira quinzena de fevereiro, eu tive 15 homicídios (Delegada).

Grande parte da população do país vivencia, em escalas e intensidades diferentes, a formação territorial da violência em espaços socioeconomicamente segregados, onde se expressam material e imaterialmente as desigualdades sociais, a miséria, a fome e a exploração do trabalho.

A naturalização dessa violência está diretamente vinculada a sua perene existência ao longo da história, o que a torna corriqueira e, muitas vezes, invisível. Ela faz parte do inconsciente coletivo, que muitas vezes não consegue enxergar a situação violenta que vive ou que vivem outros brasileiros.

Ao analisar os dados do PDAD (CODEPLAN, 2018), as discrepâncias socioespaciais na realidade de vida dos habitantes da RA do Paranoá e do Plano Piloto ficam evidentes. Em todos os temas (pirâmides etárias; rendimentos; raça e cor; saúde; educação; e trabalho-rendimento), observaram-se dados díspares em cada um dos territórios, evidenciando realidades socialmente desiguais.

Infere-se que a RA do Paranoá se constitui nesse cenário de segregação socioespacial¹. A região é incluída de maneira desigual e precarizada, na qual fica evidente o contexto de violência estrutural ao qual seus habitantes estão submetidos. Isso influencia na territorialização de ações violentas em maior quantidade e gravidade². Assim, os agentes sociais que possuem poder de escolha se segregam socioespacialmente, a fim de garantir seus interesses. Os demais são segregados, de forma involuntária, e se territorializam por meio de inclusões precárias, que possibilitam o surgimento de uma diversidade de manifestações violentas.

Segundo Minayo (2007) e também de acordo com a vice-diretora da CEF 02, as violências estruturais representam a origem de formas de violências diversificadas, sendo potencializadas em territórios segregados socioespacialmente e influenciando a vida da população. Muitas vezes, os habitantes se apropriam

² A realidade violenta presente na RA do Paranoá foi discutida na III categoria.

dessa realidade porque fazem parte de suas experiências de vida, logo podendo ser territorializadas em escalas espaciais diferentes, como em casa, na rua, e na escola.

Nessa perspectiva da territorialização da violência, nota-se que a configuração socioespacial é fundamental para a interpretação de fenômenos que ocorrem em sociedade. Essa configuração é essencialmente social e influencia diretamente na produção do espaço ao longo do tempo, sempre associada aos interesses dos agentes que o transformam (RODRIGUES, 2007; CARLOS, 2007; NEGRI, 2008).

Na perspectiva da produção (i)material, é possível interpretar a violência enquanto um fenômeno geográfico, resultado da interação do homem com o meio, a partir de suas vivências, de seus interesses socioeconômicos e culturais vinculados ao espaço, onde ocorrem complexos e múltiplos processos territorializações. Assim, é de suma importância conhecer quem são os agentes sociais envolvidos nos processos de territorializações da violência no espaço abordado por esta dissertação.

6.1.2 Os agentes formadores dos territórios e suas intenções de usos: a escola e seu contexto socioespacial

Há processos complexos e múltiplos de territorializações que estão dispostos de forma fragmentada no espaço. Nesse sentido, busca-se aqui enfatizar os principais agentes sociais formadores dos territórios usados na RA do Paranoá e, mais especificamente, no Centro de Ensino Fundamental 02.

A partir da RA do Paranoá, é possível identificar outras escalas territoriais: por exemplo, casa, rua e escola, entre outras. Assim, para analisar com clareza o fenômeno da territorialização da violência escolar, identificam-se *os agentes sociais* envolvidos e também seus *interesses de usos espaciais*. O quadro síntese da análise de conteúdo (Apêndice C) apresenta esses agentes. Para que não houvessem abordagens repetidas, eles foram agrupados e representados da seguinte forma:

Quadro 3 – Síntese dos agentes sociais - Unidades de registro

Território – RA do Paranoá	Território – CEF 02
Estado	Aluno
População	Professor
Jovens	Coordenação
Família	Direção
Mãe	
Pai	
Filhos	
Bandido/ criminoso	

Elaborado pela autora.

Assim, segundo Corrêa (2011), os agentes sociais materializam os processos sociais, dando ao espaço forma e movimento, por exemplo, por uma rede urbana ou intra-urbana. Haesbaert (2014, p. 59) afirma que é preciso diferenciar os territórios por meio de quem os constroem, “sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como Igreja etc”.

Carlos (2007) e Rodrigues (2007) afirmam que a ação do Estado depende da existência do território. O Estado, então, utiliza esse território conforme seus interesses de uso, orientados pelos objetivos do capital e da elite dominante, produzindo, assim, organizações socioespaciais desiguais.

Ao analisar o Estado como agente social, observou-se que em geral ele representa “falta”, “ineficiência”, “omissão”, “interesses baseados no capital”, “contradições” e “segregações socioespaciais”. Essas observações possuem como base as discussões teóricas de autores como Carlos (2007), Rodrigues (2007), Freitas e Ferreira (2011), Ferreira, *et al.* (2016), Paviani (2007) e também as entrevistas realizadas para esta dissertação.

Segundo a delegada de polícia, o Estado é aquele agente social para o qual cada cidadão entrega sua liberdade para que sua vida seja organizada por ele. Porém, esse retorno não é verdadeiro. Segundo ela, “O Estado é, infelizmente, ausente, na maioria das políticas públicas”. A falta de organização do Estado não oferece segurança para que as pessoas consigam viver com qualidade. A delegada continua:

Então, quando você tem as três coisas básicas, saúde, segurança e educação, aí você começa a ter estrutura para crescer. A sociedade precisa disso. A gente precisa de governantes que entendam isso, que ofereçam isso a população, porque o resto a gente vai conseguindo organizar. (Delegada).

O Estado é uma instituição que deveria proporcionar qualidade de vida para população, através da criação de espaços sociais que proporcionassem o desenvolvimento humano. Porém, ele se demonstra ineficiente na RA do Paranoá, que se constitui como uma região socioespacialmente periférica e desigual, segundo o que versam os entrevistados e o que indicam os dados do PDAD (CODEPLAN, 2018). Essa realidade gera a produção e a reprodução da violência em diferentes tipologias e escalas espaciais.

Segundo a vice-diretora do CEF 02, a escola é um dos espaços onde se materializa a ausência de atuação do Estado. Essa ausência fica visível através da violência vivenciada pela população em seus contextos de vida, em especial crianças e jovens, que geram e reproduzem a violência da forma com que o Estado as trata. Segundo a vice-diretora, “escola é a materialização e a corporificação do Estado, quando eles batem ou agredem ou são violentos verbalmente, na verdade eles estão batendo no Estado”. É possível aqui citar novamente a violência estrutural, aquela diretamente associada ao papel do Estado.

A professora do CEF 02 também enfatiza a ausência do Estado, afirmando que o Governo do DF não se preocupa com a população do Paranoá. Segundo ela, a RA está crescendo e a infraestrutura não se adaptada a esse crescimento. Logo, os serviços como saúde, educação, segurança pública não atendem à demanda da população.

A professora relata ainda a situação precária vivenciada por moradores do conjunto habitacional chamado Paranoá Parque. Esta área fica ao lado da área urbana consolidada na RA do Paranoá, local no qual serviços públicos como hospitais e escolas não foram ampliados. Os alunos daquela localidade precisam estudar em outras regiões administrativas por falta de vagas. Segundo a professora:

Por exemplo, criou-se o Paranoá Parque, mas não se criou um hospital, [ou] uma ampliação de hospital. O governo do DF não se preocupa com a infraestrutura da cidade que vai crescendo e esse tipo de serviço vai ficando

em defasagem, inclusive serviço de segurança pública, de saúde pública e até mesmo de educação. Os meninos têm que sair do Paranoá para estudar em outras regiões por falta de escolas no Paranoá. Então, é um problema muito grave isso. (Professora).

A Delegada também menciona o Paranoá Parque. Para ela, a localidade não possui equipamentos públicos de saúde e educação desde o momento em que foi entregue para população. O papel do Estado de promover políticas públicas para melhorias da qualidade de vida dos habitantes se demonstra, então, ineficaz e muitas vezes ausente. Para delegada:

Lá você tem [inaudível] em torno, aproximadamente 28 mil pessoas morando naquele espaço. Não tem um posto de saúde, não foi criada uma escola e as pessoas foram colocadas ali. Então, é como se fosse, para elas é, a coisa mais importante, que é a primeira oportunidade de sair do aluguel, por exemplo. (Delegada).

Entende-se que esse cenário influencia no crescimento da violência estrutural, que, por sua vez, gera mais precarização e segregação socioespacial, intensificando o cenário de violência na RA. Observando as informações das entrevistas e a discussão teórica, reconhece-se o distanciamento do Estado em relação a territórios mais descapitalizados, ou seja, socioespacialmente segregados do poder econômico. Isso permite processos de formações e organizações territoriais precários e desiguais, influenciando e/ou potencializando o surgimento de territórios de violência e de ação de sujeitos associados ao crime.

A população do Paranoá estabelece vinculações territoriais com essa RA, sejam elas de dominação ou apropriação, conforme suas práticas e intenções de uso em diferentes escalas de ação e em constantes e múltiplos processos de territorializações.

Segundo a professora do CEF 02, a população do Paranoá é constituída por “pessoas simples, em sua maioria de pouca formação”. Essa entrevistada mora no Paranoá e afirma que a grande maioria dos trabalhadores são mulheres “que levantam cedo e vão trabalhar em outras regiões, mais abastadas”. Como consequência, seus filhos ficam em casa sozinhos e acabam tendo contato com a rua, que é o local em que muitas vezes eles se formam. “Por causa disso, os filhos ficam muito sozinhos em casa, muito tempo, acabam indo para rua. Os pais não têm

conhecimento. Os meninos acabam se envolvendo com drogas, com malandragem, desde muito cedo”, segundo a professora.

A vice-diretora do CEF 02 também afirma que a população da RA do Paranoá é caracterizada por sua baixa renda e formada por membros da “classe trabalhadora subalterna empobrecida”. Nesse substrato, destacam-se mães, que garantem o rendimento de seus filhos e netos sem outro apoio financeiro. Segundo essa entrevistada, essas mães são, em geral, trabalhadoras domésticas em outras regiões administrativas do DF. Elas saem para trabalhar e deixam seus filhos aos cuidados dos irmãos mais velhos, que precisam assumir esse papel de pai e mãe. Nas palavras da própria vice-diretora, são “mães trabalhadoras domésticas nas casas ricas do Lago Sul e Lago Norte. Famílias numerosas onde os filhos/filhas mais velhas cuidam dos menores. Índice de analfabetismo alto. Pouca estrutura financeira”.

Segundo os dados do PDAD (CODEPLAN, 2018), a estrutura financeira da população do Paranoá é composta por três categorias: menos de 20% possui renda entre 2 a 5 salários mínimos; um pouco mais da metade da população possui renda entre 1 a 2 salários; e mais de 20% possui renda de até 1 salário.

Assim, verifica-se que as maiores preocupações dessas mães trabalhadoras é a de manter seus empregos e assegurar o rendimento de seus lares. Para tanto, elas ficam muito tempo fora de casa.

A delegada de polícia também aborda esse perfil populacional, afirmando que as mulheres no Paranoá se destacam como as provedoras do lar, por serem mães solas, que criam seus filhos sem a presença do pai. Elas estão ausentes na educação dos filhos durante a maior parte do dia, muitas vezes por uma questão de sobrevivência, pois precisam trabalhar. Segundo a delegada:

Filhos de pais separados, ou então a mãe vive sozinha, cria aquele filho como mãe solo, como chamam. Ela e um monte de filho, o pai foi embora, por vários motivos. Ela tem que estar preocupada mais em prover o sustento desse clã, dessa família, e não tem tempo para formação. (Delegada).

Ainda de acordo com a delegada, por não possuírem tempo para a formação moral de seus filhos, eles acabam crescendo sem essa orientação em casa e, de

forma geral, vão se forjando na cultura das ruas, da vizinhança. Por isso, infere-se que hoje muitos jovens que habitam territórios segregados socioeconomicamente crescem como sujeitos sociais sem limites e sem respeito, devido a situação familiar que possuem. O uso e o tráfico de drogas são, de forma geral, uma das consequências vivenciada por jovens nas ruas, influenciando-os na realização de ações criminosas.

Segundo a professora do CEF 02, a RA do Paranoá é “infelizmente, uma região bastante violenta”. Jovens disputam espaços no tráfico de drogas, bandidos assaltam pessoas, como os próprios alunos em seus trajetos para escola, invadem casas e cometem homicídios, como forma de garantir seus interesses de usos territoriais, mesmo que de forma banal. Seria um erro, segundo a delegada, afirmar que todos os jovens de periferia, segregados socioespacialmente, são bandidos. Para ela, a RA do Paranoá possui muita gente esforçada e digna, mas a realidade local é complexa por se tratar de uma comunidade de baixa renda. A realidade socioespacial a qual esses jovens estão submetidos tende a influenciar a formação moral e os interesses de ser e agir nos diversos territórios que se encontram. A principal referência, muitas vezes, é o criminoso, o bandido.

De acordo com a Delegada, “a violência é fruto do meio” e os jovens possuem muitas vezes admiração pelos bandidos com quem convivem. Com a ausência das mães, esses jovens ficam “amontoados” nas ruas e começam a aprender e a seguir suas regras. Muitas vezes agem assim para sobreviver naquele território, ou seja, para se livrar do crime violento e conseguir levar uma vida com mais tranquilidade. Segundo a delegada, muitos jovens buscam se identificar de alguma forma com o que é aceito pelas regras da rua:

Porque ali ele começa a aprender qual é a regra de conduta. A regra de conduta da rua, criada por eles. Então, eles são obrigados a ser fiéis uns aos outros. Se entregar, eles usam o termo que são “cabritos”, então eles vão morrer. Se um matar e entregar a arma para ele e falar: “vai lá e guarda essa arma, ele é obrigado a guardar”. Ele vai lá e para quê? Para continuar convivendo naquele espaço, porque se ele disser não quero ficar nesse espaço, ele não tem para onde ir [...] Eu já peguei jovens aqui que eles usam um bermudão, aquelas camisetas [...] Grandes, boné e tal. Sabe o que ele falou? Falou o seguinte, que ele precisava andar igual aos outros porque senão o povo achava que ele não era dali e ele podia ser agredido. (Delegada).

Para a vice-diretora, “não tem como negar e apagar as histórias que eles [alunos] trazem para essa relação dentro da escola e dentro da sala de aula”. Para ela, não é possível compreender os alunos apenas pelas ações violentas que manifestam nas escolas, sem compreender quais violências eles estão submetidos fora dela.

Os alunos são agentes sociais, logo territoriais, que refletem suas vivências nos diferentes ambientes em que estão. Ainda segundo a vice-diretora, eles não nascem ruins ou violentos, porém são ótimos imitadores das relações sociais e culturais na qual estão inseridos. Para vice-diretora:

Quando um aluno ou aluna demonstram qualquer tipo de violência, podemos ir atrás das histórias, eles sofrem todo tipo de violência em casa, nas ruas, nos locais públicos e privados e também estão sofrendo abandonos e discriminações. (Vice-diretora).

Ao analisar o fenômeno da violência escolar a partir da realidade socioespacial a qual os alunos estão submetidos, evidencia-se que eles, primeiramente, vivenciam a violência estrutural e reproduzem o que resulta dessa forma de violência, ou seja, mais violências. Esses alunos, de forma geral, possuem pouca estrutura financeira e familiar, tendo “pais ou familiares presos, envolvidos com tráfico, drogas, álcool e em total situação de vulnerabilidade social”, segundo a delegada.

Para a professora do CEF 02, o caminho para se enfrentar essas relações conflituosas e violentas dentro da escola, em especial entre alunos e professores, é o diálogo. Segundo ela, sua prática enquanto professora está sempre baseada na conversa, na busca por uma solução com os alunos. Caso não seja possível, outros agentes sociais são convidados para conversar, como os pais, e, em último caso, aciona-se o conselho tutelar. No entanto, segundo a professora, “geralmente conversando com eles mesmos [a situação se] resolve”.

Para a vice-diretora do CEF 02, não há possibilidade de um convívio mais harmonioso se os professores e diretores não se conscientizarem do seu papel de educar com afeto e também respeitando os alunos, observando e considerando o que eles trazem para dentro da escola. Assim, os professores e diretores que dão

espaço de fala e compartilham experiências com os alunos possibilitam que as relações sociais dentro do espaço escolar se tornem menos violenta.

É através da “pedagogia do amor e dos sonhos possíveis, da esperança”, segundo a vice-diretora, que professores e diretores precisam agir para mudar as relações violentas dentro das escolas. Para ela, a “escola é um campo movediço”. Mudam-se os contextos e os sujeitos e, logo, as demandas e as necessidades de adaptações se transformam. Ainda segundo a vice-diretora, “temos que investir nas relações humanas”. Quando um adolescente é violento ou comete um ato infracional, na verdade ele está pedindo socorro e, os professores, coordenadores e diretores precisam estar atentos. Devem mudar o olhar para analisar o aluno de forma consciente, considerando sua realidade de vida.

Acredita-se que a responsabilidade na formação moral dos alunos não está restrita a escola e muito menos aos professores. Porém, diante dos contextos de segregação socioespacial e de vulnerabilidade social vivenciados pelos alunos, a situação muda. As necessidades são outras, assim como afirmou a vice-diretora.

A escola é a materialização da realidade de vida dos alunos. Se os professores, coordenadores, diretores e toda a equipe pedagógica não estiverem preparados para uma abordagem contextualizada, a escola terá ainda mais desafios para atingir seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a delegada, a culpa não é da escola pública, nem dos professores. Para ela, o problema é a gestão ineficiente. O professor, para comprimir com seus objetivos de trabalho, precisava ter menos alunos em sala de aula e mais recursos materiais. Nas escolas públicas do Paranoá, para ela, seria necessário ainda o desenvolvimento da consciência dos agentes sociais envolvidos em questões relacionadas à violência escolar, como os familiares, para que essa realidade pudesse ser transformada. Essa questão é do interesse de todos.

Essas observações estão de acordo com as discussões teóricas dessa dissertação. Abramovay e Rua (2002), por exemplo, abordam a situação da violência em escolas pública da periferia do Rio de Janeiro e de Cuiabá, considerando-as privilegiadas entre as demais, devido, basicamente, a organização interna da direção e dos docentes. Eles são conscientes do contexto de vida dos

alunos e buscam combater a violência sem utilizar medidas de repressão, mas colocando os alunos como os protagonistas desse contexto.

Identificando-se os principais agentes sociais abordados por esta dissertação, buscou-se correlacionar o contexto socioespacial da RA do Paranoá e o processo de territorialização da violência escolar no CEF 02. Para fundamentar essa análise, também foram consideradas reportagens selecionadas (Apêndices E, F e G).

6.1.3 A segregação socioespacial e a sua influência no processo de territorialização da violência escolar

Território não existe sem a presença de relações sociais entre os sujeitos que o constituem e de seus interesses de uso. Quando se busca analisar as diferenças socioespaciais na Geografia, a intenção é entender a qualidade e as características sociais inseridas no espaço, que, por sua vez, é temporalmente dinâmico, diferenciado e constituído (i)materialmente.

Assim, a organização territorial baseada nos interesses do capital e do Estado permite que classes sociais com maior poder econômico continuem a dominar espaços incluídos socialmente e a consentir a separação e formação de outros estratos, de maneira precária e desigual (RODRIGUES, 2007; CARLOS, 2007; NEGRI, 2008; SANTOS; SILVEIRA, 2001).

CARACTERIZAÇÃO DA RA DO PARANOÁ ENQUANTO TERRITÓRIO SEGREGADO SOCIOESPACIALMENTE

A RA do Paranoá é considerada um território segregado socioespacialmente, particularmente em comparação com a RA do Plano Piloto. Utiliza-se aqui o conceito de segregação socioespacial (HAESBAERT, 2004b), que indica o acirramento das desigualdades sociais.

Tendo em vista que todo processo de precarização social está associado à precarização territorial (HAESBAERT, 2004b), é interessante observar a pirâmide

etária da RA do Paranoá (Gráfico 5), em comparação com a RA do Plano Piloto (Gráfico 6). Várias diferenças são identificadas, o que traz reflexões socioespaciais sobre a qualidade de vida dos habitantes. Nesse caso, a violência estrutural fica evidente. Entre outros temas, os dados do PDAD (CODEPLAN, 2018) demonstram diferenças nas taxas de natalidade e expectativa de vida entre moradores do Paranoá e do Plano Piloto.

Em uma análise comparativa, a estrutura da pirâmide etária da RA do Paranoá (Gráfico 5) se comporta ainda em um ritmo mais acelerado com relação à taxa de natalidade (até os 4 anos) e, possivelmente, de mortalidade infantil (entre os 5 aos 9 anos), possuindo ainda um formato triangular.

O Gráfico 5 mostra também que, à medida que a idade da população aumenta, a população adulta tende a diminuir (a partir dos 20 anos, principalmente). Isso pode indicar altos índices de violência, de forma mais evidente entre os jovens. Ainda é possível observar que a expectativa de vida da população idosa, que chegam até os 80 anos, é bem menor em comparação com a pirâmide etária da RA do Plano Piloto (Gráfico 6). O gráfico relativo ao Plano Piloto demonstra uma população que está envelhecendo mais (provavelmente, por conta do maior acesso à saúde, educação e renda), com maior número de adultos entre a faixa dos 35 a 39 anos e de idosos que chegam até os 80 anos, em especial do sexo feminino. A base mais achatada da pirâmide aponta ainda um controle de fecundidade maior na RA do Plano Piloto, com taxas de natalidade e, possivelmente, de mortalidade infantil em declínio. Essa análise social de ambas as pirâmides evidencia desigualdades nas características socioeconômicas de seus habitantes.

Outros atributos socioeconômicos foram também estudados, levando-se em conta as diferenças de renda. Verificou-se que, de forma semelhante ao Paranoá (Gráfico 7), mais da metade da população do Plano Piloto possui rendimento de mais de 1 a 2 salários mínimos (Gráfico 8). Porém, cerca de 30% da população dessa RA recebe mais de 5 a 10 salários mínimos, um pouco mais de 20% recebe mais de 10 a 20 salários e um pouco menos de 10%, recebe mais de 20 salários. Ou seja, verifica-se na RA do Plano Piloto elevada concentração de renda, uma vez que, somando as três categorias de rendimento, aproximadamente 70% da população possui renda elevada.

Com relação à disponibilidade de empregos, verificou-se a quantidade de postos de trabalho é insuficiente para absorver a demanda da população no Paranoá (Gráfico 21). Aproximadamente 75% dos habitantes dependem de empregos fora dessa RA, o que evidencia um desequilíbrio na oferta de empregos entre as RAs. No Plano Piloto (Gráfico 22), cerca de 90% dos postos de emprego são ocupados por moradores, caracterizando-o como um espaço concentrador de bens e serviços (NUNES, 2014).

Mais da metade da população do Paranoá utiliza ônibus como meio de transporte para o emprego (Gráfico 23). Esses trabalhadores necessitam, em sua maioria, de postos de trabalho que estão localizados em outras RAs, especialmente no Plano Piloto. Esse fato pode explicar a maior utilização desse meio de transporte, já que a quilometragem aproximada entre Paranoá e Plano Piloto é de 19 km (CODEPLAN, 2015). Para Pereira et al. (2020), esta situação agrava o cenário de desigualdades socioespaciais em regiões periféricas. Os 20% dos trabalhadores do Paranoá (Gráfico 23) que se deslocam a pé para seus trabalhos são, provavelmente, parte da população que possui emprego na mesma RA ou em RAs próximas.

Na RA do Plano Piloto (Gráfico 24) a maioria da população empregada utiliza o automóvel para se deslocar, mesmo considerando que grande parte dos postos de trabalho estão localizados na mesma RA. Essa situação pode ser explicada pelo fato do poder aquisitivo dessa população ser maior.

Outra importante distinção entre as populações é a diferenciação espacial de raças. O Gráfico 9 mostra que um pouco mais da metade da população do Paranoá é composta de pardos, seguida de brancos e pretos. No entanto, o Plano Piloto (Gráfico 10) é formado por mais da metade de brancos, pardos e pretos vindo a seguir.

A RA do Plano Piloto, que possui maior concentração de renda em relação a RA do Paranoá, é formada em sua maioria por brancos (mais de 60%). De acordo com Sant'Ana (2006) e Andrade Junior e Mota (2017), esse cenário faz parte da lógica de organização espacial de interesses das classes mais abastadas e do Estado, na qual segregações e desigualdades entre as raças ficam mais evidentes, reforçando a herança histórica da colonização do Brasil, baseada no racismo.

Com relação à saúde, verifica-se que cerca de 90% da população do Paranoá (Gráfico 11) não possui plano de saúde, dependendo muito mais dos serviços de saúde pública do que a população do Plano Piloto (Gráfico 12). Entre essa, aproximadamente 80% possui plano de saúde, seja particular ou empresarial.

Esses números demonstram os interesses de uso do espaço pelo capital, através das empresas de planos de saúde que direcionam seus serviços para espaços mais capitalizados, nos quais os agentes sociais podem financiar seus negócios (MAAS; FARIA; FERNANDES, 2019). Territórios cuja população não possui rendimento o suficiente, como no caso da RA do Paranoá, acabam dependendo muitas vezes exclusivamente dos serviços públicos.

Verificam-se, também, desigualdades no acesso a escolas públicas e privadas em ambas as RAs. Segundo Stromquist (2007), as escolas particulares são destinadas ao público elitizado, o que aprofunda a segregação de classes, visto que o Estado, muitas vezes, não cumpre sua função com a educação pública. Nesse sentido, observa-se que o ensino público é fundamental para RA do Paranoá, visto que mais da metade da população utilizou esse serviço e menos de 10% frequentaram escolas particulares (Gráfico 13). No entanto, na RA do Plano Piloto (Gráfico 14), a realidade de acesso ao ensino particular é maior, aproximadamente 45% da população utilizou esse serviço, ou seja, um pouco mais de 4 vezes mais que a população do Paranoá que frequentou escola particular.

O ensino público é de suma importância para a população na RA do Paranoá. Porém, como verificado no Gráfico 15, as escolas do Paranoá não conseguem atender a demanda por vagas e dependem de instituições públicas na RA do Plano Piloto para atendê-la. Já em relação ao Plano Piloto, observa-se que aproximadamente 100% dos estudantes estudam na região em que habitam (Gráfico 16).

O deslocamento de estudantes na RA do Paranoá (Gráfico 17) a pé é evidentemente mais elevado, visto que mais da metade da população estuda na região. A utilização de linhas de ônibus fica em segundo lugar na porcentagem de uso, uma vez que muitos precisam desse meio para ter acesso a escolas do Plano

Piloto. É notório que, com a renda média inferior das famílias residentes no Paranoá, o poder aquisitivo para ter acesso a um automóvel é menor.

Com relação ao nível de escolaridade, 10% das pessoas possuem ensino superior completo na RA do Paranoá (Gráfico 19). Já na RA do Plano Piloto (Gráfico 20), mais da metade da população possuiu ensino superior (cerca de 80%).

Há entre as duas RAs evidentes desigualdades educacionais. Essa conjuntura gera mais dificuldades no processo de desenvolvimento e ascensão social, de inserção no mercado de trabalho e de melhoria nas condições de vida.

Contraditoriamente, Brasília possui o maior PIB per capita das 27 unidades federativas brasileiras (MÜLLE; MONASTERIO; DUTRA, 2018) e o maior IDHM do Brasil (BRASIL, 2013). Com base nas análises realizadas acerca da realidade socioeconômica registrada nas RAs do Paranoá e do Plano Piloto, é possível demonstrar as desigualdades socioespaciais evidentes entre ambos os territórios. Dessa maneira, é possível classificar a RA do Paranoá como território segregado socioespacialmente.

CARACTERIZAÇÃO E DISCUSSÃO DA VIOLÊNCIA: RA DO PARANOÁ

Segundo Sposito (1998), a origem da violência não está na pobreza em si, mas nas desigualdades sociais registradas no espaço. Assim, ao analisar o fenômeno da violência no contexto da segregação socioespacial, tendo como base o Paranoá, observou-se que os crimes relatados nessa RA estavam, de forma geral, associados à ausência do Estado, que produz e reproduz desigualdades sociais, produzindo, assim, violências, começando pelas estruturais.

Para a delegada entrevistada para esta dissertação, a origem da violência é social, sendo considerada a “ausência de regra, de ordem, de Estado, e de tudo. Então, ele [homem] faz o que dá na cabeça, se ele quer ter um tênis ele vai roubar, se o outro o irritou por qualquer motivo ele vai lá e mata”. Segundo ela, o ser humano é mau por natureza. Se não estiver submetido às regras do Estado, ele age sem medir consequências ou sem arrependimento. Para ela: “[...] em tese, você

está entregando a sua vida, a sua liberdade para esse Estado que não está te protegendo”.

No Paranoá, a realidade de violência e insegurança é grande, assim como é a ausência do Estado. Brigas são constantes, assim como invasões de casas. Esse tipo de violência pode ser exemplificado por meio da atuação de milícias que expulsam moradores de suas residências para vendê-las ou aluga-las, conforme relata a delegada. Ela continua:

Cadê esse Estado que devia proteger, que deveria dar segurança para o cidadão ter o patrimônio? Não está acontecendo. Então, a origem é essa mesmo social. É a falta de organização estatal a ponto de oferecer qualidade e segurança o suficiente para você seguir sua vida. (Delegada).

Segundo a delegada, crimes como ameaças, roubos a transeuntes, roubos a comércios e homicídios, especialmente os homicídios tentados, são muito frequentes na RA do Paranoá. Para ela, são comuns também as violências cometidas contra pessoas, relacionadas com o desrespeito ao outro. Ela apresenta o exemplo da perturbação da tranquilidade pelo uso de sons altos:

[...] isso tem a ver com respeito. As pessoas não desenvolveram isso, elas são muito individualistas. É minha vida, meu carro de som, eu estou curtindo, dane-se o vizinho, eu não estou preocupado com o que os outros estão sentindo. (Delegada).

No Paranoá, ocorrem também crimes que são considerados muito graves, comparando com aqueles mais comuns em RAs como Plano Piloto, Sudoeste, Lago Sul, Lago Norte. Segundo a delegada:

E o tipo de crime que você vai encontrar lá, você vai encontrar muito furto a residência, que é o crime patrimonial, estelionato, porque as pessoas têm dinheiro em conta, é aquela subtração. É diferente. Os crimes aqui são crimes muito contra a pessoa, que tem a ver com aquela coisa com o respeito ou desrespeito ao outro. (Delegada).

Segundo a delegada, de janeiro até julho de 2020, aconteceram crimes bárbaros e chocantes na RA do Paranoá, como esquarteramentos. Um dos casos relatados por ela teve origem em uma briga entre jovens bêbados. Eles se desentenderam por conta de ciúmes. Um deles foi esquarterado e sua cabeça nunca foi localizada, as demais partes do copo foram jogadas pela cidade.

Outro exemplo foi o assassinato de um deficiente físico de 76 anos que morava sozinho. Três jovens o espancaram de forma violentíssima até a morte e foram embora. Eles acreditavam que o senhor tivesse algo de valor. Segundo a delegada: “Eles queriam um bem, um dinheiro, alguma coisa que eles achavam que a pessoa tinha. Jovens. São esses jovens que frequentam as nossas escolas”.

Ainda segundo a delegada, nas abordagens aleatórias realizadas pela polícia de madrugada nos bares da RA, a maioria dos presentes no local são jovens do Paranoá com passagens pela polícia, incluindo meninas que atuam na criminalidade. A delegada afirma que “parece que é uma coisa, assim, não é natural, mas é meio que inevitável [...] eles vão se envolvendo”. Para ela, a pobreza não justifica a criminalidade, mas esses jovens, na condição social vulnerável que vivem, acabam fazendo a opção mais fácil e imediata, que muitas vezes é a criminalidade.

A RA do Paranoá também foi campeã, em números absolutos, de violências domésticas no ano de 2019. É também a RA que tem o maior número de casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes no Distrito Federal, de acordo com a delegada.

Analisando a entrevista da delegada, é possível observar que as tipologias de violências mais comuns são as violências duras e a violência estrutural. A ocorrência de violência doméstica, abuso sexual, estupro, homicídio, ameaça, roubo a transeunte e roubo a comércio é muito presente na RA do Paranoá. Essas são formas de violências classificadas como duras, ou seja, consideradas mais sérias, no qual o Estado precisa de alguma forma intervir.

A violência estrutural fica também muito evidente na entrevista com a delegada. Ela considera a violência um fenômeno social, que possui origens, primeiramente, na falta de assistência do Estado. Segundo ela, diante de uma realidade estrutural precária, desigual, os jovens tendem a imitar o que vivenciam em casa e na rua. Assim, eles acabam reproduzindo comportamentos violentos e criminosos, de forma geral, devido à falta de percepções de um futuro e, muitas vezes, por uma questão de sobrevivência.

CARACTERIZAÇÃO E DISCUSSÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: CEF 02

Os jovens da RA do Paranoá, de forma geral, vivenciam contextos violentos nos territórios que habitam, como, por exemplo, suas próprias casas e as ruas. Devido a essa conjuntura, na escola são eles os agentes sociais que territorializam, muitas vezes de forma violenta, seus interesses de uso. A delegada contextualiza a experiência de muitos jovens da região:

São os companheiros agredindo suas esposas. Matam, agridem, batem, injuriam. Isso mostra a desestruturação desses lares [...] Então, se ele está vivendo num lar que tem violência, ele não tem condições emocionais adequadas para aprender, para estudar. Ou para aprender um outro comportamento que não aquele que aprendeu [...]. (Delegada).

Segundo a delegada, o Estado possui grande responsabilidade nessa situação:

Aí, o Estado, com responsabilidade absurda nisso, não provê as necessidades, as oportunidades, que esses indivíduos precisam para fazer essa mudança de rota, para sair dessa coisa comum e realmente buscar interesse em outras coisas. Música, arte, cultura, trabalho. Valoração do trabalho, ver que trabalhar é importante. Quantos jovens estão aí que não têm emprego? (Delegada).

A vice-diretora do CEF 02 entrevistada para esta dissertação afirma também que a violência é resultado das violências que assolam o povo brasileiro: “a fome, miséria [...] todo tipo de opressão, discriminações, desigualdades sociais, negligência e violações dos direitos fundamentais humanos”. Em outras palavras, trata-se do conceito de violência estrutural utilizado nesta dissertação.

Para a vice-diretora, a violência existe em todos os níveis na sociedade. Em particular, a escola sofre com todo tipo de violência. Nela, os jovens reproduzem aquilo que recebem da sociedade e do Estado. Segundo a vice-diretora, “são muitos excessos e inúmeras faltas para a população empobrecida periférica”. Dessa forma, quando um aluno é violento, é necessário compreender suas histórias de vida. Provavelmente, condições de violências serão encontradas nos diversos ambientes frequentados pelo aluno: em casa, nas ruas e nos locais públicos e privados.

Entretanto, a vice-diretora acredita que “ninguém nasce ruim ou violento, [mas] torna-se a partir das experiências vivenciadas”. Ela oferece como exemplo

uma situação vivenciada no CEF 02. Segundo ela, uma aluna muito violenta foi questionada sobre o porquê de tantas agressões. Sua resposta, parafraseada pela vice-diretora, foi:

Eu só queria que vocês sentissem a mesma dor que eu sinto todos os dias. Sou preta, pobre, abandonada pelo pai, sofro violência na minha comunidade, sou assaltada quase toda semana, passo fome, não tenho roupas nem sapatos bacanas. Vocês acham que é fácil pra gente que mora na periferia? Vocês chegam aqui nos seus carrões e nem sequer sabe ou tenta entender o que se passa com a gente dentro dos nossos barracos. (Vice-diretora).

Ainda de acordo com a vice-diretora, ao analisar as atitudes de violências cometidas pelos alunos diariamente na escola, é possível perceber os tipos de violência que eles vivenciam em outros locais, como a violência verbal, física ou depredação do patrimônio público, entre outras.

Em 2019, segundo a vice-diretora, muitas ocorrências graves de violência foram registradas no CEF 02. Muitas delas estavam relacionados ao uso drogas e álcool; a alunos depressivos, que estavam se cortando; ao abandono familiar; a casos de tentativas de suicídio; e a abusos sexuais. Entre eles, houve um caso de estupro de um adolescente de 12 anos. Todas essas ocorrências foram acompanhadas pela escola e algumas pelo Conselho Tutelar.

Segundo a vice-diretora, todos os espaços da escola deveriam ser de aprendizado e de processos criativos, pois são espaços sociais dos alunos, nos quais realizam suas relações e materializam seus interesses. No entanto, surgem conflitos, por conta da diversidade de sujeitos e de interesses heterogêneos. Para vice-diretora, a escola é “um mosaico étnico, racial, social, cultural e ali se desenvolve muitas trocas e compartilhamentos de ideias”.

Por isso, ainda segundo a vice-diretora, a escola representa um espaço de tensões, que podem confluir em violências entre os sujeitos que a formam, seja em salas de aula, seja na porta da escola ou mesmo na hora do intervalo. As mais frequentes manifestações relatadas pela vice-diretora são:

Depredação do patrimônio público, brigas na porta da escola, rixas de grupinhos, briga por causa de namoros e paqueras, xingamentos, enfrentamentos verbais calorosos dos alunos para com os professores e vice-versa, pequenos furtos e ameaças uns com os outros, brigas de grupos

rivals na hora do intervalo. São basicamente essas as ocorrências diárias. (Vice-diretora).

Segundo a professora do CEF 02 entrevistada para esta dissertação, violência é toda forma de agressão física e verbal, podendo ocorrer de forma velada ou escancarada em qualquer espaço. Para ela, violência se constituindo como falta de respeito nas relações humanas. Segundo seu relato, a escola é a continuação da casa dos alunos. Nesse sentido, os alunos consideram normal fazer o que quiserem dentro desse espaço, porque é o que fazem em suas casas. Para professora, “muita gente pensa que, ‘ah, lá em casa eu faço assim, na rua eu faço assim, por que aqui na escola eu não posso fazer assim?’ Então, infelizmente, [essa é] a mentalidade”. Para a professora, então, a violência que acontece dentro da escola é um reflexo do que acontece fora.

Segundo ela, ainda, muitas relações conflituosas e violentas no espaço escolar ocorrem por conta de namoros. São situações vivenciadas fora da escola que geram brigas dentro ou então nas redondezas do espaço escolar. Os alunos, então, trazem suas vivências para esse ambiente, gerando, assim, violência dentro da escola. A professora explica:

É uma relação fora da escola, mas por estarem num mesmo ambiente, num determinado período de tempo do dia, elas acabam trazendo para escola essas vivências. Esses problemas que elas tiveram com a menina que olhou para o namorado dela, o outro que olhou feio para ele [...] Aí levam para escola e acaba gerando violência também na escola. Muitas vezes, essas violências começam fora da escola e aí culminam dentro da escola ou mesmo naquele ambiente fora do ambiente escolar, mas ainda muito próximo da escola. (Professora).

Ainda segundo a professora, violência verbal acontece com muita frequência dentro das salas de aula. Já violência física acontece mais no pátio, na quadra e na porta da escola, quando os alunos estão mais livres.

Nas falas das entrevistadas (Apêndice J), é possível observar claramente as três tipologias de violências abordadas nessa pesquisa.

As violências duras são as mais evidentes, provavelmente devido ao nível de dano que pode ocasionar. São elas: agressões físicas (muitas vezes consideradas apenas incivildades); uso de drogas; abusos sexuais; ameaças; furtos; depredação

do patrimônio público; e brigas na porta da escola e no intervalo (muitas vezes com agressões físicas). Essas manifestações violentas podem ser consideradas graves. Logo, demandam intervenções mais sérias e institucionais.

Já as ocorrências consideradas como incivildades ficam claras, em sua maioria, na falta de respeito entre alunos e de alunos contra professores (agressão verbal). Esse tipo de manifestação de violência é muitas vezes naturalizado por sua grande frequência e intensidade no espaço escolar.

Analisando o quadro síntese de violências da ata escolar do CEF 02 (Apêndice I), a tipologia de violência mais frequente foi a de incivildades: brigas; discussões; e falta de respeito entre alunos e de alunos para com professores/direção.

Em seguida, as ocorrências mais comuns são as ameaças entre alunos, principalmente agressões físicas mais sérias: roubos; porte de armas; assédio sexual; e destruição de patrimônio público e particular. Essas ocorrências representam violências duras.

Os gráficos referentes aos dados do prontuário individual dos alunos (Apêndice L e Apêndice M) apresentam dados similares. A agressão verbal entre os discentes é a ocorrência mais comum. A violência de aluno contra professor vem em segundo lugar. Ambas representam aproximadamente 66% do total das ocorrências (Apêndice L). As violências duras (Apêndice M) representam 24% do total das manifestações, sendo compostas por agressão física entre alunos; ameaça entre alunos; e ameaça de aluno para professor e direção. Esses números estão de acordo com os relatos da professora e da vice-diretora do CEF 02.

As manifestações de violência duras estão associadas aos contextos dos alunos, como observa a delegada. São ocorrências mais graves que necessitariam, em teoria, de alguma intervenção mais séria.

As violências estruturais estavam presentes nas falas das entrevistadas (Apêndice J), em especial, em suas observações sobre a realidade socioeconômica desigual e vulnerável a qual alunos e familiares vivenciam na RA do Paranoá. A fala da delegada (Apêndice H) também corrobora essas observações. A ata escolar

mostra de forma mais sutil e velada esse tipo de violência. É difícil observá-la, pois, muitas vezes, está enraizada historicamente na realidade vivida e se torna naturalizada. Entretanto, esse tipo de violência está sempre acompanhado de outros.

O prontuário individual não aponta essa tipologia, devido à simplificação das ocorrências registradas. Essa forma de registro não permitiu classifica as ocorrências. Seria necessária uma descrição mais clara dos fatos, além de evidências mais seguras.

A TERRITORIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E CONTEXTO SOCIOESPACIAL ONDE A ESCOLA ESTÁ LOCALIZADA

Para Abramovay (2005), Dahlberg e Krug (2007) e Paviani (2016), a violência se constitui em um fenômeno complexo e abrangente, que se desloca entre o visível, aquilo que é materialmente provado, o simbólico e o subjetivo, conforme contextos sociais, históricos e culturais. Abramovay e Rua (2002) descrevem essas mudanças de sentidos relacionadas à violência no caso do espaço escolar. Para elas, atualmente a violência está mais centrada nas relações conflituosas de alunos com professores, nas próprias relações entre os discentes e deles com o patrimônio. Os professores hoje são os sujeitos que estão na linha de frente da violência escolar. Em seguida, há a violência cometida entre os alunos e contra o espaço físico da escola.

Para Abramovay (2009) e Abramovay e Rua (2002), a violência transforma seres humanos em objeto e nulifica a humanidade nas relações sociais, principalmente em contextos nos quais há “o desemprego, a miséria, a fome, a exclusão social” (ABRAMOVAY, 2009, p. 21).

Dessa forma, as violências no espaço escolar são produzidas e reproduzidas por influência de sua localização territorial segregada e precarizada. Nesse cenário, os alunos são os principais agentes sociais territorializadores, exatamente por viverem nele.

A partir das análises propostas por esta dissertação, a falta de acesso à qualidade de vida, ao emprego, à infraestrutura e à escola, entre outros elementos, contribui para o crescimento de cenários de violências que se territorializam nos espaços de vida de crianças, jovens e adultos, começando pela mais mascarada e, muitas vezes inconsciente, tipologia de violência, a estrutural.

A escola representa um dos espaços da materialização dessa realidade violenta, como é possível verificar na análise dados da ata escolar, do prontuário individual e nos relatos das entrevistas sobre essa realidade no CEF 02 do Paranoá.

O uso e o tráfico de drogas, as ameaças, os furtos, as brigas com agressões físicas e/ou verbais, os abusos sexuais e os estupros são manifestações de violências presentes na RA do Paranoá, que se territorializam na escola.

O mapa da intensidade criminal no Paranoá (Anexo A) demonstra também que as quadras no Paranoá onde existem ocorrências de baixa a média intensidades são aquelas, em geral, onde se situam as escolas. No caso da região onde está localizada o CEF 02, a intensidade de crimes se demonstra ainda maior. Esse espaço concentra outras escolas públicas (Anexo B). Foi possível também verificar a presença e a intensidade da violência nas redondezas das escolas, corroborando os relatos da professora e da vice-diretora.

Nessa conjuntura espacial, foi possível notar a violência presente nas escolas como uma realidade de ordem global, multicausal e complexa. Essa violência possui diferentes origens, dentre elas as de ordem social, mais especificamente aquelas relacionada a desigualdades socioespaciais.

Na escala mundo, entretanto, ao observar o quadro de reportagens sobre a violência escolar (Apêndice E), os principais registros não são de brigas ou discussões no interior da escola; eles surgem em decorrência do bullying ou de maus tratos sofridos por alunos, que, como resposta, cometem massacres.

Generalizando essa reflexão, porém, e buscando pontos em comum entre as escalas de análise das reportagens, a nível mundial, o que é amplamente registrado pela mídia são casos de violência escolar a partir da violência da escola. Ou seja, são atos violentos cometidos pela própria comunidade escolar: alunos, professores e

direção. Como consequência, sujeitos que sofrem violências às devolvem, territorializando ainda mais violência. Em geral, esse retorno da violência ocorre de forma extremamente agressiva, como foram os casos dos massacres na escola Columbine, nos Estados Unidos (1999), na escola Johann Gutenberg, na Alemanha (2002), e na escola ensino médio em Santa Fé, Estados Unidos (2018).

Por outro lado, ao observar a territorialização da violência em escala nacional (Apêndice F) e local (Apêndice G), a violência escolar está relacionada a outros fatores, como as violências estruturais³. Como não é possível responsabilizar o Estado devido por sua falta de assistência e proteção, são os professores, os coordenadores, os diretores e a própria estrutura física da escola as vítimas dessa violência, através de agressões verbais e físicas.

Segundo afirma o vice-diretor do Centro de Ensino Fundamental 507 em Samambaia (DF), Alex Cruz Brasil, que foi agredido por um aluno dentro da escola com um canivete, as violências dentro das escolas estão muito associadas a comunidade na qual está localizada (Apêndice F):

Tudo isso é retrato de uma comunidade violenta, onde vive-se uma guerra civil. Alunos com pais presos, morando sozinhos, sem acompanhamento, tráfico de drogas intenso, roubos e legislações fracas contribuem para o agravamento da situação. (Vice-diretor)

A violência estrutural fica evidente, mostrando suas consequências no interior do espaço escolar. No que diz respeito a violência, sempre “há instauração do poder da vontade de uma pessoa (sujeito da agressão) sobre a outra (vítima da agressão)” (ABRAMOVAY, 2009, p. 22).

O professor de Português Thiago dos Santos Conceição também foi vítima desse tipo de violência. Ele foi agredido fisicamente por alunos dentro da escola CIEP Municipal Mestre Marçal, no Rio das Ostras (RJ). O professor afirma que teme por sua vida, embora queira continuar lecionando (Apêndice F):

³ Salienta-se que manifestações violentas no Brasil que possuem outras origens, como o *bullying*, também estão presentes no quadro de reportagens (Apêndice F), mas não representam o foco deste estudo. Os massacres são aqui destacados pela seriedade dessas ocorrências, que estão também presentes no nosso país, por exemplo, o ataque na escola particular Sigma, em Salvador, no ano de 2002; o ataque na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo (RJ), no ano de 2011; e o ataque na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), no ano de 2019.

[...] Eu tenho medo, porque eu já vi ataques. Se eu não tinha medo de amanhecer morto, que era para eu tomar cuidado para não ser atropelado, que era para eu tomar cuidado para não ser atropelado, para eu tomar cuidado para não ir à escola de carro porque o pneu poderia aparecer furado. Então são diversos ataques que eu vendo sofrendo [...] Hoje eu me sinto frustrado. Triste por não ter conseguido mudar aquela situação. Por não ter deixado aquele legado para os estudantes. É humilhante estar no seu trabalho e ter que renunciar a isso. (Professor)

Da mesma maneira, a professora de Português Marcia Friggi, na Escola estadual em Santa Catarina (RS), foi violentada por um aluno em sala de aula, trazendo, para ela, consequências físicas e emocionais (Apêndice F).

Esses são exemplos que ratificam a escola como espaço de multiterritorializações violentas, com base no uso da força física. Hierarquicamente os professores são os chefes de sala de aula e deveriam ter o poder de controlar as ações que acontecem nesse espaço. Porém, o poder é “anulado” por outro agente social, o aluno, que territorializa suas intenções de uso por meio da violência, muitas vezes a força com a qual está acostumado fora da escola.

Os alunos do CEF 01 do Paranoá também relatam essa realidade de insegurança e medo no convívio na escola, quando os interesses fora dessa atravessam os muros e são territorializados em seu interior por seus próprios colegas. Na descrição de um dos alunos (Apêndice G):

Costumam marcar brigas quase toda semana na frente da escola. Também acontece de haver informantes dentro da sala, que avisam aos bandidos os alvos ao fim da aula, e até uso e venda de droga nos banheiros. Chegaram a colocar chiclete na câmera de segurança. (Aluno).

Os objetivos de muitos alunos passam a ser produzidos e reproduzidos por meio da territorialização de seus interesses no interior da escola. Os meios utilizados são brigas e uso e venda de drogas, além de outras práticas. Para professora do CEF 02 entrevistada para esta dissertação, essas práticas externas iniciam “todo o processo de violência, dentro do Paranoá, dentro das escolas”.

A intenção da presente dissertação não foi justificar apenas uma origem ou apontar os alunos como únicos responsáveis pela violência. Pelo contrário, identifica-se que a realidade socioespacial na qual as escolas estão localizadas as atinge amplamente, levando para o seu interior práticas violentas que possuem

origem nas violências estruturais presentes na sociedade brasileira. Os agentes dessa territorialização são principalmente os estudantes, que representam, assim, uma extensão de suas vivências, experiências e objetivos no espaço escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a presente dissertação, constatou-se o quanto ainda são necessários dados e novas pesquisas relacionados à violência, em especial aquelas que ocorrem no espaço escolar. Esta tese, entretanto, foi embasada principalmente por pesquisadores que estão há tempo na linha de frente de estudos voltados à análise da violência e da violência escolar no Brasil (ABRAMOVAY, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008, 2012, 2015; ABRAMOVAY; RUA, 2002; SPOSITO, 1998, 2001). De qualquer maneira, considera-se que esses estudos ainda são poucos, visto a urgência de se compreender desse fenômeno.

Esta dissertação apresentou de forma prática a falta de estudos e de dados referentes a violência escolar. Por isso, foram necessárias mudanças metodológicas durante a elaboração desta dissertação.

Inicialmente, os dados da Secretaria de Segurança Pública (SSP) seriam utilizados para mensurar a realidade violenta nas escolas públicas do DF. Porém, foi verificado que esses dados não existiam. Esse é um dos motivos pelos quais o DF registra tantos casos graves de violência, principalmente em territórios segregados socioespacialmente como na RA do Paranoá. Sem dados, sem registro, o controle territorial do Estado sobre a realidade violenta nas escolas públicas do DF fica inviabilizado ou no mínimo prejudicado. Esse fato reafirma o claro contexto de desinteresse do Estado em seu papel de oferecer condições mínimas de educação digna, segurança e, sobretudo, qualidade de vida para a população.

Nesse contexto, torna-se ainda mais necessário olhar para o fenômeno da violência escolar de forma ainda mais urgente e séria. Esse fenômeno sinaliza, por meio de diversas manifestações, o contexto socioespacial desigual e violento em que vivem certas pessoas na sociedade. Às vezes, as distâncias espaciais entre determinadas localidades são mínimas, mas não deixam de traduzir segregação, separação e precarização territorial.

A discussão em torno do conceito de território ao longo da presente dissertação ampliou e esclareceu ainda mais a importância das análises territoriais, além de demonstrar o poder que essa categoria de análise da Geografia possui na compreensão de certos fenômenos. O ser humano é essencialmente territorial, ou

seja, sempre estabelece relações territoriais nos locais que habita. Em paralelo a essa discussão, observou-se que poucos trabalhos da Geografia abordam o fenômeno da violência escolar e, menos ainda, utilizam-se da análise territorial.

Assim, buscou-se aproximar pesquisadores em Geografia que abordassem o território a partir de concepções semelhantes, observando e respeitando as particularidades de cada autor (RAFFESTIN, 1993; SANTOS, 1997; SANTOS; SILVEIRA, 2001; HAESBAERT, 2003; SAQUET, 2004). As convergências na discussão dos autores retratam o território em sua dimensão mutável, em contínuo processo de transformação em função dos interesses de uso de diferentes agentes sociais, em diferentes “hierarquias” de poder, em espaços multiescalares, mostrando o território em sua (i)materialidade, como produto social e histórico.

Buscando relacionar a violência estrutural presente em espaços segregados socioespacialmente à realidade da violência escolar, foi possível verificar o processo de territorialização da escola por meio de análises territoriais contextualizadas historicamente e socioeconomicamente. O recorte espacial foi o CEF 02 localizado na RA do Paranoá.

O objetivo geral desta dissertação foi aproximar a temática da violência à sua vinculação territorial. Dessa forma, todos os objetivos específicos foram cuidadosamente embasados teoricamente e ratificados com base nos *corpus* de análise dessa dissertação.

A opção pela abordagem metodológica qualitativa contribuiu muito para o desenvolvimento da pesquisa. A produção de informações empíricas foi significativa e relevante para se entender o fenômeno da violência escolar por um viés geográfico. Esta pesquisa não teve a pretensão de fazer generalização das informações produzidas. Ela buscou apenas estudar em profundidade as singularidades da realidade da RA do Paranoá e do CEF 02, fazendo inferências coerentes e embasadas e, assim, fortalecendo evidências que pudessem responder a questão de pesquisa.

Dessa forma, foi possível observar pontos comuns entre as leituras realizadas e a produção de dados, como as entrevistas e os dados da escola de estudo. Entretanto, alguns pontos destoaram, indicando reflexões diferentes das demais

realizadas, fato que se mostrou enriquecedor nas discussões. Acredita-se, assim como afirma Creswell (2007), que o uso de diferentes técnicas de coleta de dados produziu informações valiosas e diversificadas. Essas técnicas foram análises da ata escolar, entrevistas e reportagens selecionadas, assim como coleta quantitativa de dados, por meio da avaliação do PDAD e do prontuário individual.

Como fundamentação metodológica, utilizou-se a técnica categorial da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Essa técnica proporcionou o desenvolvimento satisfatório da organização dos dados, de maneira objetiva e clara, por meio de regras de categorização. Durante a aplicação da técnica, gerou-se um quadro síntese (Apêndice C) que assegurou, no momento da análise e da discussão das categorias finais, os elementos que deveriam ser discutidos nos documentos.

Sem perder o rigor metodológico e a objetividade, esta dissertação tem como motivação a realidade de sua autora enquanto professora da Secretaria de Educação do DF, especialmente no começo de sua experiência docente.

A primeira escola em que lecionou era considerada a mais violenta da RA do Paranoá, visto que foi criada para absorver a demanda de alunos que sobrecarregavam as demais escolas. É evidente que as outras escolas transferiram para essa nova escola os alunos considerados mais problemáticos e violentos.

A autora desta tese teve a oportunidade de testemunhar situações que não havia vivido antes: agressões verbais e físicas sérias, roubos, casos de abuso sexuais, estupros, alunos na condicional, alunos armados dentro da escola, uso de drogas em sala de aula e destruição explícita do patrimônio da escola. Um exemplo foi o dia que os alunos quebraram a parede de uma sala. Enfim, a autora desta tese viu violência por todos os lados da escola. Além disso, observou-se a precariedade do espaço: quando chovia, a escola inundava por dentro, além disso faltava água e luz com frequência.

Essa experiência foi perturbadora, impedindo o exercício do magistério. Muitas vezes a autora desta dissertação tinha raiva dos alunos, achava um absurdo eles não se interessarem pelas aulas, não aproveitarem a oportunidade de estudar. Um dia, ela foi ameaça de morte por um aluno considerado muito “perigoso”, até entre os próprios discentes. Depois disso, ficou totalmente amedrontada, sem

coragem de voltar para escola. Registrou-se um boletim de ocorrência, quando se constatou que o autor da agressão era quem aparentava ser: ele não era novo na Delegacia da Criança e do Adolescente, já possuía outras ocorrências.

Com a ajuda da direção e de colegas, houve a oportunidade de conversar com o aluno agressor. A autora foi até o Conselho Tutelar para se informar, pesquisando a vida dele como foi possível. Foi um processo intenso que alterou o olhar da pesquisadora, sair um pouco da sua bolha social para ver a realidade.

O aluno agressor era um adolescente de 15, sem pai, com uma mãe apenas para dar conta de uma “penca” de filhos. O irmão mais velho estava preso e eles haviam acabado de se mudar para o Paranoá Parque, para um apartamento do Programa Morar Bem. Sua família vivia em condição de extrema vulnerabilidade social, muitas vezes a custas de doações. Ciente dessa situação, não havia como justificar ou se conformar com a violência que ele havia cometido.

No ano seguinte, começaram os estudos e o aprofundamento em leituras relativas à violência escolar e como tudo isso poderia ajudar a observar a realidade a ser encarada. Como seria possível dar aulas nesse contexto socioespacial e familiar tão vulnerável de grande parte dos alunos? Como se relacionar com eles? Como territorializar os interesses de professor, sem desrespeitar os alunos? Essas e outras questões foram sendo e ainda estão sendo esclarecidas, através de estudos, cursos de formação e especialização. O mestrado seria, então, a oportunidade de realizar esta pesquisa.

Na experiência da autora desta dissertação, a escola resultou em grande ansiedade de vida. Entretanto, hoje ela consegue enxergar um lado positivo, que a faz sair todo dia de sua zona de conforto, de sua posição de poder, de regras “corretas” de convivência e de como se relacionar de uma pessoa que nunca precisou da escola pública, nem de hospitais públicos para tratar qualquer gripe, e que não conviveu com a violência da fome, da miséria, da discriminação e de um lar desestruturado. No entanto, essa realidade socioespacial está bem próxima, porque a autora ainda reside na RA do Paranoá, segregada em uma área mais estruturada.

Respeitando os limites e os papéis de cada sujeito social dentro de uma escola, os professores, coordenadores, diretores e toda equipe pedagógica

precisam enfrentar essa realidade trabalhando na origem de tantas manifestações violentas, aqui estudadas de forma enfática por meio da violência estrutural. Ressignificar os olhares buscando desenvolver projetos de paz dentro das escolas, por meio de reflexão críticas, proporciona a conscientização da realidade, humaniza, sendo mais possível propor, nos espaços de violência, políticas e ações no sentido de transformar essa realidade.

Diante dessas experiências e das discussões do presente estudo, conclui-se que a educação pública em territórios segregados socioeconomicamente oferece uma possibilidade, muitas vezes a única, de mudanças, a partir de olhares mais humanizados, conscientes, que permitam mais trocas positivas, mais diálogos, por mais desafiador que seja.

Salienta-se também nesse processo, a importância de inserir discussões sobre a temática da violência nas aulas de Geografia, abordando os conhecimentos dos alunos sobre a realidade socioespacial na qual a escola está localizada e como esse contexto pode vir a influenciar manifestações violentas dentro da escola. Os alunos são os protagonistas e coadjuvantes dessa realidade.

REFERÊNCIAS

- 150 MILHÕES de jovens no mundo sofrem bullying, diz UNICEF. **O Coletivo:** a notícia de ponto a ponto. Palmas, 14 de set. 2018. Disponível em: <http://www.ocoletivo.com.br/noticia-39506-150-milh-es-de-jovens-no-mundo-sofrem-bullying-diz-unicef#:~:text=%22Todos%20os%20dias%2C%20os%20estudantes,ass%C3%A9dio%20sexual%20e%20viol%C3%Aancia%20armada.&text=A%20viol%C3%Aancia%20%C3%A9%20uma%20li%C3%A7%C3%A3o%20inesquec%C3%ADvel%20que%20nenhuma%20crian%C3%A7a%20precisa%20aprender%22>. Acesso em: 13 de out. 2019.
- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2003.
- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: Unesco; Observatório de Violência; Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: Unesco, 2006.
- ABRAMOVAY, M. Escola e violência. **Revista Observare:** a revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território. Salvador, v. 4, out. 2008.
- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas. Brasília: RITLA, SEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, M. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas:** violências nas escolas. Brasília: Flacso Brasil, 2015.
- ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M.; OLIVEIRA, H. O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. In: OLIVEIRA, H. (Org.). **Direitos negados:** a violência contra a criança e o adolescente no Brasil. 2. ed. Brasília: Unicef, 2006. p. 29-53.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco; Rede Pitágoras, 2002.
- ABREU, Marcos Vinicius Sanches et al. Proposta metodológica para o cálculo e análise espacial do IDH intraurbano de Viçosa-MG. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2011.
- ALUNO atira dentro de sala de aula e mata 10 pessoas em escola no Texas. **G1 Notícias**, 18 mar. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/policia-investiga-relatos-de-tiros-em-escola-no-texas-diz-tv.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2020.

ANTUNES, Jéssica. No Paranoá, violência ocorre dentro e fora da sala de aula. **Jornal de Brasília**. Brasília, 14 de set. 2016. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/no-paranoa-violencia-ocorre-dentro-e-fora-da-sala-de-aula/>. Acesso em: 14 out. 2020.

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, maio/ ago. 2012.

ASCENÇÃO, Valéria. R.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 18, n. 463, jan. 2014.

ASSIS, Simone Gonçalves; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 41-64.

ATLAS BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. Brasília: Pnud; Ipea; Fundação João pinheiro.

BARBOSA, T.; AZEVEDO, J. R. N. A geografia quantitativa: ensaios. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 13, n. 2, jul./dez. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, E. E.; SALVI, R. F. Mudanças paradigmáticas: a geografia crítica e o momento histórico de seu surgimento. **GEOGRAFIA**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 329-338, jul./dez. 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL, B. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. (Série B – Textos Básicos de Saúde).

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARLA, Maria. **Pesquisa do Sinpro-df sobre violência nas escolas repercute na mídia do Distrito Federal**. Brasília: Sinpro-DF, 2018.

CARLOS, A. F. A. Diferenciação socioespacial. **Revista Cidades**, Rio Claro, v. 4, n. 6, jan./dez. 2007.

CARNEIRO, T. M. **Pedras da Vila Paranoá: luta, cultura e arte**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://pedrasdavidaparanoa.blogspot.com/p/o-projeto.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CARONE, Carlos. Vídeo mostra momento em que aluno esfaqueia colega em escola do DF. **Metrópoles**. Brasília, 28 ago. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/video-mostra-momento-em-que-aluno-esfaqueia-colega-em-escola-do-df>. Acesso em: 22 out. 2020.

CARVALHO, M. F. M, et al. **Violência escolar: a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

CAVALCANTI, L. S. Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidade e seus lugares**. Goiânia: Vieira, 2007. p. 10-29.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 21 dez. 2018.

CAVALCANTI, L. S. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs). **Movimentos para ensinar Geografia: oscilações**. Porto Alegre: Letra 1, 2016.

CAVALCANTI, L. S. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C.; DEL GAUDIO, R. S.; SOUZA, C. J. O. **Conhecimentos da**

geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p.100-123.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015:** Paranoá. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Urbano-Ambiental-Parano%C3%A1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018:** Paranoá. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Parano%C3%A1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2019:** Paranoá. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Parano%C3%A1.pdf>. Data de acesso: 15 out 2019.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Mapa.** Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://ortofoto.mapa.codeplan.df.gov.br/demo/tm>. Acesso em: 10 de out. de 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão.

CARLOS, Ana Fani A.; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios.** São Paulo: Contexto, 2011. p. 41-51.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Unesp**, Marília, v. 7, p. 36-49, jun. 2011.

CUNHA, Erika Jorge Rodrigues; LEMOS, Celina Borges. A natureza do espaço urbano: formação e transformação de territórios. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 32-42, jan./abr. 2008.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, supl. p. 1163-1178, 2007.

DAROIT, Felipe. Professora é agredida por mãe de aluno dentro de escola na zona sul de Porto Alegre. **GZH Segurança**, Porto Alegre, 10 de maio de 2010. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/05/professora-e->

agredida-por-mae-de-aluno-dentro-de-escola-na-zona-sul-de-porto-alegre-cjvilpch1036v01ma1rn0yrr6.html. Acesso em: 10 out. 2020.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

DELGADO, Márcia. DF: aluno se irrita ao ser barrado em escola e agride vice-diretor. **Metrópoles**. Brasília, 10 de set. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/df-aluno-se-irrita-ao-ser-barrado-em-escola-e-agride-vice-diretor> Acesso em: 13 out. 2020.

ERVATTI, Leila; BORGES, Gabriel Mendes; DE PONTE JARDIM, Antonio (Ed.). **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI**: subsídios para as projeções da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

EM 2017, uma professora foi agredida por um de seus alunos, que desferiu socos contra ela após ser expulso da sala de aula por mau comportamento. **Jornal O Sul**, 20 de set. 2018. Disponível em: <https://www.osul.com.br/em-2017-professora-foi-agredida-por-um-de-seus-alunos-que-desferiu-socos-contra-ela-apos-ser-expulso-de-sala-por-mau-comportamento/>. Acesso em: 21 out. 2020.

ESTUDANTE é baleado no rosto durante tentativa de assalto na saída de aula no DF. **G1 Notícias**, 25 de out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/estudante-e-baleado-no-rosto-durante-tentativa-de-assalto-na-saida-de-aula-no-df.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2020.

ESTUDANTE mata duas colegas dentro de escola em Salvador. UOL Notícias, 28 out. 2002. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/inter/reuters/2002/10/28/ult27u27985.jhtm>. Acesso em: 13 out. 2020.

FARAGE, Eblin. A constituição dos distintos territórios da cidade: O Estado na conformação das favelas cariocas. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 83-103, jan./jul. 2014.

FERREIRA, I. C. B., et al. Violência urbana: a vulnerabilidade dos jovens da periferia das cidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., 2016, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Abep, 2016. p. 1-18.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa; PENNA, Nelba de Azevedo. Território da violência. In: PAVIANI, Aldo; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro; FERREIRA, Ignez Costa Barbosa (Ed.). **Brasília**: dimensões da violência urbana. Brasília: EdUnB, 2005. p. 57-86.

FORMIGA, Isabella; MORAIS, Raquel. Garoto é esfaqueado por colegas dentro de escola do DF. **G1 Notícias**. 26 de nov. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/11/garoto-e-esfaqueado-por-colegas-dentro-de-escola-do-df.html>. Acesso em: 13 out. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREITAS, Tânia Maria de; FERREIRA, Cleison Leite. A produção do espaço urbano: formação de território e governança urbana, o caso da quadra 50 da cidade Gama-DF. In: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 1., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília: Ipea, 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: Unicef, 2014.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Um rosto familiar**: a violência na vida de crianças e adolescentes. Brasília: Unicef, 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/EVAC_SummaryBrochure_Portugues_Final.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.

FUZEIRA, Vitor; CAXEITA, Fernando. Aula do dia: a crescente violência nas escolas públicas do DF. **Metrópoles**, Brasília, 13 de set. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/seguranca-df/aula-do-dia-a-crescente-violencia-nas-escolas-publicas-do-df>. Acesso em: 10 out. 2020.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan. 2003.

HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. UFRGS: Porto Alegre, 2004a.

HAESBAERT, R. Precarização, reclusão e “exclusão” territorial. **Terra Livre**, Goiânia, v. 2, n. 23, p. 35-52, jul./dez. 2004b.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004c.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 29, n. 1, 2005.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/ transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

JÚNIOR, Jacks de Mello Andrade; DA MOTA, Juliana Barros. Segregação social e racial: reflexões e discussões sobre o espaço urbano brasileiro e de Macapá-AP. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 17., 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2017.

KAERCHER, N. A. A geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 109-116, ago. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38639/26361>. Acesso em: 15 nov. 2018.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia.** 3. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1999.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica.** 2004. 363f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LACOSTE, Y. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

LETA, Thamine. Leia a íntegra da carta do atirador que invadiu escola no RJ. **G1 Notícias.** 7 de abr. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/leia-trecho-da-carta-do-atirador-que-invadiu-escola-no-rj.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

LIMA, William de Mendonça; FREIRE, Flavio Henrique Miranda de Araujo; OJIMA, Ricardo. Mobilidade e rendimento escolar dos estudantes de ensino médio em Natal (RN, Brasil). **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 346-356, 2018.

MAAS, Lucas Wan Der; FARIA, Erick de Oliveira; FERNANDES, Júlia Leite de Carvalho. Segregação socioespacial e oferta de serviços de saúde na Região Metropolitana de Belo Horizonte em 2010. **Cadernos MetrÓpole**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 597-618, jun. 2019.

MALTA, D. C, *et al.* Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010.

MARRAN, Phellip Boy. Columbine: o massacre que apresentou o Bullying ao mundo. **Ciências criminais.** 17 de nov. 2017. Disponível em <https://canalcienciascriminais.com.br/columbine-massacre-bullying/>. Acesso em: 21 out. 2020.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MARTINS, L. S. P. Da madeirite ao cimento: narrativas sobre os movimentos pró-fixação do Paranoá. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO, 27., 2013, Natal. Anais... Natal: ANPUH, 2013.

MENEZES, V. S. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de (des) encontros. **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 343-362, jul./dez. 2015.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, fev. 1998.

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, maio-ago. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; Constantino, Patricia. **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p. 21-42.

MINAYO, M. C.; LIMA, C. A. Processo de formulação e ética de ação da Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências. NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; Constantino, Patricia. **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p. 43-56.

MINAYO, Maria Cecília de S., NJAINE, Kathie. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 7, n. 13, p.119-34, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n13/v7n13a08.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MÜLLER, Fernanda; MONASTERIO, Leonardo Monteiro; DUTRA, Cristian Pedro Rubini. "Por que tão longe?": mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 577-598, ago. 2018.

NEGRI, S. M. Segregação sócio-espacial: alguns conceitos e análises. **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis, v. 7, n. 8, p. 129-153, 2008.

NUNES, Brasilmar Ferreira. Brasília na rede das cidades globais: apontando uma tendência. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 941-961, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://sites.usp.br/sp-proso/wp->

content/uploads/sites/526/2019/07/violencia_escolar_bullying_unesco.pdf. Acesso em: 13 de nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Brasília, 2002.

PANIAGO, M. L. F. S. Vigiar e punir na escola: a microfísica do poder. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**, v. 1, n. 1, p. 1-13, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/20400/19134>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PAVIANI, Aldo. **Geografia urbana do Distrito Federal: evolução e tendências**. 2007.

PAVIANI, A. Patrimônio urbano de Brasília: urbanização com desigualdade socioespacial. In: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL: INTERDISCIPLINARIDADE E EXPERIÊNCIAS EM DOCUMENTAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO RECENTE, 9., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília, 2011. Disponível em: http://docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/01/025_M01-PatrimonioUrbanoDeBrasilia_ART_aldo_paviani-1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

PAVIANI, J. Conceito e formas de violência. In: MODERNA, M. R. (Org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2016. p. 8-20.

PENNA, Nelba Azevedo; FERREIRA, Ignez Barbosa. Desigualdades socioespaciais e áreas de vulnerabilidades nas cidades. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2014.

PEREIRA, Rafael H. M. et al. **Desigualdades socioespaciais de acesso a oportunidades nas cidades brasileiras–2019**. Brasília: Ipea, 2020. (Texto para Discussão, 2523).

PINHEIRO, A. C, et al. **Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000**. 2003. 257 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PROFESSOR é humilhado e agredido em sala de aula. **Pragmatismo Político**, 20 set. 2018. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/09/professor-e-humilhado-e-agredido-em-sala-de-aula.html>. Acesso em: 13 out. 2020.

PROFESSOR é agredido por aluno de 14 anos em SP: 'Não quero mais dar aula'. **Correio**: o que a Bahia quer saber. Salvador, 24 de fev 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/professor-e-agredido-por-aluno-de-14-anos-em-sp-nao-quer-mais-dar-aula/>. Acesso em: 13 out. de 2020.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Eduardo. Impactos educacionais das Unidades de Polícia Pacificadora: explorando efeitos sobre fluxos docentes. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-52, 2013.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. Território e desigualdades de renda em regiões metropolitanas do Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 4, p. 913-950, 2015.

RISTUM, Marilena; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 181-189, 2003.

ROCHA, Leonel. O mapa de violência no Distrito Federal. **Revista Congresso em Foco**. Brasília, 24 out 2016. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/o-mapa-da-violencia-no-distrito-federal/>. Data de acesso: 22 out 2019.

ROCHA, S. A. Geografia humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, Curitiba, n. 13, p. 19-27, 2007.

RODRIGUES, A. M. Desigualdades socioespaciais—a luta pelo direito à cidade. **Revista Cidades**, Rio Claro, v. 4, n. 6, p. 73-88, 2007.

ROMERO, M. A. B. A violência e as condições degradantes do meio urbano. In: PAVIANI, Aldo; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro; FERREIRA, Ignez Costa Barbosa (Ed.). **Brasília: dimensões da violência urbana**. Brasília: EdUnB, 2005. p. 133-161.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 339-355, 2010.

SANTANA FILHO, M. M. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes**. 2010. 420 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANT'ANA, Marcel Cláudio. **A cor do espaço: limites e possibilidades na análise da segregação sócio-espacial: o exemplo de Brasília**. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAQUET, M. A. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In; RIBAS, A. D.; SPOSITO E. S.; SAQUET, M. A. (Orgs.). **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004. p.121-147.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá**. Brasília, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Censo Escolar 2019**: cadastro das unidades escolares do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/2019_Cadastro_Censo_DF-1.pdf. Acesso em 30 de out. de 2020.

SILVA, G. R. **O território de incivilidade na manifestação da violência escolar**: um olhar nas violências intramurais. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, M. P. **Faces da metrópole**: desigualdades socioespaciais e violência no distrito de Icoaraci, Belém - PA. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SILVA, André De Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 29, n. esp. 2, 2019.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 114, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 03 fev. 2018.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, A. G. Relações de poder na escola: território de conflitos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS: A AGB E A GEOGRAFIA BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS LUTAS SOCIAIS FRENTE AS PROJETOS HEGEMÔNICOS, 7., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404307177_ARQUIVO_RELACOESDEPODERNAESCOLA_ARTIGO.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F.. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 217-232, 2010.

SILVA, Maria Nilza; PANTA, Mariana. Pobreza estrutural e segregação: o 'lugar social' dos negros em Londrina. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS - ABEP, 19., 2014, São Pedro. **Anais...** São Pedro, 2014. Disponível em:

http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-4-7-762-262.pdf. Acesso em: 08 de set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES NO DISTRITO FEDERAL (Sinpro-DF). **Violência nas escolas públicas do Distrito Federal**. Brasília, 2018.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, maio/ago. 1998.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, já./jun. 2001.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf>. Acesso em: 16 dez 2018.

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209-10-11, já./dez.2007.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. Nova Fronteira, 2018.

TIROTEIO de Erfurt foi o mais grave na história da Alemanha. **Público P**, 11 de mar. 2009. Disponível em: <https://www.publico.pt/2009/03/11/mundo/noticia/tiroteio-de-erfurt-foi-o-mais-grave-na-historia-da-alemanha-1368736>. Acesso em: 13 out. 2020.

VARGAS, André. O massacre de Suzano. **Istoé**, 15 de mar. 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/o-massacre-de-suzano/>. Acesso em: 13 out. 2020.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; COSTA, Arthur. Demografia da violência no Distrito Federal: evolução e características. In: PAVIANI, Aldo; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro; FERREIRA, Ignez Costa Barbosa (Ed.). **Brasília: dimensões da violência urbana**. Brasília: EdUnB, 2005. p. 33-56.

WORDCLOUDS.COM. **WordClouds (aplicativo)**. Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: 11 de set. 2020.

ZANATTA, B. A. As referências teóricas da geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Revista Educativa-Revista de Educação**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-305, 2010.

APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

CATEGORIAS	ENTREVISTADOS		
IDENTIFICAÇÃO	Professora	Vice-diretora	Delegada
ONDE MORA	• RA do Paranoá (área urbana).	-	-
FORMAÇÃO	• Graduada em Letras (português).	• Graduada em Ciências Biológicas; • Especialista em Educação para a diversidade e cidadania com Ênfase na EJA; • Mestre em educação UnB; • Doutoranda em educação UnB; • Pesquisadora em acampamentos cigano Calon.	• Curso de enfermagem de nível médio; • Graduada em Geografia; • Pós na área de administração escolar; • Graduada em Direito; • Pós-graduação em polícia judiciária.
TEMPO DE PROFISSÃO	• 12 anos como professora.	• 30 anos como professora; • 12 anos na direção em escolas.	• 39 anos de serviço público; • 14 anos como delegada. <u>Já atuou como:</u> • Auxiliar de enfermagem; • Professora de primeiro e segundo grau; • Delegada chefe de três delegacias diferentes no DF; • Procuradora jurídica do Fundo de Apoio a Pesquisa;

			<p>Controladora na Codeplan (Companhia de Planejamento do DF);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Administradora de Sobradinho; • Administradora regional da cidade: Sobradinho, Sobradinho II, Fercal; • Secretária de estado de políticas para criança, adolescente e juventude do DF; • Hoje Delegada chefe na 6ª DP da RA Paranoá.
LOCAL ONDE TRABALHA	•Centro de Ensino Fundamental 02 – Paranoá.	• Centro de Ensino Fundamental 02 – Paranoá	6º Delegacia de Polícia – Paranoá
LOCAL ONDE TRABALHOU NO ANO DE 2019	•Centro de Ensino Fundamental 02 – Paranoá.	•Centro de Ensino Fundamental 02 – Paranoá	6º Delegacia de Polícia – Paranoá

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – QUADRO NORTEADOR DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO NORTEADOR DAS ENTREVISTAS (Região Administrativa do Paranoá)		
PROFESSORA – CEF 02	VICE-DIRETORA – CEF 02	DELEGADA DE POLÍCIA - PARANOÁ
Na sua concepção, o que é violência e o que considera como violência escolar?	Na sua concepção, o que é violência e o que considera como violência escolar?	Na sua concepção, o que é violência e quais seriam as tipologias mais comuns?
Tomando a violência escolar como ponto central da discussão, na sua visão e experiência, quais são as suas origens?	Tomando a violência escolar como ponto central da discussão, na sua visão e experiência, quais são as suas origens?	Considerando a violência urbana presente na Região Administrativa do Paranoá como ponto central da discussão, na sua visão e experiência, quais são as origens dessa violência?
A partir das suas vivências como professora e moradora do Paranoá, quais são as características sociais, econômicas e estruturais da realidade de vida dos alunos nesta Região Administrativa?	A partir da sua vivência na escola e no Paranoá, quais são as características socioculturais, econômicas e estruturais da realidade de vida dos alunos nesta Região Administrativa?	Quais são os principais exemplos de práticas e ações violentas que ocorrem com mais frequência na Região Administrativa do Paranoá?(como por exemplo: ameaças, brigas, porte de armas, abuso/assédio sexual, homicídios, vandalismo e outros).

<p>Você considera o Paranoá uma Região Administrativa violenta? Caso a resposta seja sim, dê exemplos de atos e ações violentas que você, com frequência, percebe, presencia e vive nessa Região Administrativa.</p>	<p>Você considera o Paranoá uma Região Administrativa violenta? Caso a resposta seja sim, dê exemplos de tipos de violência que você com frequência percebe, presencia ou vive nesta Região Administrativa.</p>	<p>Em quais espaços da Região Administrativa do Paranoá você acredita que essas ações e práticas de violência tendem a ser mais intensas e recorrentes? Por que nesses espaços? (de alguma forma localize esses espaços: por região, pontos de referência, número da quadra, nome de praça etc.)</p>
<p>Você consegue perceber a influência da violência vivenciada pelos alunos fora da escola influenciando em manifestações violentas dentro da escola? Se sim, como? Dê exemplos.</p>	<p>Você consegue perceber a influência da violência vivenciada pelos alunos fora da escola, influenciando em manifestações violentas dentro da escola? Se sim, como? Dê exemplos.</p>	<p>Em sua opinião, qual é o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos que mais cometem atos de violência na Região Administrativa do Paranoá?</p>
<p>Em sua opinião, qual é o perfil sociocultural e econômico dos sujeitos que mais cometem atos de violência na escola? Por que você acha que eles cometem esses atos dentro da escola?</p>	<p>Em sua opinião, qual é o perfil sociocultural e econômico dos sujeitos que mais cometem atos de violência na escola? Por que você acha que eles cometem esses atos dentro da escola?</p>	<p>Com relação aos contextos socioeconômicos de diferentes RA's do Distrito Federal, quais são, em sua opinião, as discrepâncias e semelhanças que o senhor percebe nas práticas e ações violentas que ocorrem em territórios (Regiões Administrativas) mais valorizados economicamente, e nos territórios menos valorizados, mais segregados e periféricos socioespacialmente, como o Paranoá?</p>
<p>Quais são os espaços da escola que você considera mais violentos? Por quê?</p>	<p>Sobre as tipologias de violência escolar, quais tipos mais comuns você com frequência percebe, presencia e vive nessa escola?</p>	<p>O que julga influenciar crianças e jovens, cada vez mais cedo, entrarem para a vida do crime ou cometerem atos de violência diversos, cada vez mais sem medo, sem intimidação a posições de autoridades, como ao professor, a direção e também a própria polícia?</p>

Em relação às urgentes necessidades de enfrentamento da violência escolar, em sua opinião, quais são os caminhos possíveis para trabalhar e, assim minimizar, a realidade de violências nas escolas.	Quais são os espaços da escola que você considera mais violentos? Por quê?	--
--	Em relação às urgentes necessidades de enfrentamento da violência escolar, em sua opinião, quais são os caminhos possíveis para trabalhar e, assim minimizar, a realidade de violências nas escolas.	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: PRÉ-ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

ANÁLISE DE CONTEÚDO				
FASES: PRÉ-ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL (1º e 2º CATEGORIZAÇÃO)				
ENTREVISTA: PROFESSORA DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 PARANOÁ				
PRÉ-ANÁLISE		EXPLORAÇÃO DO MATERIAL		
ÍNDICES	INDICADORES	UNID. DE REGISTRO	1º CATEGORIZAÇÃO	2º CATEGORIZAÇÃO
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações sociais de poder (tradicional e/ou simbólico).	Escola	• Território	• O território usado: materialidade e vida social.
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Paranoá	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Casa	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Região	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Ambiente	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica às relações sociais criadas em um determinado espaço geográfico que é fundamental no processo de formação territorial.	Relações	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Rua	• Território	
Relação espaço	Indica o espaço geográfico onde existem	Trajeto	• Território	

x sociedade	relações de poder (tradicional e/ou simbólico).			
Diferentes escalas espaciais da violência	Indica o desrespeito nas relações humanas vivenciada em espaços geográficos distintos.	Violência	• Fenômeno Geográfico	• A violência enquanto um fenômeno territorial.
Diferentes escalas espaciais da violência	Indica o desrespeito nas relações humanas vivenciada no espaço escolar.	Violência Escolar	• Fenômeno Geográfico	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Escolaridade	• Tipo de Violência	• As tipologias de violência: direta, microviolência e estrutural.
Manifestações/ações de violência	Indica tipo de violência: física.	Física	• Tipo de Violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: física ou verbal.	Agressão	• Tipo de Violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Drogas	• Tipo de Violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Hospital	• Tipo de Violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: física ou verbal.	Maltrata	• Tipo de Violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Dinheiro	• Tipo de Violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Pública	• Tipo de Violência	

Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Serviço	• Tipo de Violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: física ou verbal.	Verbal	• Tipo de Violência	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica os agentes sociais que produzem e reproduzem, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Pais	• Agente social	• Os agentes sociais na constituição do território usado.
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Professor	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Família	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Direção	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.			

Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Aluno	• Agente social	
Negatividade na fala do entrevistado.	Indica sentido negativo relacionado: nível de escolaridade, violência em geral, homicídios, drogas, família.	Infelizmente	• Sentido Negativo	• Abordagem com sentido negativo, ruim, problemático.
Negatividade na fala do entrevistado.	Indica sentido negativo relacionado: falta de serviços públicos, conflitos fora da escola, família.	Problema	• Sentido Negativo	
ENTREVISTA: VICE-DIRETORA DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 PARANOÁ				
PRÉ-ANÁLISE		EXPLORAÇÃO DO MATERIAL		
ÍNDICES	INDICADORES	UNID. DE REGISTRO	1º CATEGORIZ-ÇÃO	2º CATEGORIZA-ÇÃO
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Social	• Território	• O território usado: materialidade e vida social.
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Escola	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica às relações sociais criadas em um determinado espaço geográfico que é fundamental no processo de formação territorial.	Relações	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Espaços	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Casa	• Território	
Relação espaço	Indica o conjunto de costumes e tradições	Cultura	• Território	

x sociedade	sociais criadas em um determinado espaço geográfico que é fundamental no processo de formação territorial.			
Relação espaço x sociedade	Indica o conjunto de habilidades desenvolvidas em um determinado espaço geográfico, fundamental no processo de formação territorial.	Arte	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica as diferentes ideias e interesses dos sujeitos sociais no uso territorial.	Ideias	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica espaços geográficos socioeconomicamente mais abastados de Brasília, onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Lago Sul e Norte	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica espaços geográficos onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Locais	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica a realidade socioespacial da RA do Paranoá.	Periférica	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Sala	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica as diferentes experiências vivenciadas no espaço geográfico, pelos sujeitos sociais, que influenciam na formação territorial.	Experiências	• Território	
Diferentes escalas espaciais da violência	Indica o desrespeito nas relações humanas vivenciada em espaços geográficos distintos.	Violência	• Fenômeno Geográfico	• A violência enquanto um fenômeno territorial.
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Social 2	• Tipo de violência	• As tipologias de violência: direta, microviolência e estrutural.
Manifestações/a	Indica tipos de violências: física ou verbal.	Casos	• Tipo de violência	

ções de violência				
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Abandonada	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: física ou verbal.	Brigas	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipo violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Drogas	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Empobrecida	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Fome	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica o tipo de violência: depredação de patrimônio público.	Patrimônio	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica à violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionada ao contexto socioeconômico da RA.	Público	• Tipo de violência	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições.	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Estado	• Agente social	• Os agentes sociais na constituição do território usado.
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições.	Indica os agentes sociais que produzem e reproduzem, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Estudantes	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e	Indica agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de	Comunidade	• Agente social	

instituições.	acordo com suas intencionalidades de uso.			
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições.	Indica os agentes sociais que produzem e reproduzem, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Professores	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições.	Indica os agentes sociais que produzem e reproduzem, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Adolescentes	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica os agentes sociais que produzem e reproduzem, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Alunos	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica os agentes sociais que produzem e reproduzem, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Grupos	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	População	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Família	• Agente social	
Negatividade na fala do entrevistado.	Indica sentido negativo relacionado: as relações sociais e as experiências vividas.	Mal	• Sentido negativo	• Abordagem com sentido negativo, ruim, problemático.
ENTREVISTA: DELEGADA DE POLÍCIA DO PARANOÁ (6° DP)				

PRÉ-ANÁLISE		EXPLORAÇÃO DO MATERIAL		
ÍNDICES	INDICADORES	UNID. DE REGISTRO	1º CATEGORIZ-ÇÃO	2º CATEGORIZ-ÇÃO
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Escola	• Território	• O território usado: materialidade e vida social.
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Mundo	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Casa	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Rua	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Paranoá	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica conjunto de normas desenvolvidas em um determinado espaço geográfico, fundamental para o controle territorial.	Regra	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico comandado pelo crime, onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Criminalidad e	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o conjunto normas desenvolvidas em um determinado espaço geográfico, fundamental para o controle territorial.	Ordem	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Sala	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Cidade	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o conjunto normas desenvolvidas em um determinado espaço geográfico, fundamental para o controle territorial.	Conduta	• Território	

Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Espaço	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica o conjunto de costumes e tradições sociais criadas em um determinado espaço geográfico que é fundamental no processo de formação territorial.	Cultura	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica às relações sociais criadas em um determinado espaço geográfico que é fundamental no processo de formação territorial.	Identidade	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Plano Piloto	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Patrimônio	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica o conjunto de habilidades desenvolvidas em um determinado espaço geográfico, fundamental no processo de formação territorial.	Arte	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Bar	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Local	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica as relações sociais de poder (tradicional e/ou simbólico), vinculado a um espaço geográfico, onde existem interesses de uso.	Poder	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Assentamento	• Território
Relação espaço x sociedade	Indica as relações sociais de poder (tradicional e/ou simbólico), vinculado a um espaço geográfico, onde existem interesses de uso.	Interesses	• Território

Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Lago Sul e Norte	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Lares	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Quebrada	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Rua	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Sudoeste	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Cruzeiro	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Guará	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Planaltina	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Itapoã	• Território	
Diferentes escalas espaciais da violência	Indica a violência como um fenômeno social, logo territorial e geográfico.	Violência	• Fenômeno Geográfico	
Diferentes escalas espaciais da violência	Indica a violência como um fenômeno social, logo territorial e geográfico.	Social		
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Roubo	• Tipo de violência	• As tipologias de violência: direta, microviolência e estrutural.
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Preso	• Tipo de violência	

Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Crime	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Oportunidade	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Pública	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Emprego	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Condições	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Arma	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Educação	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Pobre	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Renda	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: física, verbal e ou estrutural.	Respeito	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Segurança	• Tipo de violência	

Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta, microviolência, e/ou estrutural.	Furto	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Doméstica	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Homicídio	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Qualidade	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta, microviolência, e/ou estrutural.	Briga	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Ameaça	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Drogas	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Investimento	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Política Pública	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Abuso sexual	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Tráfico	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Agredido	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Aquisitivo	• Tipo de violência	

Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Classe	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Esquartejamento	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Estelionato	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Estupro	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida, relacionado ao contexto socioeconômico da RA.	Pobreza	• Tipo de violência	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Jovens	• Agente social	• Os agentes sociais na constituição do território usado.
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Mãe	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Polícia	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Pai	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Menina	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de	Famílias	• Agente social	

instituições	acordo com suas intencionalidades de uso.		
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Filho	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Adolescente	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Aluno	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Sociedade	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Homem	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Cidadão	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Bandido	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Mulher	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	População	• Agente social
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Professor	• Agente social

instituições	acordo com suas intencionalidades de uso.			
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Governo	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Vagabundo	• Agente social	
Negatividade na fala do entrevistado	Indica sentido negativo relacionado: a perspectivas de vida, oportunidades, organização estatal.	Falta	• Sentido Negativo	• Abordagem com sentido negativo, ruim, problemático na fala do entrevistado.
Negatividade na fala do entrevistado	Indica sentido negativo relacionado: problemas sociais.	Dificuldade	• Sentido Negativo	
Negatividade na fala do entrevistado	Indica sentido negativo relacionado: baixo poder aquisitivo (renda).	Baixa	• Sentido Negativo	
Negatividade na fala do entrevistado	Indica sentido negativo relacionado: Estado ausente, criminalidade, poder aquisitivo, formação moral.	Infelizmente	• Sentido Negativo	
Negatividade na fala do entrevistado	Indica sentido negativo relacionado: preconceito, estudos, viver nesse mundo.	Difícil	• Sentido Negativo	
Negatividade na fala do entrevistado	Indica sentido negativo relacionado: sistema prisional e o homem.	Pior	• Sentido Negativo	
Negatividade na fala do entrevistado	Indica sentido negativo relacionado: a situações sociais difíceis de resolver.	Problema	• Sentido Negativo	
Negatividade na fala do	Indica sentido negativo relacionado: crime cruel.	Bárbaro	• Sentido Negativo	

entrevistado				
REPORTAGENS: VIOLÊNCIA ESCOLAR EM TRÊS ESCALAS DISTINTAS – MUNDO/ BRASIL/ DF.				
PRÉ-ANÁLISE		EXPLORAÇÃO DO MATERIAL		
ÍNDICES	INDICADORES	UNID. DE REGISTRO	1º CATEGORIZ-ÇÃO	2º CATEGORIZ-ÇÃO
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Escola	• Território	• O território usado: materialidade e vida social.
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Brasil	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Distrito Federal	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Paranoá	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Cidade	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Sala	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Direção 2	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Estados Unidos	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Local	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Região	• Território	

Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Bairro	• Território	
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Espaço	• Território	
Diferentes escalas espaciais da violência	Indica a violência como um fenômeno social, logo territorial e geográfico.	Violência	• Fenômeno Geográfico	• A violência enquanto um fenômeno territorial.
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Agressão	• Tipo de violência	• As tipologias de violência: direta, microviolência e estrutural
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Massacre	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou microviolência.	Brigas	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida.	Segurança	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Ameaças	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Ataques	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Atropelado	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou microviolência.	Bullying	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Canivete	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Crime	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou estrutural.	Drogas	• Tipo de violência	

Manifestações/ações de violência	Indica a violência estrutural na qual a comunidade está submetida.	Insegurança	• Tipo de violência	• Os agentes sociais na constituição do território usado.
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Socos	• Tipo de violência	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Alunos	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Professores	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Direção	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Estudantes	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Meninos	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Mãe	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Professora	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Vítima	• Agente Social	
Indivíduo(s),	Indica o agente social que produz e reproduz,	Adolescente	• Agente Social	

grupo(s) e instituições	material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	s		
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Autor	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Bandidos	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Diretor	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Discentes	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Jovem	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Vice-diretor	• Agente Social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Aluna	• Agente Social	
Negatividade na fala nas reportagens	Indica sentido negativo relacionado: ao comportamento.	Mau	• Sentido negativo	• Abordagem com sentido negativo, ruim, problemático na fala do entrevistado.

ATA ESCOLAR: INFORMAÇÕES DESCRITIVAS SOBRE OS REGISTROS DE VIOLÊNCIA NO CENTRO DE ENSINO

FUNDAMENTAL 02 – PARANOÁ				
PRÉ-ANÁLISE			EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	
ÍNDICES	INDICADORES	UNID. DE REGISTRO	1º CATEGORIZ-ÇÃO	2º CATEGORIZ-ÇÃO
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Escola	• Território	• O território usado: materialidade e vida social.
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	Sala	• Território	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Agressões	• Tipo de violência	• As tipologias de violência: direta, microviolência e estrutural.
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou microviolência.	Verbal	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Física	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Ameaça	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou microviolência.	Deboches	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou microviolência.	Desrespeito	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou microviolência.	Discussão	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Fogo	• Tipo de violência	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições I	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Aluno	• Agente social	• Os agentes sociais na constituição do território usado.

Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Professor	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Coordenação	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Direção	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Colega	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Aluna	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Professora	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Filho	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Pais	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Supervisora	• Agente social	
Negatividade na descrição da ocorrência	Indica sentido negativo relacionado: a notas escolares e palavras.	Baixas	• Sentido negativo	• Abordagem com sentido negativo, ruim, problemático na

Negatividade na descrição da ocorrência	Indica sentido negativo relacionado: a respeito.	Falta		descrição da Ata Escolar.
Negatividade na descrição da ocorrência	Indica sentido negativo relacionado: a comportamento.	Mau		

PRONTUÁRIO INDIVIDUAL DOS ALUNOS: DADOS QUANTITATIVOS SOBRE OS REGISTROS DE VIOLÊNCIA NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 – PARANOÁ

PRÉ-ANÁLISE		EXPLORAÇÃO DO MATERIAL		
ÍNDICES	INDICADORES	UNID. DE REGISTRO	1º CATEGORIZ-ÇÃO	2º CATEGORIZ-ÇÃO
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta e/ou microviolência.	Agressão Verbal	• Tipo de violência	• As tipologias de violência: direta, microviolência e estrutural.
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Ameaça	• Tipo de violência	
Manifestações/ações de violência	Indica tipos de violências: direta.	Agressão Física	• Tipo de violência	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Alunos	• Agente social	• Os agentes sociais na constituição do território usado.
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Professores	• Agente social	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Coordenação	• Agente social	

Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	Direção	• Agente social	
QUADRO COMPARATIVO: DADOS SOCIOECONÔMICOS – RA PARANOÁ E RA PLANO PILOTO				
PRÉ-ANÁLISE			EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	
ÍNDICES	INDICADORES	UNID. DE REGISTRO	1º CATEGORIZ-ÇÃO	2º CATEGORIZ-ÇÃO
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	RA Paranoá	• Território	• O território usado: materialidade e vida social.
Relação espaço x sociedade	Indica o espaço geográfico onde existem relações de poder (tradicional e/ou simbólico).	RA Plano Piloto	• Território	
Indivíduo(s), grupo(s) e instituições	Indica o agente social que produz e reproduz, material e imaterialmente, territórios, de acordo com suas intencionalidades de uso.	População	• Agente social .	• Os agentes sociais na constituição do território usado
Desenvolvimento / qualidade de vida	Indica a caracterização comparativa da realidade socioeconômica da população na RA Paranoá e na RA Plano Piloto.	Raça/cor	• Dado socioeconômico	• Desigualdades socioeconômicas: RA Paranoá e RA Plano Piloto
Desenvolvimento / qualidade de vida	Indica a caracterização comparativa da realidade socioeconômica da população na RA Paranoá e na RA Plano Piloto.	Natalidade/ expectativa de vida	• Dado socioeconômico	
Desenvolvimento / qualidade de vida	Indica a caracterização comparativa da realidade socioeconômica da população na RA Paranoá e na RA Plano Piloto.	Rendimento	• Dado socioeconômico	
Desenvolvimento	Indica a caracterização comparativa da	Saúde	• Dado	

/ qualidade de vida	realidade socioeconômica da população na RA Paranoá e na RA Plano Piloto.		socioeconômico	
Desenvolvimento / qualidade de vida	Indica a caracterização comparativa da realidade socioeconômica da população na RA Paranoá e na RA Plano Piloto.	Educação	• Dado socioeconômico	
Desenvolvimento / qualidade de vida	Indica a caracterização comparativa da realidade socioeconômica da população na RA Paranoá e na RA Plano Piloto.	Trabalho- rendimento	• Dado socioeconômico	


Fonte: Elaborado pela autora.


APÊNDICE D – QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: CATEGORIAS FINAIS

ANÁLISE DE CONTEÚDO FASES: EXPLORAÇÃO DO MATERIAL (2º e 3º CATEGORIZAÇÃO)	
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	
2º CATEGORIZAÇÃO	3º CATEGORIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • O território usado: materialidade e vida social. 	<p align="center">I. O TERRITÓRIO USADO E A TERRITORIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA: O VIÉS GEOGRÁFICO.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A violência enquanto um fenômeno territorial. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Os agentes sociais na constituição do território usado. 	<p align="center">II. OS AGENTES FORMADORES DOS TERRITÓRIOS E SUAS INTENÇÕES DE USOS: A ESCOLA E SEU CONTEXTO SOCIOESPACIAL.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem com sentido negativo, ruim, problemático na fala do entrevistado. 	
<ul style="list-style-type: none"> • As desigualdades socioeconômicas: RA Paranoá e RA Plano Piloto. 	<p align="center">III. A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL E A SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • As tipologias de violência: direta, microviolência e estrutural. 	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – QUADRO DAS REPORTAGENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR: ESCALA MUNDO

Reportagens – Violência escolar no Mundo	
Exemplos de ataques/massacres	
Local e ano:	Descrição da reportagem:
<p>Massacre na escola Columbine, nos Estados Unidos - ano de 1999.</p> <p>Reportagem: Canal Ciências Criminais (2017)</p>	<p>Um massacre provocou a morte de 15 pessoas na escola Columbine, nos EUA foi consequência do contexto de muita impopularidade de dois alunos: Eric e Dylan. Esses eram considerados alunos muito impopulares e alvos de <i>bullying</i>. Segundo a reportagem, esse fato foi responsável por apresentar ao mundo termo o <i>Bullying</i>.</p>  <p><i>A biblioteca da Columbine High School, após os tiroteios.</i></p>
<p>Massacre na escola Johann Gutenberg, na Alemanha – ano de 2002.</p> <p>Reportagem:</p>	<p>Um massacre provocou a morte de 16 pessoas em uma escola na cidade alemã de Erfurt. Após o ataque o assassino, Robert Steinhäuser, se suicidou. Ele tinha na época 19 anos, invadiu a escola secundária Johann Gutenberg matando a tiros 13 professores, dois alunos e uma policial, após ter sido expulso da escola. O ex-aluno tinha licença para o uso das duas armas que estavam com ele</p>

Público P (2002).	
Massacre na escola ensino médio em Santa Fe, no Texas, Estados Unidos – 2018. Reportagem: G1 Notícias (2018)	<p>Massacre dentro de uma escola de ensino médio em Santa Fe, região de Houston, no Texas, provocou a morte de 10 pessoas. Nove mortos eram alunos e apenas um professor. Dimitrios Pagourtzis de 17 anos, aluno da escola, ex-integrante do time de futebol da mesma, foi o autor do massacre. Segundo a reportagem, o aluno era alvo de bullying na escola, não apenas por alunos, mas também por alguns treinadores por usar casacos pesados em dias de calor e por cheirar mal.</p>  <p><i>Choque de estudante após tiroteio em escola no Texas — Foto: Michael Ciaglo/AP</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F – QUADRO DAS REPORTAGENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR: ESCALA NACIONAL (BRASIL)

Reportagens – Violência escolar no Brasil	
Exemplos de ataques/massacres e violência contra professores	
Local e ano:	Descrição da reportagem:
<p>Ataque, a tiros, na escola particular, Sigma, na cidade de Salvador, Bahia, Brasil – ano de 2002.</p> <p>Reportagem: UOL Notícias (2002)</p>	<p>Um estudante mata a tiros duas colegas em um colégio particular de Salvador, na Bahia. Segundo a reportagem, o aluno tinha 17 anos e disparou contra Vanessa Carvalho Batista e Natasha Silva Ferreira, ambas de 15 anos, dentro da sala de aula da escola Sigma, localizada no bairro de Jaguaribe (de classe média) em Salvador. De acordo com declarações, o adolescente era ridicularizado em público pelas garotas e que já havia afirmado que possuía a intenção de mata-las.</p> <p><i>(sem imagem na reportagem)</i></p>
<p>Ataque, a tiros, na Escola Municipal Tasso da Silveira no bairro de Realengo, Rio de Janeiro,</p>	<p>Um ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira em Realengo, no Rio de Janeiro, atirou contra alunos em salas de aula lotadas, foi atingido por um policial e se matou em seguida. De acordo com as investigações sobre os motivos que o ex-aluno Wellington Menezes de Oliveira perpetrou o massacre, a ação teria sido motivada por bullying que o mesmo sofreu nos anos em que estudou na escola municipal.</p>

<p>Brasil – ano de 2011.</p> <p>Reportagem: G1 Notícias (2011).</p>	 <p><i>Wellington Menezes de Oliveira, homem que atirou contra escola municipal Tasso da Silveira, em Realengo (Foto: Reprodução/TV Globo)</i></p>
<p>Ataque, a tiros, na Escola Estadual Raul Brasil em Suzano, São Paulo, Brasil – ano de 2019.</p> <p>Reportagem: ISTOÉ (2019).</p>	<p>Dois jovens, Guilherme e Luiz Henrique, ex-aluno da Escola Estadual Raul Brasil em Suzano mataram oito pessoas e feriram onze em um ataque a tiros e em seguida cometeram suicídio. As razões para essa ação criminosa não são claras, mas, segundos as investigações, os assassinos possuíam problemas de relacionamentos com os colegas e essa situação foi ainda mais estimulada pela incitação de ódio advinda de comunidades da internet, além da prática de jogos virtuais violentos.</p>



Estudantes choram pelas mortes da Escola Estadual Raul Brasil em Suzano (Crédito: Divulgação)

Agressão a professor, no CIEP Municipal Mestre Marçal, Rio das Ostras, Rio de Janeiro, Brasil – ano de 2018

Reportagem: Pragmatismo POLÍTICO (2018)

Alunos humilham e agrediram fisicamente professor de Português, Thiago dos Santos Conceição, de 31 anos, no CIEP Municipal Mestre Marçal, em Rio das Ostras, Rio de Janeiro.

“Eu desejo continuar com a minha profissão, mas temo pela minha vida. Eram constantes as agressões, mas a gente sempre acha que vai resolver com diálogo [...] Todas as minhas aulas eu falo sobre a importância do diálogo, sobre a importância da educação [...] Eu tenho medo, porque eu já vi ataques. Se eu não tinha medo de amanhecer morto, que era para eu tomar cuidado para não ser atropelado, que era para eu tomar cuidado para não ser atropelado, para eu tomar cuidado para não ir à escola de carro porque o pneu poderia aparecer furado. Então são diversos ataques que eu vendo sofrendo [...] Hoje eu me sinto frustrado. Triste por não ter conseguido mudar aquela situação. Por não ter deixado aquele legado para os estudantes. É humilhante estar no seu trabalho e ter que renunciar a isso” Thiago dos Santos Conceição.

<p>Agressão a professor, em uma escola estadual em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Brasil – ano de 2018.</p> <p>Reportagem: Jornal O Sul (2018)</p>	<p>Professora Marcia Friggi, de Português, de 53 anos foi agredida por um de seus alunos em uma escola estadual em Santa Catarina. O discente desferiu socos contra ela após ser expulso de sala por mau comportamento. A professora afirmou que não voltará à escola onde ocorreu a violência e acha que nunca conseguirá. Após tratamento contra depressão/ansiedade, a professora conta que conseguiu retornar à sala de aula.</p> <p>“Alguns professores não conseguem retornar à sala de aula, eu sei que não é fácil. Voltar não foi uma vitória minha, mas do tratamento para ansiedade e depressão. Se não fosse por esse apoio, não conseguiria” Marcia Friggi.</p>
<p>Agressão a professor no Centro de Ensino Fundamental 507, em Samambaia, Distrito Federal, Brasil – ano de 2018.</p> <p>Reportagem: Metrôpoles (2018)</p>	<p>Aluno de 16 anos agrediu o Vice-Diretor, Alex Cruz Brasil, do Centro de Ensino Fundamental 507, em Samambaia e depois foi apreendido pela Polícia Militar, com outros dois meninos, de 12 e 13, usando drogas nas imediações da escola. O discente tentou forçar sua entrada no CEF 507, porém só poderia entrar com a presença do responsável, devido à ocorrência de suspensão que recebeu. Como foi impedido pelo Vice-Diretor, o aluno partiu para cima dele, o agrediu, e sacou um canivete para furá-lo. O vigilante e alguns funcionários ajudaram a deter o jovem que fugiu para fora da escola e posteriormente foi apreendido pela polícia.</p> <p><i>“Estava irritado, apontava o dedo para mim, me xingou, desacatou. Quando neguei a entrada dele mais uma vez, tentou me dar um soco na cara, desviei e ele acertou o meu ombro. Depois puxou o canivete automático, enrolei minha camisa de frio no braço e tentei me defender, até que recebi</i></p>

(2018a)	<p><i>ajuda do vigilante e outros servidores” Alex Cruz Brasil. (2018)</i></p> <p>Ainda sobre o ocorrido: <i>“É impossível ter um policiamento ostensivo. Tudo isso é retrato de uma comunidade violenta, onde vive-se uma guerra civil. Alunos com pais presos, morando sozinhos, sem acompanhamento, tráfico de drogas intenso, roubos e legislações fracas contribuem para o agravamento da situação” Alex Cruz Brasil. (2018a)</i></p>
<p>Agressão a professor, na Escola Estadual Oscar Pereira, bairro Cascata, Porto Alegre, Brasil – ano de 2019.</p> <p>Reportagem: GaúchaZH (2019)</p>	<p>Professora de 59 anos que leciona na Escola Estadual Oscar Pereira, bairro Cascata, Porto Alegre, sofreu agressão física (tapas) de uma mãe. Um aluno do Ensino Fundamental foi encaminhado pela docente até a direção devido seu mau comportamento. Sua mãe foi convocada pela direção e ao chegar à escola (direção), muito irritada com a ocorrência, disparou tapas sobre professora.</p> <p><i>“Ela está muito nervosa, não esperava isso. A minha orientação é para que ela não vá mais lecionar nessa escola. Vamos ver o que decidirá e, caso a Secretaria da Educação não se manifeste, vou procurar o Ministério Público para que cobre providências. Infelizmente, não há mais segurança para poder educar as crianças nesse país” Francisco Santos, marido da vítima.</i></p>
<p>Agressão a professor, na Escola</p>	<p>Professor Paulo Rafael Procópio, de História e Geografia, de 62 anos é agredido a socos por um aluno de 14 anos, na cidade de Lis, São Paulo. As agressões ocorreram dentro da sala de aula na Escola Estadual Otacílio Sant’anna. O</p>

<p>Estadual Otacílio Sant'anna, Lis, São Paulo Brasil – ano de 2019.</p> <p>Reportagem: Correio (2019)</p>	<p>professor, com mais de duas décadas de docência anunciou que pretende abandonar a profissão.</p> <p><i>"Estou horrorizado. A gente sempre ouvia falar em casos de violência dentro de salas de aula, mas confesso que nunca imaginei passar por isso. Já estava decepcionado com a falta de respeito dos alunos, mas essa agressão foi demais"</i> Paulo Rafael Procópio.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE G – QUADRO DAS REPORTAGENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE ALUNOS: ESCALA LOCAL (DF)

Reportagens – Violência escolar no Distrito Federal	
Violência entre alunos / trechos de depoimentos	
Local e ano:	Descrição da reportagem:
<p>Agressão entre alunos no Centro de Ensino Stella dos Querubins, Planaltina, Distrito Federal, Brasil – ano de 2015.</p> <p>Reportagem: G1 (2015)</p>	<p>Um aluno de 14 anos foi agredido e esfaqueado durante briga no Centro de Ensino Stella dos Querubins, na cidade de Planaltina, no Distrito Federal. A direção da escola passou informações de que a vítima não sofreu sérios ferimentos. Três adolescentes foram encaminhados à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA). A Coordenadora da escola, Mara Muller, afirmou que os alunos e professores se sentem vulneráveis no espaço escolar e que estão com medo.</p> <p><i>“Os meninos se reuniram e tentaram matar o outro aluno. Não conseguiram porque não deu certo, porque ele conseguiu sair fora, com rapidez, e mais na frente tinha uma poça d’água, então escorregaram e caíram, e alguns meninos ajudaram a separar”</i> Mara Muller.</p> <p><i>“Estamos com medo de assassinos. Os professores estão nervosos e com medo de ir para escola, ficar de costas para aluno, não sabem o que pode vir. Se fazem com aluno, imagina com professor?”</i> Mara Muller.</p>
<p>Agressões físicas, verbais e ameaças entre alunos</p>	<p>No Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá estudam alunos do 1º ao 9º ano. Segundo os próprios alunos, o sentimento de insegurança dentro e fora da escola é constante.</p> <p><i>“Nada é seguro”</i> e as brigas “são garantidas”, <i>segundo um grupo de estudantes.</i></p>

<p>no Centro de Ensino Fundamental 01, Paranoá, Distrito Federal, Brasil – ano de 2016.</p> <p>Reportagem: Jornal de Brasília (2016)</p>	<p><i>“De acordo com outro aluno os próprios discentes “Costumam marcar brigas quase toda semana na frente da escola. Também acontece de haver informantes dentro da sala, que avisam aos bandidos os alvos ao fim da aula, e até uso e venda de droga nos banheiros. Chegaram a colocar chiclete na câmera de segurança”</i> Afirma aluno de 13 anos, do último ano.</p> <p>Na mesma unidade de ensino, uma aluna de 14 anos foi ameaçada na escola e assaltada nas redondezas da mesma. <i>“Na primeira semana de aula, uma menina me ameaçou. Meu pai veio à escola e resolveu o problema: ela me deixou em paz. Depois, eu descia da parada de ônibus até a escola quando uma pessoa, de bicicleta, segurou minha bolsa. Levou a mochila e o celular, mas deixou os materiais espalhados no chão. Aqui, os bandidos atuam livremente. A gente tem medo”</i> Admitiu a aluna.</p> <p>Ainda na mesma escola, uma aluna novata frequentou as aulas por apenas um dia. Sua família mudou para a cidade após ser beneficiada pelo Minha Casa, Minha Vida (Paranoá Parque). No seu primeiro dia de aula, ela saiu traumatizada da sala afirmando ter passado por ameaças de roubo. <i>“Disseram que havia muitos ‘mãos leves’ e que ela corria o risco de sair sem nada. O diretor chegou a recomendar que ela sempre fosse uniformizada, porque já teria acontecido de entrarem armados para acerto de contas”</i> Afirma a mãe, dona de casa, 30 anos, que, por medo, não quis se identificar.</p> <p>Segundo Rosilene Corrêa, diretora do Sindicato dos</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Professores, a violência nas escolas <i>“é resultado do crime. Adolescentes são usados por criminosos e problemas de fora inevitavelmente acabam dentro da escola”</i> e acrescenta <i>“Dar aula nesse ambiente é difícil, os alunos ficam preocupados com o risco que correm, ficam dispersos”</i>.</p>
<p>Agressão com arma de fogo e protesto de alunos Centro de Ensino Médio 1, Paranoá, Distrito Federal, Brasil – ano de 2017.</p> <p>Reportagem: G1 (2017)</p>	<p>Um aluno do terceiro ano do Ensino Médio, de 21 anos, estudante do Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá, no Distrito Federal, foi baleado no rosto depois de se negar a entregar pertences durante tentativa de assalto na frente da escola. O crime aconteceu quando ele saía da escola, o jovem está internado no hospital regional. Colegas e professores relataram que assaltos são frequentes na região. O diretor do CEM 1, Nanderson Sirlon, disse que até agora nenhuma medida foi de fato tomada para garantir a segurança na região. A estudante da escola, Catarina Pereira, resume o sentimento em <i>“medo”</i>.</p> <p>Motivados pelo caso acima mencionado e pela realidade vivenciada pelos alunos no espaço escolar, discentes de três escolas públicas do Paranoá se organizaram e fizeram um protesto contra a violência dentro das escolas e a insegurança vivida na cidade.</p>

	 <p><i>Estudantes protestam contra violência em escolas do Paranoá, Distrito Federal. Foto: TVGlobo/Reprodução</i></p>
<p>Depoimentos de alunos do Centro de Ensino Fundamental 02, Paranoá, Distrito Federal, Brasil – ano de 2018.</p> <p>Reportagem: SINPRO DF (2018)</p>	<p>No Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02) da cidade do Paranoá, adolescentes na faixa etária dos 14 aos 16 anos chegam a agendar brigas em grupos do Facebook.</p> <p><i>“É uma coisa que acontece muito e eu acho ruim vir para a escola e saber que isso vai ocorrer. Sou uma pessoa tranquila, nunca me envolvi nisso, mas fico com medo. As meninas aqui brigam muito, quase sempre por causa de namorados ou de xingamentos. No ano passado, duas alunas começaram a se baterem. O vigilante viu e não fez nada”</i> Ana Clara Brandão, 16, aluna do CEF 2 e moradora do Paranoá.</p> <p><i>Os alunos Ícaro de Souza, 15 anos, e Matheus Mota, 16 anos, ambos alunos do 9º ano do CEF 2, relatam as diversas vezes que presenciaram casos de alunos desrespeitando professores.</i></p> <p><i>“Às vezes, o professor pede silêncio e os colegas não fazem. Quando ele fala mais firme, tem aluno que retruca e desrespeita. Bate boca mesmo. Às vezes, até se xingam, mas</i></p>

	<i>agressão entre aluno e professor, nunca vi” Ícaro de Souza.</i>
<p>Agressão entre alunos no do Centro de Ensino Fundamental 19, Ceilândia, Distrito Federal, Brasil – ano de 2018.</p> <p>Reportagem: Metrópoles (2018)</p>	<p>Um aluno, de 13 anos, do Centro de Ensino Fundamental 19, em Ceilândia, esfaqueou um colega, de 15 anos, durante uma discussão e que ficou ferida no abdômen e no pescoço. O SAMU foi solicitado e socorreu a vítima. A informação que foi passada é que os ferimentos haviam sido superficiais. O aluno autor da agressão foi levado para a Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA).</p> <div data-bbox="421 571 936 978" data-label="Image"> </div> <p><i>O adolescente ficou ferido no abdômen e no pescoço, no Centro de Ensino Fundamental 19, Ceilândia.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H – QUADRO SÍNTESE DA ENTREVISTA: DELEGADA DE POLÍCIA

SÍNTESE DA ENTREVISTA (6° DP – RA PARANOÁ)	
QUESTÕES	DELEGADA DE POLÍCIA
Na sua concepção, o que é violência e quais seriam as tipologias mais comuns?	<p>Quando você vai estudar a ciência política, você vê que as pessoas precisam de ordem. [...] você entrega a sua liberdade para que o Estado organize a sua vida. Aí você tem as pessoas que em tese não respeitam a lei e a ordem estabelecidas e começam a criar os próprios códigos de ética e de conduta, que é o que a gente vê aqui.</p> <p>O Estado é, infelizmente, ausente, na maioria das políticas públicas. Precisava ter políticas públicas para envolver essas pessoas, para que elas tivessem perspectiva, expectativa de vida, para dizer o seguinte: eu quero viver e quero viver disso, eu posso trabalhar, eu posso gostar de arte, eu posso gostar de cultura, eu posso gostar de futebol, seja lá o que for.</p> <p>Então, em tese essa violência é fruto bem do meio e da condição que ele está. [...] a violência é a manifestação natural do ser humano quando tem ausência de regra, de ordem, de Estado, e de tudo.</p> <p>Então, ele faz o que dá na cabeça, se ele quer ter um tênis ele vai roubar, se o outro o irritou por qualquer motivo ele vai lá e mata.</p> <p>[...] Por exemplo, teve um crime bárbaro há poucos dias, em que jovens, por conta de um namoro, um se interessou pela namorada do outro, foi motivo o suficiente para eles se juntarem em quatro. Pegaram um, mataram, arrancaram a cabeça, esquartejaram e enterraram o corpo, jogaram o corpo fora. Depois, eles saem dali e vão juntos comer uma pizza. É a prova da completa exclusão de ordem, do sentimento de civilidade, de sentimento de sociedade, de empatia.</p> <p>[...] Se eu contar os crimes bárbaros que tivemos de janeiro para cá [no Paranoá], você vai ficar chocada. A gente teve esse [relatado anteriormente], eu tive um esquartejamento, em que a cabeça sequer foi achada.</p> <p>[...] nós tivemos um esquartejamento, que era briga também, do nada. Estavam juntos, bebendo, daqui a pouco se irritam, daí jogou a cabeça aqui, jogou as pernas lá perto daquela construção da Caixa Econômica. Mas até hoje sequer encontramos a cabeça [...] a motivação foi uma mulher.</p>

	<p>[...] no Café Sem Troco [RA Paranoá], um senhor, ele tinha 76 anos, próximo de 80 anos, morava sozinho, tinha deficiência na mão, andava com dificuldade, com auxílio de muletas [...] Três jovens, 19, 20 e 22 anos, entraram na casa dele, mataram ele da forma mais absurda, espancamento violentíssimo, jogaram ele no porta malas do carro e foram embora [...] Eles queriam um bem, um dinheiro, alguma coisa que eles achavam que a pessoa tinha. Jovens. São esses jovens que frequentam as nossas escolas.</p> <p>[...] Eu tenho uma história aqui do Paranoá que é absolutamente chocante. Ela tem 15 anos, a menina. Um dia nós pegamos uma menina que tinha sido estuprada, tinha 13 anos, e uma outra que por falta [de expressão melhor] é noiada, essas mulheres que consomem drogas na rua, vendeu ela para um cara por 30 reais. O cara pagou 30 reais, pegou ela, e fez sexo com essa menina. [...] Quando eu falei com ela, ela me falou o seguinte: eu tenho dez irmãos, dez. A mãe dela teve dez filhos com dez homens diferentes. A mãe dela estava presa. O pai dela, biológico, estava preso. Ela tinha um irmão um irmão preso porque matou um dos companheiros da mãe. A vó dela era chamada de “vovó do tráfico”. E essa menina estava na rua. Você acha que tem alguma perspectiva de vida, chance para essa menina? [...] A família dela está toda presa. Então, para ela a rua era mais confortável do que a casa.</p> <p>[...] Se o Estado não for presente o suficiente, para criar oportunidade, para dar uma perspectiva de vida para esses jovens, eles vão acabar entrando no mundo da criminalidade.</p>
<p>Considerando a violência urbana presente na Região Administrativa do Paranoá como ponto central da discussão, na sua visão e experiência, quais são as origens dessa violência?</p>	<p>Então, a violência é do ser humano, aquilo que eu falei, ela é inerente, mas a gente precisa, para não praticar essa violência que é quase que natural nossa, se submeter às regras estatais mesmo, tem que se submeter ao Estado. [...] em tese você está entregando a sua vida, a sua liberdade para esse Estado que não está te protegendo. [...] Então, a origem é essa mesmo social. É a falta de organização estatal a ponto de oferecer qualidade e segurança o suficiente para você seguir sua vida. Se você tivesse um hospital que cuidasse de você quando você ficasse doente, uma escola que te oferecesse [estudo] com qualidade – não estou falando que escola pública não prestam, não. Sou fruto da escola pública, amo e valorizo a escola pública. [...] Então, não é a escola pública. É a gestão que eu acho hoje não atende suficientemente para oferecer essa qualidade para os alunos que buscam ou que têm interesse, que querem permanecer na escola pública. [...] Então, quando você tem as três coisas básicas, saúde, segurança e educação, aí você começa a ter estrutura para crescer. A sociedade precisa disso. A gente precisa de governantes que entendam isso, que ofereçam isso a população, porque o resto a gente vai conseguindo organizar. [...] O Paranoá é a cidade em números absolutos que teve mais violência doméstica no DF todo, no ano passado. [...] Esses lares é onde estão esses jovens que você está</p>

	<p>pesquisando. Então, se ele está vivendo num lar que tem violência, ele não tem condições emocionais adequadas para aprender, para estudar. Ou para aprender um outro comportamento que não aquele que aprendeu [...].</p>
<p>Quais são os principais exemplos de práticas e ações violentas que ocorrem com mais frequência na Região Administrativa do Paranoá?(como por exemplo: ameaças, brigas, porte de armas, abuso/assédio sexual, homicídios, vandalismo e outros).</p>	<p>Aqui no Paranoá, nós somos, comparativamente a outras cidades do DF, a cidade que mais tem violência doméstica e abuso sexual contra a criança e o adolescente. Nós somos campeões nisso. Então, a gente precisa fazer um trabalho com as famílias, fazer um trabalho com as escolas, para que os professores estejam preparados, como os próprios alunos, para entender o que é a violência sexual, como combater, quais são os sinais. Essa formação, para que as pessoas consigam entender isso, ela é muito importante, eu acho que ela é muito deficiente ainda.</p>
<p>Em quais espaços da Região Administrativa do Paranoá a senhora acredita que essas ações e práticas de violência tendem a ser mais intensas e recorrentes? Por que nesses espaços? (de alguma forma localize esses espaços: por região, pontos de referência, número da quadra, nome de</p>	<p>Os crimes que mais acontecem, então, são a violência doméstico-familiar e abuso sexual. Mas a gente tem muita, muita ameaça, a gente tem muito homicídio, a gente tem muito homicídio tentado, tem roubo a transeunte, roubo a comércio. Então, a gente tem uma quantidade de crimes que são considerados crimes graves. Se você comparar com outras cidades da mesma população, por exemplo, com o Plano Piloto, com o Sudoeste ou com o Lago Sul, com o Lago Norte, esses números são infinitamente menores. E o tipo de crime que você vai encontrar lá, você vai encontrar muito furto a residência, que é o crime patrimonial, estelionato, porque as pessoas têm dinheiro em conta, é aquela subtração. É diferente. Os crimes aqui são crimes muito contra a pessoa, que tem a ver com aquela coisa com o respeito ou desrespeito ao outro. Aqui no Paranoá, é mestre aqui o som alto, perturbação da tranquilidade. [...] As pessoas não desenvolveram isso, elas são muito individualistas. [...] Então, esses crimes são muito comuns aqui. Para gente escolher e colocar espacialmente, eu tenho uma mapa que eu posso imprimir que me dá as manchas criminais (Anexo A).</p>

praça etc.).	
Em sua opinião, qual é o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos que mais cometem atos de violência na Região Administrativa do Paranoá?	<p>Então, em regra, a comunidade aqui é classe média, média baixa. O perfil são homens, jovens e de baixo poder aquisitivo, infelizmente. Mas quando eu busco baixo poder aquisitivo, em regra, a RA como um todo. Não tem pessoas com muito patrimônio e tal. Você vai encontrar comerciantes e tal, mas destoa por causa da atividade econômica que ele desenvolve. Então, você vai encontrar um pouco mais de dinheiro. Mas, em regra, classe média e média baixa. E homens e mais jovens, em regra.</p>
Com relação aos contextos socioeconômicos de diferentes RA's do Distrito Federal, quais são, em sua opinião, as discrepâncias e semelhanças que a senhora percebe nas práticas e ações violentas que ocorrem em territórios (Regiões Administrativas) mais valorizados economicamente, e nos territórios menos valorizados, mais segregados e periféricos socioespacialmente,	<p>[...] se você pegar o DF todo e estruturar ele, por exemplo, [por] cidades mais antigas e cidades mais novas, tudo que for assentamento mais novo, como Itapoã, mais recente, Paranoá Parque, mais recente, Vila Buritis, Arapuanga [?], em relação à Planaltina tradicional, os territórios mais recentes têm mais problemas. Porque têm mais dificuldades com infraestrutura, então vai condessar a população, em regra, que é mais pobre, que tem mais dificuldade, que tem pouco acesso à escola, pouco acesso à informação, à higienização, à computação. Tem menos acessos a esses serviços, em regra, e que acaba coincidindo com o local de maior criminalidade. Infelizmente. Assim, é difícil você usar essa fala, porque é como se eu quisesse dizer, assim, que é pobre é bandido. É todo um contexto que a gente vem falando desde o começo, não é? Então, acaba coincidindo. Por exemplo, se você buscar o Plano Piloto. Vê quantos homicídios se registram no Plano Piloto. Muito pouco, pouquíssimos. No Sudoeste? Pouquíssimos homicídios são registrados lá. Agora você vê aqui, não é possível que passe um fim de semana sem ter um homicídio, dois. Na primeira quinzena de fevereiro, eu tive 15 homicídios. Isso você não encontra em outro local. Você vai encontrar na Ceilândia, você vai encontrar na Samambaia. No Guará, você não vai encontrar. Qual o padrão das pessoas que moram lá? Servidores públicos mais antigos que moram ali desde o início de Brasília.</p> <p>Então, as cidades mais antigas, mais estruturadas vão ter menos crimes. Essas mais novas, que têm pouca estrutura, estrutura que eu falo é estrutura estatal, onde as pessoas de baixa renda se concentram, é onde infelizmente vai estar concentrada também a maior criminalidade. [...] é importante observar o seguinte: o servidor público, por exemplo, ele veio e se instalou no Plano Piloto, se instalou no Guará, no Cruzeiro. Apesar de sermos todos pioneiros, lá no Plano Piloto, Guará, Cruzeiro, se instalaram os servidores públicos. Sobradinho, Planaltina, Paranoá eram [para] pessoas que estavam na construção</p>

<p>como o Paranoá?</p>	<p>civil. Então, naquela época, quando você criou as chamadas cidades dormitórios, você já criou uma diferenciação. Você colocou quem tinha renda mais alta, você concentrou em espaços, e quem tinha renda mais baixa você colocou nessas cidades que eram chamadas satélites, né? Que hoje são as RAs. Elas acabaram tendo estruturas diferentes e formas de crescer diferentes. A vida é diferente, de quem mora lá e de quem mora aqui.</p>
<p>Gostaria de saber o que a senhora julga influenciar crianças e jovens, cada vez mais cedo, entrarem para a vida do crime ou cometerem atos de violência diversos, cada vez mais sem medo, sem intimidação a posições de autoridades, como ao professor, a direção e também a própria polícia?</p>	<p>Esse problema é ainda maior, porque, na verdade, nós temos círculos. Nós vivemos e conseguimos estruturar nossas vidas com círculos concêntricos, que se fala. O mais próximo e os mais distantes, não é assim? Como se fossem vários círculos, e o primeiro círculo é o familiar. Se você não tem uma estrutura e respeito em casa, dificilmente você vai respeitar [...] Se eu não respeito meu pai e a minha mãe, eu não respeito o professor, não vou respeitar o polícia, não vou respeitar o meu vizinho. Então, as famílias hoje não têm mais tempo para formação moral, infelizmente. A preocupação é com o trabalho [...] É sobrevivência. [...] Filhos de pais separados, o então a mãe vive sozinha, cria aquele filho mãe solo, como chamam. Ela e um monte de filho, o pai foi embora, por vários motivos. Ela tem que estar preocupada mais em prover o sustento desse clã, dessa família, e não tem tempo para formação. Ela delega quase que para escola fazer essa formação do jovem. A escola, com todos os problemas que tem, impossível trabalhar individualmente cada um nessa formação. Forma na medida que dá, do que é possível. Então, ele acaba crescendo sem formação. Ele vai se formar, ele vai se forjar, na cultura das ruas. Essa cultura das ruas, dessa vizinhança, desses meninos, nem sempre é a mais saudável possível. Isso faz com que ele cresça sem respeito. Ele fala assim: ah, é polícia. Tem muitos que crescem assim: esse conceito da rua é tão atravessado, tão equivocado, que se um menino gostar de ser polícia, os outros fecham a cara para ele. Ele não pode ter admiração pela polícia. Tem que ter admiração pelo bandido. Se ele gostar de polícia você já não presta, porque está gostando de polícia. Olha que conceito errado, atravessado. [...] O adolescente hoje, quando ele é recolhido, ele passou a primeira vez, no dia da internação: ele vai apavorado. Quando ele chega lá, que assina um termo e volta com a mãe, sai antes do policial que levou ele para lá, aí ele fala: “então não dá nada! É só isso?” Ele começa a achar que é pouco. [...] Então, para mim, é a formação moral que tem que começar em casa, para depois ir se estendendo para outros círculos onde esse jovem conviva. [...] Porque se ele não tem respeito em casa, não vai ter na escola também, não. Não têm como ele ser uma pessoa em casa, uma pessoa na rua e outra na escola. Ele é a mesma pessoa. Ele é o fruto desse conjunto de tudo isso.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE I – QUADRO SÍNTESE DAS OCORRÊNCIAS CONSIDERADAS VIOLENTAS: ATA ESCOLAR DO CEF 02

OCORRÊNCIAS – ATA ESCOLAR 2019 (Centro de Ensino Fundamental 02 – Paranoá)		
N° DA OCORRÊNCIA	DESCRIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO DO(S) TIPO(S) DE VIOLÊNCIA:
01	Reunião com aluna (Aluna discute com professores durante reunião de coordenação na qual foi convocada).	Incivilidade
02	Reunião com uma turma inteira na presença de professores, coordenadores e direção (Motivo: indisciplina em sala de aula, falta de respeito aos professores, manifestações violentas dos alunos na escola – Turma: 6ºH)	Incivilidade
03	Agressão verbal contra supervisora (Ocorrência de mau comportamento de um aluno que foi advertido pela supervisora por estar com os pés encima da carteira, porém faltou seriamente o respeito com a mesma, foi repreendido e agiu com deboches)	Incivilidades
04	Reunião para transferência de aluno (Atendimento ao responsável de um aluno do 7º K, junto à coordenação e direção, para tratar da transferência do mesmo para outra escola, pois esse está em idade/série defasada, com comportamentos inapropriados em sala de aula).	Incivilidades
05	Reunião para transferência de aluno (Atendimento ao responsável de um aluno, junto à coordenação e direção, para tratar da transferência do mesmo para outra escola, pois esse está em idade/série defasada, com comportamentos inapropriados em sala de aula, uso de cigarro no interior da escola, além de ameaças aos colegas e ao corpo docente – Turma: 7º K).	Violências duras e Incivilidades
06	Agressão física entre alunos (Aluno puxou uma colega de sala pelos cabelos e a mesma bateu a cabeça na mesa com muita força. Logo no início do ato a aluna pediu para o aluno parar, porém sem sucesso. O aluno que agrediu	Violências duras e

	alegou que foi apenas uma brincadeira).	Violência estrutural (naturalização da violência).
07	Reunião com o responsável (Em reunião de coordenação os professores conversaram com o responsável do aluno X, na presença do mesmo, sobre o que vem acontecendo: falta de respeito aos colegas e aos professores, baixo rendimento nas atividades da escola e também abordaram o fato do aluno ter botado fogo embaixo de uma carteira – Turma: 7° J).	Violências duras e Incivildades
08	Justificativa de faltas (Os responsáveis de dois alunos foram justificar as faltas dos mesmos alegando sobre a existência de ameaças e assaltos nos arredores da escola. Destacam que os alunos estão com medo e por isso não estão mais frequentando. Os responsáveis informaram que vão mudá-los de escola)	Violências duras e Violência estrutural
09	Professores sugerem a transferência de aluno (Motivo: mau comportamento em sala, desrespeitoso com os professores, responde e age de forma agressiva, intimida os colegas, é arrogante, não faz atividades. Foi observado que o aluno não se importa com as ocorrências/advertências e que o seu responsável não possui domínio/controla sobre o mesmo. O aluno já foi encaminhado várias vezes para atendimento na direção e orientação pedagógica que fizeram o encaminhamento para a psicóloga – turma: 7° G).	Incivilidade. Porém, com gravidade podendo ser considerado também Violências duras.
10	Reunião com aluno (Durante reunião de coordenação, no qual o aluno X foi convocado, devido às ocorrências como desrespeito aos professores, desinteresse pela vida escolar, seus constantes deboches, o aluno não se mostrou preocupado com sua situação, disse que não vai mudar, não quer estudar, mais que vai continuar vindo para escola – Turma: 7° I).	Incivilidade e Violência estrutural (aluno desinteressado pelos estudos, mas, não quer deixar a escola).
11	Agressão verbal entre aluno e professor (A aluna desrespeitou a professora, porém a mãe não concordou com a ocorrência/advertência dada. Essa	Incivildades

	solicitou que sua filha fosse mudada de turma para evitar novos conflitos com esta professora – Turma: 9° C).	
12	Ameaça de morte (Aluno sofreu ameaça de morte durante o intervalo na quadra de esportes da escola – Turma: 7° C. Foi ameaçado por um colega com uma arma de fogo, que posteriormente foi confirmada como de brinquedo. O aluno ameaçado sofreu também deboches do aluno que o ameaçou. O responsável pela vítima dessa situação insistiu em levar o caso a polícia chegando muito nervoso na escola e com a intenção de resolver a situação pessoalmente – querendo dar “porrada” no aluno que ameaçou seu filho. Os pais do autor da ameaça também demonstraram comportamento agressivo e intimidador não concordando com as acusações recaídas sobre o filho).	Violências duras; Incivilidades e Violência estrutural (Contexto de vulnerabilidade social e possível inserção/contato com o crime)
13	Ameaça (Aluna sofreu ameaça de um colega de sala e foi desrespeitada verbalmente pelo mesmo, sendo acusada de ter roubado seu carregador de narguilé. Os pais da aluna foram na escola reclamar sobre o ocorrido – Turma: 7° K).	Violências duras e Incivilidades
14	Agressão física entre alunos (Aluna sofreu agressão por um aluno que arremessou uma borracha em seu rosto, atingindo seus olhos – Turma: 6° H).	Incivilidades
15	Agressão verbal contra o professor (Grupo de alunos arremessam pedras no carro de uma professora e quebram o vidro).	Violências duras
16	Agressão verbal e física entre alunos (Aluno atacou uma colega pegando em seus seios e, em geral, professores e colegas relatam que o mesmo é desrespeitoso, viola o direito das meninas, trás danos ao patrimônio da escola. Mesmo nessas situações, foi observado que o aluno demonstra comportamento de naturalização de suas ações violentas – Turma: 6° H).	Violências duras; Incivilidades e Violência estrutural (naturalização da violência)
17	Agressão Física e verbal entre alunos (Discussão e agressão física entre um	

	aluno da escola pesquisada e outro aluno, de uma escola próxima, devido ao fato daquele ter desrespeitado sua colega de sala que namora com o aluno da outra escola).	Violências duras e Incivilidades
18	Agressão verbal entre alunos (Aluna foi desrespeitada verbalmente por um colega com palavras e gestos obscenos: “vou enfiar meu pau em sua boca até você engasgar”. A aluna retrucou dizendo que ele não tinha “pau”, então ele puxou a mão dela em direção ao seu órgão genital. Ao ser abordado o aluno tratou com naturalidade a situação e disse apenas que estava cantando um Funk: “Voltei para as putas”. Aluno negou outras acusações).	Violências duras; Incivilidades e Violência estrutural (naturalização da violência)
19	Agressão verbal e física entre alunos (Discussões no pátio da escola entre alunos originaram brigas e agressões físicas na porta da escola na hora da saída. Professores e a direção tiveram que intervir para acabar com as agressões, entre elas: tapas, voadoras, chutes, socos na boca e ameaças de morte – Turmas: alunos do 6° D; 6°H; 7°F e 7° D).	Violências duras e Incivilidades
20	Agressão física entre alunos (Aluno agrediu outro aluno na porta da escola quebrando seu dente e machucando seu nariz. O responsável pelo aluno agredido registrou ocorrência na delegacia).	Violências duras
21	Agressão verbal contra voluntária (Alunos desrespeitaram com palavras baixas, representando assédio sexual e moral, uma voluntária de uma escola do DF que estava desenvolvendo um projeto na escola junto com uma equipe de alunos e professores).	Violências duras e Incivilidades
22	Agressão física e verbal entre alunos (Discussão e agressão física entre alunas nas redondezas da escola. O motivo seria filmagens e exposição dessas na internet – Tuma: 7° A e 7° C).	Violências duras e Incivilidades
23	Reunião com o responsável (Em reunião de coordenação os professores	

	conversaram com o responsável do aluno X sobre seu comportamento na escola: aluno nunca fica em sala, notas muito baixas, atitudes desrespeitosas e ameaça a professores e coordenadores – 6° E).	Violências duras e Incivilidades
24	Reunião sobre aluno, na presença do mesmo e seu responsável, professores, coordenação e direção (Motivo: ameaça dar uma voadora em um professor, além dos desrespeitos verbais. Aluno relata a história apenas como uma “brincadeira”, mesmo sendo avisado pelo professor da gravidade de suas atitudes – Turma: 6°H)	Violências duras; Incivilidades e Violência estrutural (naturalização da violência)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE J – QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS: PROFESSORA E VICE-DIRETORA DO CEF 02

SÍNTESE DAS ENTREVISTAS (Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá)		
QUESTÕES	PROFESSORA	VICE-DIRETORA
Na sua concepção, o que é violência e o que considera como violência escolar?	Violência é toda forma de agressão física ou verbal. [...] Eu acredito que quando há um desrespeito das relações humanas dentro da escola é violência escolar.	Violência é a fome, miséria que assola o nosso povo, é também todo tipo de opressão, discriminações, desigualdades sociais, negligência e violações dos direitos fundamentais humanos.
Tomando a violência escolar como ponto central da discussão, na sua visão e experiência, quais são as suas origens?	Drogas. Eu acho que tudo parte do pressuposto de que eles estão disputando espaços de venda de drogas. A droga faz com que eles precisem roubar as pessoas para adquirir dinheiro para comprar droga, tendo em vista que os pais não trabalham, os pais não dão dinheiro para eles.	São muitos excessos e inúmeras faltas para a população empobrecida periférica. Não considero a escola violenta. A Violência acontece lá fora em todos os níveis. A escola é apenas uma parte considerável da sociedade que sofre todo tipo de violência. Então as crianças e adolescentes apenas reproduzem aquilo que recebem, ou melhor, aquilo que todo o aparelhamento do Estado e família negligenciam e deixam faltar.
A partir das suas vivências como professora e moradora do Paranoá, quais são as características sociais, econômicas e estruturais da realidade de vida dos	Na maioria das vezes, os alunos que nós recebemos são os alunos da periferia do Paranoá também. Periférico, no sentido que eles estão afastados do poder econômico. [...] São pessoas simples, trabalhadoras, que levantam cedo e vão trabalhar em outras regiões, mais abastadas. [...] O governo do DF não se preocupa com a infraestrutura da cidade que vai crescendo [...].	--

alunos nesta Região Administrativa?		
A partir da sua vivência na escola e no Paranoá, quais são as características socioculturais, econômicas e estruturais da realidade de vida dos alunos nesta Região Administrativa?	--	É uma região periférica e predominantemente formada pela classe trabalhadora subalterna empobrecida. Muitas mães/avós mulheres com baixa escolarização criando seus filhos e filhas sozinhas e sem outro tipo apoio financeiro. Mães trabalhadoras domesticas nas casas ricas do Lago Sul e Lago Norte. [...] Pouca estrutura financeira. Alguns, digo muitos estudantes com pais ou familiares presos, envolvidos com tráfico, drogas, álcool e em total situação de vulnerabilidade social.
Você considera o Paranoá uma Região Administrativa violenta? Caso a resposta seja sim, dê exemplos de atos e ações violentas que você, com frequência, percebe, presencia e vive nessa Região Administrativa.	Eu considero, sim, infelizmente, uma região bastante violenta. [...] conheço pessoas que já foram assaltadas, conheço pessoas que já foram abordadas por bandidos, conheço pessoas que tiveram suas casas invadidas. No trajeto [escola e casa], eu vou andando e volto andando, nesse trajeto eu vejo que meus alunos são assaltados. [...] existe também um número considerável de homicídios na região.	Como eu disse, não posso como educadora enxergar só a aparência sem ir às raízes do problema, ou seja, sua essência. Julgar, classificar e culpabilizar a própria comunidade, as pessoas que vivem no Paranoá de violentas é criminalizar a população duas vezes, e isso seria injusto da minha parte, até porque acredito que eles reproduzem, devolvem com a mesma moeda da forma como o Estado os trata.
Você consegue perceber a influencia da violência vivenciada pelos alunos fora da escola influenciando em manifestações	Por exemplo, as meninas, quando começam a namorar [...], problemas que elas tiveram com a menina que olhou para o namorado dela, o outro que olhou feio para ele [...] Aí levam para escola e acaba gerando violência também na escola. Muitas vezes, essas violências começam fora da escola e aí culminam dentro da escola ou mesmo	Sim. Totalmente. Vivenciamos diariamente atitudes de violência verbal, física, depredação do patrimônio público dentro e fora da escola. Até com eles mesmos. Tivemos muitos estudantes o ano passado se cortando, depressivos, alguns e algumas fazendo uso de drogas e alcoolismo. [...] Até fomos à casa de uma estudante de 13 anos que estava abandonada.

violentas dentro da escola? Se sim, como? Dê exemplos.	naquele ambiente fora do ambiente escolar, mas ainda muito próximo da escola.	[...] Tivemos também 3 casos de tentativas de suicídio. [...] muitos casos de abusos sexuais e até um caso sério de estupro de uma menina de 12 anos.
Em sua opinião, qual é o perfil sociocultural e econômico dos sujeitos que mais cometem atos de violência na escola? Por que você acha que eles cometem esses atos dentro da escola?	Infelizmente, essas violências são cometidas na maioria das vezes por falta de orientação dos pais, de uma boa vivencia familiar; de alunos que, ao invés de se dedicarem mais aos estudos, não se dedicam, acabam se envolvendo com outras coisas. A grande maioria das vezes, o que a gente percebe é que os meninos que são, entre aspas, abandonados dentro dos seus lares é que criam problemas também na escola. [...] a escola é como se fosse uma extensão da casa deles. Se eles têm algum problema, eles descontam em alguém na escola.	Ninguém nasce ruim ou violento torna-se a partir das experiências vivenciadas. [...] Tudo depende das suas relações sociais/ culturais. Conversei com uma aluna que era muito violenta [...], perguntei por que ela tratava as pessoas tão mal dentro da escola, ela prontamente me disse: “Eu só queria que vocês sentissem a mesma dor que eu sinto todos os dias. Sou preta, pobre, abandonada pelo pai, sofro violência na minha comunidade, sou assaltada quase toda semana, passo fome, não tenho roupas nem sapatos bacanas. Vocês acham que é fácil prá gente que mora na periferia? Vocês chegam aqui nos seus carrões e nem sequer sabe ou tenta entender o que se passa com a gente dentro dos nossos barracos.”.
Quais são os espaços da escola que você considera mais violentos? Por quê?	A violência verbal acontece em sala de aula com muita frequência, entendeu? [Eles] se agredem, se apelidam em sala de aula. Agora, quando se trata de violência física, eu acredito que acontece mais quando eles estão mais livres, que é no pátio da escola, na quadra. Mas isso varia muito. [...] eu vejo muito mesmo eles se agredindo fora da escola, na porta da escola, não necessariamente dentro da escola.	Nenhum. Acredito que todos os espaços da escola são locais de muitos aprendizados e processos criativos. Os estudantes fazem da escola seu espaço social, onde ali ele realiza suas relações de namoros, amizades, grupos de músicas, danças. É um espaço diverso de muitos diálogos e conseqüentemente, muitos conflitos nascem dessas relações. A escola é um mosaico étnico, racial, social, cultural e ali se desenvolve muitas trocas e compartilhamentos de ideias. Agora a sala de aula, ainda é um espaço de muitas tensões e conflitos.
Sobre as tipologias de violência escolar,		As mais frequentes são: Depredação do patrimônio público, brigas na porta da escola, rixas de

<p>quais tipos mais comuns você com frequência percebe, presencia e vive nessa escola?</p>	<p>--</p>	<p>grupinhos, briga por causa de namoros e paqueras, xingamentos, enfrentamentos verbais calorosos dos alunos para com os professores e vice versa, pequenos furtos e ameaças uns com os outros, brigas de grupos rivais na hora do intervalo.</p>
<p>Em relação às urgentes necessidades de enfrentamento da violência escolar, em sua opinião, quais são os caminhos possíveis para trabalhar e, assim minimizar, a realidade de violências nas escolas?</p>	<p>[...] eu sou aquela pessoa que acredita sempre no diálogo. [...] diante de alunos que estão numa certa condição de violência, eu chamo para conversa. [...] Se não der certo, chama os pais. No último caso, a gente já chegou até a chamar o conselho tutelar.</p>	<p>Sem ser piegas, acredito piamente na pedagogia freireana. A pedagogia do amor, dos sonhos possíveis, da esperança. A escola é um campo movediço. Ela [escola] se movimenta o tempo todo. Quando muda o contexto, temos que mudar nossas metodologias e alfabetizar o nosso olhar humanizado. Quando mudam as perguntas, temos que mudar as respostas. [...] Temos que investir nas relações humanas. Não tem como nós professores/diretores negarmos as experiências que eles trazem para o convívio escolar. Quanto mais autorizamos e damos espaços de fala para os nossos alunos/alunas, espaços que contemple as artes e a cultura, mais eles criam relações afetuosas uns com os outros, com os professores e com toda comunidade escolar.</p>

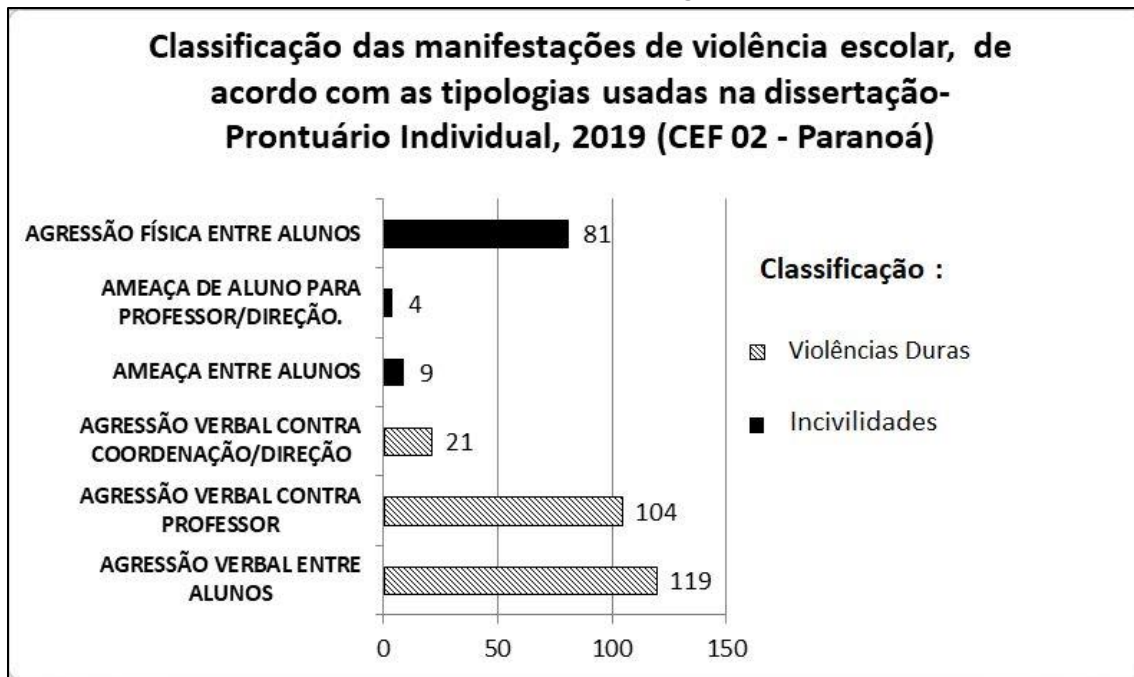
Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE L – GRÁFICO DOS TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR
ANALISADAS NO PRONTUÁRIO INDIVIDUAL: QUANTITATIVOS DE
OCORRÊNCIAS**



Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE M – GRÁFICO DOS TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR
ANALISADAS NO PRONTUÁRIO INDIVIDUAL: QUANTITATIVOS DE
OCORRÊNCIAS E CLASSIFICAÇÃO EM TIPOLOGIAS**



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE N – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA – CEF 02

Data: 19/06/2020

Tempo do áudio: 00h15m31s

Entrevistadora: Ana Clara

Entrevistada: Professora do CEF 02

Entrevistadora - Hoje é dia 19 do 06, de 2020, devido ao contexto de pandemia do Covid-19 essa entrevista será realizada por meio de videoconferência. A entrevistada terá o nome preservado. Ela leciona há 12 anos e atualmente está dando aula no Centro de Ensino Fundamental 2 do Paranoá, escola que lecionou no ano passado (2019). Ela é professora de português e mora na região administrativa do Paranoá.

Bom, então vamos para nossa conversa. Só para introduzir, o objetivo do meu trabalho e dessa entrevista é estar estudando a violência escolar a partir de uma escala mais ampla, vinculada às características sócioespaciais, ou seja, as características socioeconômicas de onde a escola está localizada, em especial espaços periféricos do ponto de vista espacial e socioeconômico. Meu recorte espacial é o Centro de Ensino Fundamental 2, localizado na região administrativa do Paranoá.

Bom, professora, boa noite!

Entrevistada - Boa noite.

Entrevistadora - Baseado nas suas experiências enquanto como docente, mais especificamente suas vivências na escola que lecionou o ano passado, inicio com as seguintes questões. Na sua concepção, o que é violência e o que considera como violência escolar?

Entrevistada - Boa noite, mais uma vez. Violência é toda forma de agressão física ou verbal. A gente tem a tendência de achar que a violência é somente quando se trata de uma agressão física. Na minha opinião, não. A violência acontece de forma velada também ou de forma escancarada ou ali na superficialidade das relações ou na intimidade das relações, e assim por diante. A segunda pergunta era sobre violência escolar?

Entrevistadora - O que você considera como violência escolar?

Entrevistada - Violência escolar é quando há uma forma de falta de respeito entre aluno e aluno, entre aluno e professor, entre direção e aluno, direção e professor, enfim, entre as partes que se relacionam na escola. Então, isso é violência. O aluno que maltrata o colega, o aluno que maltrata o professor. Não necessariamente precisa envolver uma agressão física. Eu acredito que quando há um desrespeito das relações humanas dentro da escola é violência escolar.

Entrevistadora - Ótimo. A partir das suas experiências como professora e moradora da região administrativa do Paranoá, quais são as características sociais, econômicas e estruturais da realidade de vida dos alunos nessa cidade?

Entrevistada - Na maioria das vezes, os alunos que nós recebemos são os alunos da periferia do Paranoá também. Periférico, no sentido que eles estão afastados do poder econômico. Então, são pessoas simples, em sua maioria

de pouca formação. O Paranoá infelizmente é uma região administrativa em que o nível de escolaridade é um dos mais baixos do Distrito Federal. A grande maioria das pessoas com que eu me relaciono na comunidade não tem ensino superior. São pessoas simples, trabalhadoras, que levantam cedo e vão trabalhar em outras regiões, mais abastadas. Por causa disso, os filhos ficam muito sozinhos em casa, muito tempo, acabam indo para rua. Os pais não têm conhecimento. Os meninos acabam se envolvendo com drogas, com malandragem, desde muito cedo. Aí iniciam todo o processo de violência, dentro do Paranoá, dentro das escolas, por causa disso. Então, é uma região que a estrutura mesmo é essa. Por exemplo, criou-se o Paranoá Parque, mas não criou-se um hospital, [ou] uma ampliação de hospital. O governo do DF não se preocupa com a infraestrutura da cidade que vai crescendo e esse tipo de serviço vai ficando em defasagem, inclusive serviço de segurança pública, de saúde pública e até mesmo de educação. Os meninos tem que sair do Paranoá para estudar em outras regiões por falta de escolas no Paranoá. Então, é um problema muito grave isso.

Entrevistadora - Ótimo. Você considera o Paranoá uma região administrativa violenta? Caso a resposta seja sim, dê exemplos de atos, ações violentas que você com frequência percebe, presencia ou até mesmo vive nessa região administrativa.

Entrevistada - Eu considero, sim, infelizmente, uma região bastante violenta. Graças a deus eu nunca passei por uma situação de violência, eu nunca me envolvi [distorção no áudio]. No entanto, conheço pessoas que já foram assaltadas, conheço pessoas que já foram abordadas por bandidos, conheço pessoas que tiveram suas casas invadidas. No trajeto, eu vou andando e volto andando, nesse trajeto eu vejo que meus alunos são assaltados. Então, infelizmente é isso. E outras coisa: eu nunca participei, nunca vi, mas existe também um número considerável de homicídios na região, inclusive, não no ano passado, mas no ano de 2018, um dos nosso alunos foi morto [distorção no áudio] a violência.

Entrevistadora - Pode continuar.

Entrevistada - Não, eu concluí. Eu acredito que, sim, é uma região muito violenta, por causa dessa série de coisas que acabei de relatar.

Entrevistadora - Ótimo. Agora, tomando a violência escolar, a partir de tudo que você foi falando das características da violência no contexto mais urbano, mais, da região administrativa do Paranoá, tomando a violência escolar como ponto central da discussão, na sua visão e experiência, quais são as possíveis origens dessa violência?

Entrevistada - Drogas. Eu acho que tudo parte do pressuposto de que eles estão disputando espaços de venda de drogas. A droga faz com que eles precisem de roubar as pessoas para adquirir dinheiro para comprar droga, tendo em vista que os pais não trabalham, os pais não dão dinheiro para eles. Então, o que eu vejo e percebo é isso: tudo isso gira em torno de um ponto comum que, infelizmente, são as drogas.

Entrevistadora - Certo. Agora, você consegue perceber a influência da violência vivenciada pelos alunos fora da escola influenciando em manifestações violentas dentro da escola? Se sim, como, assim, traz exemplos.

Entrevistada - Quando a violência [distorção no áudio] a escola, infelizmente, ela às vezes acontece fora da escola também. Por exemplo, as meninas,

quando começam a namorar. Aí namora com um rapaz que já foi namorado de outra. É uma relação fora da escola, mas por estarem num mesmo ambiente, num determinado período de tempo do dia, elas acabam trazendo para escola essas vivências. Esses problemas que elas tiveram com a menina que olhou para o namorado dela, o outro que olhou feio para ele [...] Aí levam para escola e acaba gerando violência também na escola. Muitas vezes, essas violências começam fora da escola e aí culminam dentro da escola ou mesmo naquele ambiente fora do ambiente escolar mas ainda muito próximo da escola. Na escola, a gente vai ponderando, evita uma violência aqui, outra ali, mas na grande maioria das vezes começa fora, também.

Entrevistadora - Ótimo. Em sua opinião, qual é o perfil sociocultural e econômico dos sujeitos que mais cometem atos de violência dentro da escola? Por que você acha que eles cometem esses atos dentro da escola?

Entrevistada - Infelizmente, essas violências são cometidas na maioria das vezes por falta de orientação dos pais, de uma boa vivência familiar; de alunos que, ao invés de se dedicarem mais aos estudos, não se dedicam, acabam se envolvendo com outras coisas. A gente percebe que, quando um aluno é mais envolvido com a família, a família dele é mais bem estruturada, dificilmente ele vai se envolver com violência na escola. A grande maioria das vezes, o que a gente percebe é que os meninos que são, entre aspas, abandonados dentro dos seus lares é que criam problemas também na escola. A referência que eu tenho, na maioria das vezes, é essa. São meninos que não são, como posso dizer?, que não tem muito acesso à cultura, a outro tipo de aprendizagem. Então, é isso. Fora da escola.

Entrevistadora – Professora, por que você acha que eles cometem esses atos dentro da escola? Por que dentro da escola? Eles continuam cometendo atos dentro da escola.

Entrevistada - Eu acredito que a escola, para eles, é só a continuação da casa deles. Porque são alunos que passam, digamos que, acordados, o maior tempo na vida deles na escola. Porque, em sua grande maioria [...], eu dou aula à tarde, desde quando eu comecei a dar aula aí no Paranoá, eu comecei à tarde. Então, em sua grande maioria, são meninos, os mais violentos, são aqueles que acordam onze e meia, meio dia, tomam banho e vão para escola. Então, a escola é como se fosse uma extensão da casa deles. Se eles têm algum problema, eles descontam em alguém na escola. O tempo que eles passam acordados, na maior parte, é na escola. É como se a escola fosse, como eu falei [inaudível] e vou falar de novo, [uma extensão] da casa deles. Então, eles se sentem muito à vontade de cometer qualquer coisa na escola que eles cometeriam na rua, que eles cometeriam na casa deles. Para eles é normal. [distorção no áudio] Muita gente percebe que, “ah, lá em casa eu faço assim, na rua eu faço assim, por que aqui na escola eu não posso fazer assim?” Então, infelizmente, [essa é] a mentalidade.

Entrevistadora - Certo. Quais são os espaços, no caso dentro da escola, quais são os espaços da escola que você considera mais violentos e por quê?

Entrevistada - Olha, eu sou suspeita para falar disso, porque poucas vezes nos meus 12 anos de profissão de professora eu presenciei violência física. A violência verbal acontece em sala de aula com muita frequência, entendeu? [Eles] se agredem, se apelidam em sala de aula. Agora, quando se trata de violência física, eu acredito que acontece mais quando eles estão mais livres, que é no pátio da escola, na quadra. Mas isso varia muito. Fora também eu

vejo muito, eu vejo muito mesmo eles se agredindo fora da escola, na porta da escola, não necessariamente dentro da escola. Agressão física, violência física, eu tenho percebido que ela acontece de forma muito [distorção no áudio], desvelada, fora da escola, nas portas da escola, na entrada da escola.

Entrevistadora - Ótimo. Professora, com relação a essa necessidade que a gente vive hoje de encarar esse problema da violência e criar estratégias de enfrentamento, na sua opinião, quais são os caminhos possíveis para se trabalhar essa questão, minimizar essa questão, que é a realidade da violência escolar, que a gente como professor, que você como professora vivencia diariamente?

Entrevistada - Olha, eu sou aquela pessoa que acredita sempre no diálogo. [distorção no áudio] diante de alunos que estão numa certa condição de violência, eu chamo para conversa. Quando eu não consigo resolver com o aluno, imediatamente, a gente costuma acionar os pais e conversa, coloca as partes para conversar, para ver se entram num acordo. Se não der certo, chama os pais. No último caso, a gente já chegou até a chamar o conselho tutelar. Mas, assim, geralmente conversando com eles mesmos resolve. [distorção no áudio] a ponte.

Entrevistadora - Nossa, bacana, Professora. As questões são essas. Eu queria muito agradecer você pela disponibilidade nesse momento. Eu sei que ficou um pouco falhada a gravação, mas, entendendo esse momento, a gente só pode fazer um diálogo, a gente só pode conversar por meio desse tipo de tecnologia. Eu quero agradecer o seu tempo, a sua contribuição. Com certeza, ajudou muito aqui na minha pesquisa. Muito obrigada.

Entrevistada - Foi um prazer, se precisar repetir as perguntas, a gravação, eu estou à disposição para o que você precisar.

APÊNDICE O – ENTREVISTA COM A VICE-DIRETORA – CEF 02 (RESPONDIDA POR E-MAIL)

Data: 22/06/2020

Entrevistadora: Ana Clara

Entrevistada: Vice-diretora do CEF 02

Entrevistadora - Hoje é dia 22 do 06, de 2020, devido ao contexto de pandemia do Covid-19 essa entrevista foi realizada via e-mail. A entrevistada terá o nome preservado. Ela leciona há 30 anos, está na direção há 12 anos e, atualmente, está na função de vice-diretora do Centro de Ensino Fundamental 2 do Paranoá, desde o ano passado (2019).

Bom, então vamos para nossa conversa. Só para introduzir, o objetivo do meu trabalho e dessa entrevista é estar estudando a violência escolar a partir de uma escala mais ampla, vinculada às características sócioespaciais, ou seja, as características socioeconômicas de onde a escola está localizada, em especial espaços periféricos do ponto de vista espacial e socioeconômico. Meu recorte espacial é o Centro de Ensino Fundamental 2, localizado na região administrativa do Paranoá.

Entrevistador - Na sua concepção, o que é violência e o que considera como violência escolar?

Entrevistado - Violência é a fome, miséria que assola o nosso povo, É também todo tipo de opressão, discriminações, desigualdades sociais, negligência e violações dos direitos fundamentais humanos.

Entrevistador - Tomando a violência escolar como ponto central da discussão, na sua visão e experiência, quais são as suas origens?

Entrevistado - São muitos excessos e inúmeras faltas para a população empobrecida periférica. Não considero a escola violenta. A Violência acontece lá fora em todos os níveis. A escola é apenas uma parte considerável da sociedade que sofre todo tipo de violência. Então as crianças e adolescentes apenas reproduzem aquilo que recebem, ou melhor, aquilo que todo o aparelhamento do Estado e família negligenciam e deixam faltar.

Entrevistador - A partir da sua vivência na escola e no Paranoá, quais são as características socioculturais, econômicas e estruturais da realidade de vida dos alunos nessa Região Administrativa?

Entrevistado - É uma região periférica e predominantemente formada pela classe trabalhadora subalterna empobrecida. Muitas mães/avós mulheres com baixa escolarização criando seus filhos e filhas sozinhas e sem outro tipo apoio financeiro. Mães trabalhadoras domésticas nas casas ricas do Lago Sul e Lago Norte. Famílias numerosas onde os filhos/filhas mais velhas cuidam dos menores. Índice de analfabetismo alto. Pouca estrutura financeira. Alguns, digo muitos estudantes com pais ou familiares presos, envolvidos com tráfico, drogas, álcool e em total situação de vulnerabilidade social.

Entrevistador - Você considera o Paranoá uma Região Administrativa violenta? Caso a resposta seja sim, dê exemplos de tipos de violência que você com frequência percebe, presencia ou vive nesta Região Administrativa.

Entrevistado - Como eu disse, não posso como educadora enxergar só a aparência sem ir nas raízes do problema, ou seja, sua essência. Julgar, classificar e culpabilizar a própria comunidade, as pessoas que vivem no Paranoá de violentas é criminalizar a população duas vezes, e isso seria injusto

da minha parte, até porque acredito que eles reproduzem, devolvem com a mesma moeda da forma como o Estado os tratam. Então a Escola é a materialização e a corporificação do Estado, quando eles batem ou agredem ou são violentos verbalmente, na verdade eles estão batendo no ESTADO. Eles estão gritando por ajuda, por apoio, para que sejam visibilizados. Vimos muito isso aqui na escola. Quando um aluno ou aluna demonstram qualquer tipo de violência, podemos ir atrás das histórias, eles sofrem todo tipo de violência em casa, nas ruas, nos locais públicos e privados e também estão sofrendo abandonos e discriminações.

Entrevistador - Você consegue perceber a influência da violência vivenciada pelos alunos fora da escola, influenciando em manifestações violentas dentro da escola? Se sim, como? Dê exemplos.

Entrevistado - Sim. Totalmente. Vivenciamos diariamente atitudes de violência verbal, física, depredação do patrimônio público dentro e fora da escola. Até com eles mesmos. Tivemos muitos estudantes o ano passado se cortando, depressivos, alguns e algumas fazendo uso de drogas e alcoolismo. Temos um SOE atuante e cuidadoso que tenta sanar ou mesmo amenizar algumas questões. Até fomos à casa de uma estudante de 13 anos que estava abandonada. Havia saído de casa porque a mãe a expulsou de casa. Essa aluna estava em completo abandono e se cortando nos braços. Tivemos também 3 casos de tentativas de suicídio com cartas de despedidas e tudo mais. Algumas mães nos procuraram para compartilhar suas aflições. Tivemos também muitos casos de abusos sexuais e até um caso sério de estupro de uma menina de 12 anos. Todos esses casos sérios foram acompanhados pelo SOE e pelas psicólogas itinerantes e outros foram passados para o Conselho Tutelar.

Entrevistador - Em sua opinião, qual é o perfil sociocultural e econômico dos sujeitos que mais cometem atos de violência na escola? Por que você acha que eles cometem esses atos dentro da escola?

Entrevistado - Ninguém nasce ruim ou violento torna-se a partir com as experiências vivenciadas. A criança ou o adolescente é um ótimo imitador. Tudo depende das suas relações sociais/ culturais. Como eu falei, acredito que quando um adolescente comete qualquer ato infracional, eles estão pedindo socorro. Conversei com uma aluna que era muito violenta com os professores, falava muitos palavrões dentro da escola e tentava chamar atenção de todas as formas. Quando a perguntei por que ela tratava as pessoas tão mal dentro da escola, ela prontamente me disse: “-Eu só queria que vocês sentissem a mesma dor que eu sinto todos os dias. Sou preta, pobre, abandonada pelo pai, sofro violência na minha comunidade, sou assaltada quase toda semana, passo fome, não tenho roupas nem sapatos bacanas. Vocês acham que é fácil prá gente que mora na periferia? Vocês chegam aqui nos seus carrões e nem sequer sabe ou tenta entender o que se passa com a gente dentro dos nossos barracos.” Foi uma fala muito dura, mas reveladora para que possamos refletir nas nossas reuniões de coordenações. Levei para o grupo essa fala e todos ficaram impactados. Fizemos um trabalho diferenciado com um outro olhar, uma escuta sensível para o acolhimento da aluna. Ela que estava quase abandonando a escola, deu um belo avanço e conseguiu ser aprovada ao final do ano.

Entrevistador - Sobre as tipologias de violência escolar, quais tipos mais comuns você com frequência percebe, presença e vive nessa escola?

Entrevistado - As mais frequentes são: Depredação do patrimônio público, brigas na porta da escola, rixas de grupinhos, briga por causa de namoros e paqueras, xingamentos, enfrentamentos verbais calorosos dos alunos para com os professores e vice versa, pequenos furtos e ameaças uns com os outros, brigas de grupos rivais na hora do intervalo. São basicamente essas as ocorrências diárias.

Entrevistador - Quais são os espaços da escola que você considera mais violentos? Por quê?

Entrevistado - Nenhum. Acredito que todos os espaços da escola são locais de muitos aprendizados e processos criativos. Os estudantes fazem da escola seu espaço social, onde ali ele realiza suas relações de namoros, amizades, grupos de músicas, danças. É um espaço diverso de muitos diálogos e conseqüentemente, muitos conflitos nascem dessas relações. A escola é um mosaico étnico, racial, social, cultural e ali se desenvolve muitas trocas e compartilhamentos de ideias. É na escola também que esse estudante vai encontrar seu grupo social e começa a ter ou não, a pertencer ou não a um grupo identitário social. É na relação com o outro que ele transforma, transforma o outro e o ambiente, para o bem e para o mal. Agora a sala de aula, ainda é um espaço de muitas tensões e conflitos.

Entrevistador - Em relação às urgentes necessidades de enfrentamento da violência escolar, em sua opinião, quais são os caminhos possíveis para trabalhar e, assim minimizar, a realidade de violências nas escolas.

Entrevistado - Sem ser piegas, acredito piamente na pedagogia freireana. A pedagogia do amor, dos sonhos possíveis, da esperança. A escola é um campo movediço. Ela se movimenta o tempo todo. Quando muda o contexto, temos que mudar nossas metodologias e alfabetizar o nosso olhar humanizado. Quando mudam as perguntas, temos que mudar as respostas. E eles e elas nos trazem demandas desafiadoras o tempo inteiro. Não existem bula nem métodos milagrosos para as questões comportamentais dos nossos alunos e alunas. Mas uma coisa eu com o meu longo percurso com a educação me traz algumas pistas. Temos que investir nas relações humanas. Não tem como nós professores/diretores negarmos as experiências que eles trazem para o convívio escolar. Por mais que estudamos e temos várias titulações, o que educa, o que faz a diferença é a relação de afeto com os estudantes. Não tem como negar e apagar as histórias que eles trazem para essa relação dentro da escola e dentro da sala de aula. Quanto mais autorizamos e damos espaços de fala para os nossos alunos/alunas, espaços que contemple as artes e a cultura, mais eles criam relações afetuosas uns com os outros, com os professores e com toda comunidade escolar.

Desde o ano passado criamos espaços de convivências, Projetos de disseminação da arte e da cultura, planejamos o intervalo cultural, criamos o grêmio Estudantil que é um espaço político relevante para eles. Tudo isso acreditamos que melhorou muito as relações conflituosas e o sentimento de pertença deles com a escola e entre eles/elas também. A escola precisa dar espaços para a coletividade, para a diversidade, debates e diálogos. Só assim poderemos acreditar e trabalhar na perspectiva do combate às violências e construção coletiva de conhecimentos diversos. A escola é o lugar também do imprevisto. Temos que dar espaço para que o outro/outra traga sua arte, sua

cultura, suas histórias e memórias para juntos alargarmos as fronteiras dos saberes e sabores que a COLETIVIDADE e a pluralidade de ideias nos proporcionam com suas inúmeras possibilidades.
Agradeço e parabênizo pela relevância social e acadêmica da sua pesquisa
Ana Clara.

APÊNDICE P – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DELEGADA DE POLÍCIA – RA PARANOÁ

Data: 22/06/2020

Tempo do áudio: 01h00m30s

Entrevistadora: Ana Clara

Entrevistada: Delegada do Paranoá

Entrevistada - Hoje é dia 22 do 07, de 2020, devido ao contexto de pandemia do Covid-19 essa entrevista foi realizada pessoalmente na delegacia do Paranoá, porém com todos os cuidados necessários para a segurança dos participantes. A entrevistada terá o nome preservado. Ela possui 39 de serviço público, 14 anos como delegada, o cargo que ocupa atualmente é a delegada chefe da 6^a DP do Paranoá e a delegacia que atuou no ano de 2019 foi à mesma.

Só para introduzir, o objetivo do meu trabalho é estudar a violência escolar a partir de uma escala mais ampla, vinculada às características socioespaciais, ou seja, às características socioeconômicas de onde a escola está inserida, especificamente em espaços periféricos e segregados do ponto de vista espacial e socioeconômico. Meu recorte espacial é CEF 2, localizado na região administrativa do Paranoá. Assim, os dados sobre a realidade de violência nessa RA se tornam fundamentais para minha análise. A minha questão de investigação é: como analisar a territorialização da violência escolar produzida em territórios marcados pela segregação socioespacial.

Bom, vamos começa então a nossa conversa.

Entrevistada - Você repete só esses tópicos?

Entrevistadora - A minha questão de investigação é: como analisar a territorialização da violência escolar produzida em territórios marcados pela segregação socioespacial. Então, vamos lá. Doutora, boa tarde. Baseado nas suas experiências enquanto delegada chefe da 6^a Delegacia de Polícia do Paranoá, inicio com a seguinte questão. Na sua concepção, o que é violência e quais seriam as tipologias mais comuns de violência.

Entrevistada - Como tu perguntas, o seu trabalho é voltado para o adolescente. Aliás, para realidade escolar.

Entrevistadora - Exatamente.

Entrevistada - Você trabalha com jovens, então.

Entrevistadora - uhum.

Entrevistada - Aí então, você está falando da violência de maneira mais geral ou de uma violência específica que envolve jovens? Ou pode ser violência...

Entrevistadora - Nesse caso, a violência que a senhora está acostumada a viver, que a senhora está acostumada a ver a partir do seu trabalho.

Entrevistada - Você repete a pergunta, por favor?

Entrevistadora - Na sua concepção, o que é violência e quais seriam as tipologias mais comuns de violência.

Entrevistada - Quando você vai estudar a ciência política, você vê que as pessoas precisam de ordem. Eu estou falando de ciência política, porque essa visão de ciência política mudou minha vida, de verdade. [Ao ponto de] a gente conseguir entender como e o espaço e as manifestações das pessoas, dos seres humanos. Você consegue trazer isso para prática, no nosso dia a dia. Então, a gente vê o seguinte: onde existe ordem, onde impera a ordem, e aí é

a ordem que tem que ser essa ordem estatal, é isso, você entrega a sua liberdade para que o Estado organize a sua vida. Aí você tem as pessoas que em tese não respeitam a lei e a ordem estabelecidas e começam a criar os próprios códigos de ética e de conduta, que é o que a gente vê aqui. Quando eu trato de qualquer crime [...] Por exemplo, teve um crime bárbaro há poucos dias, em que jovens, por conta de um namoro, um se interessou pela namorada do outro, foi motivo o suficiente para eles se juntarem em quatro. Pegaram um, mataram, arrancaram a cabeça, esquartejaram e enterraram o corpo, jogaram o corpo fora. Depois, eles saem dali e vão juntos comer uma pizza. Quando foram presos, não tinham qualquer motivo de arrependimento. É a prova da completa exclusão de ordem, do sentimento de civilidade, de sentimento de sociedade, de empatia. Então, as pessoas são aquele homem em estado de natureza. Hobbes diz isso, o homem em estado de natureza está fadado à morte violenta. Então, você vai morrer a morte mais violenta possível. O homem está praticamente em estado de natureza. Aí você tem que avalia por que isso. O Estado é, infelizmente, ausente, na maioria das políticas públicas. Precisava ter políticas públicas para envolver essas pessoas, para que elas tivessem perspectiva, expectativa de vida, para dizer o seguinte: eu quero viver e quero viver disso, eu posso trabalhar, eu posso gostar de arte, eu posso gostar de cultura, eu posso gostar de futebol, seja lá o que for. Mas a elas não é dada qualquer dessas oportunidades. Então, em tese essa violência é fruto bem do meio e da condição que ele está. Uma delegada de polícia falar isso pode ser a coisa mais chocante do mundo, né?

Entrevistadora – Pode mesmo! Eu estou aqui impressionada.

Entrevistada - Vão dizer assim: “não, pelo amor de deus, porque vagabundo é vagabundo [inaudível]” [...] mas não é nada disso. Então, a gente tem a condição em que o indivíduo é colocado e a falta de perspectiva e de oportunidade para ele. Eu pude experimentar isso quando eu trabalhei na DCA, [eu era a] secretaria de estado que cuidava das unidades de internação. Então, você consegue ver mudança de vida quando você oferece oportunidade. Tem gente que acho que, inevitavelmente, e aí não é maioria, um ou outro, vai fazer opção por aquela vida equivocada. Mas a grande maioria acaba sendo jogada para isso. O que é a violência? Então, para mim, a violência é a manifestação natural do ser humano quando tem ausência de regra, de ordem, de Estado, e de tudo. Então, ele faz o que dá na cabeça, se ele quer ter um tênis ele vai roubar, se o outro o irritou por qualquer motivo ele vai lá e mata. Então, quando não tem regra, não tem ordem, as pessoas agem do jeito que vem na cabeça. O ser humano, eu acredito, sou hobbesiana mesmo, ele é mau por natureza, então ele vai fazer essas maldades, esses absurdos. Se eu contar os crimes bárbaros que tivemos de janeiro para cá, você vai ficar chocada. A gente teve esse [relatado anteriormente], eu tive um esquartejamento, em que a cabeça sequer foi achada, e isso foi no Paranoá. Aí você fala assim: “nossa, aqui onde eu moro” [...] Você mora aqui?

Entrevistadora - Moro.

Entrevistada - Teve esse, dois meses atrás, nós tivemos um esquartejamento, que era briga também, do nada. Estavam juntos, bebendo, daqui a pouco se irritam, daí jogou a cabeça aqui, jogou as pernas lá perto daquela construção da Caixa Econômica. Mas até hoje sequer encontramos a cabeça, que foi jogada bem aqui...

Entrevistadora - Meu deus...

Entrevistada - Isso são jovens, que estão na convivência social e as pessoas [...] E esse também, a motivação foi uma mulher. Uma garota que, o outro se interessou pela mulher do outro, e foi o suficiente para que eles fizessem essa atrocidade. Há duas semanas, ali no Café Sem Troco, um senhor, ele tinha 76 anos, próximo de 80 anos, morava sozinho, tinha deficiência na mão, andava com dificuldade, com auxílio de muletas [...] Três jovens, 19, 20 e 22 anos, entraram na casa dele, mataram ele da forma mais absurda, espancamento violentíssimo, jogaram ele no porta malas do carro e foram embora, a título de procurar [...] Eles queriam um bem, um dinheiro, alguma coisa que eles achavam que a pessoa tinha. Jovens. São esses jovens que frequentam as nossas escolas. Então, assim, é o um fenômeno muito longo, mas eu vou me ater a sua pergunta só. Se o Estado não for presente o suficiente, para criar oportunidade, para dar uma perspectiva de vida para esses jovens, eles vão acabar entrando no mundo da criminalidade. Por que eu uso muito o termo “jovem”? Porque no próprio conceito de psicologia você [vê] que a pessoa precisa ter uma identidade, né? Você está ali em formação, tem que ter uma identidade. Com quem é que eles buscam identidade? Com outro jovem que está na rua igual ele.

Entrevistadora - É verdade.

Entrevistada - Em regra, as comunidades mais carentes aqui, você tem a maioria das famílias que tem emprego de baixa renda, as famílias são esforçadas [...] Não é dizer que todo mundo é bandido, não, de jeito nenhum. Tem gente esforçada, que trabalha o dia todo, 12 horas por dia. Um são domésticas, o pai é pedreiro, trabalha no comércio, e usam a ajuda do governo, ganharam esses lotes e são colocados aqui. Mas quando você pega um assentamento igual a esse para uma parte, por exemplo [...] Lá você tem [inaudível] em torno, aproximadamente 28 mil pessoas morando naquele espaço. Não tem um posto de saúde, não foi criada uma escola e as pessoas foram colocadas ali. Então, é como se fosse, para elas é, a coisa mais importante, que é a primeira oportunidade de sair do aluguel, por exemplo.

Entrevistadora - Casa própria.

Entrevistada - Mas quando não tem política pública para absorver essa mão de obra, com relação a trabalho [...].

Entrevistadora - Escola.

Entrevistada - [...] dar atividade de lazer, dar escolarização, eles ficam onde? Os pais saem para trabalhar, isso quando não são famílias chefiadas só por mulheres, que a mãe sai para trabalhar. Porque em regra boa parte dessas famílias são chefiadas por mulheres. Então, a mãe sai para o trabalho, e esses jovens na mais tenra idade ficam ali amontoados. Ele vai para uma escola que não atende os interesses dele. Não aprende. O ensino é uma coisa [na qual] ele não vê o menor sentido. Aí eles ficam onde? Sentadinhos ali embaixo dos prédios, né?

Entrevistadora - No play.

Entrevistada - Jogam um futebolzinho ali e tal. A partir daí, começa a coisa errada. Porque ali ele começa a aprender qual é a regra de conduta. A regra de conduta da rua, criada por eles. Então, eles são obrigados a ser fiéis uns aos outros. Se entregar, eles usam o termo que são “cabritos”, então eles vão morrer. Se um matar e entregar a arma para ele e falar: “vai lá e guarda essa arma, ele é obrigado a guardar”. Ele vai lá e para quê? Para continuar convivendo naquele espaço, porque se ele disser não quero ficar nesse

espaço, ele não tem para onde ir. É tão interessante, Eu já peguei jovens aqui que eles usam um bermudão, aquelas camisetas [...].

Entrevistadora - Grandonas, cheias de desenho.

Entrevistada - Grandes, boné e tal. Sabe o que ele falou? Falou o seguinte, que ele precisava andar igual aos outros porque senão o povo achava que ele não era dali e ele podia ser agredido.

Entrevistadora - Nossa!

Entrevistada - Então, ele estava buscando aquela identidade para ficar livre do crime violento, para conseguir levar a vida dele com tranquilidade. Esse bando de jovem fica ali, entre eles começa ali, ou por alegria, entram em briga, usam uma droga. Daqui a pouco uns se viciam, querem continuar com o vício, ou às vezes não se viciam, mas os que são maiores, pelo menos hierarquicamente entre eles, já têm mais ascensão, têm mais poder, têm mais força, começa [m] a determinar para os outros o que fazer. Então, eles vão se enredando naquela vida e acabam vivendo uma coisa quase que natural. Eu fiz uma abordagem aqui, num bar [...].

Entrevistadora - A senhora vai junto?

Entrevistada - Vou. Em todas. Tem operação, eu vou para rua e junto com os meninos. “Oh, doutora, não precisa...” Não, eu gosto de ir, eu gosto de acompanhar, gosto de saber o que está acontecendo. Então, fizemos uma abordagem e nós tínhamos 11 pessoas num bar, abordagem aleatória. Abordamos, se põe na parede, para ver documento, para ver se está vencido, se tem vale-prisão, se está tudo tranquilo e tal. Onze [pessoas], dez tinham passagem pela polícia. Quantos tem passagem, dos 11? Dez. Esse foi um outro grupo, Abordamos oito. Quantos tinham passagem? Todos tinham passagem.

Entrevistadora - Tudo jovem?

Entrevistada - Tudo jovem, aqui no Paranoá. A gente não estava buscando especificamente nada. Era uma abordagem aleatória. Dificilmente, você vai encontrar um jovem nessas abordagem de rua, em aglomerado, embaixo de prédio [...] Quantos tem passagem? Esses bares, dez, 11 horas da noite, duas horas da manhã. A gente faz operação de madrugada, né? Operação Presença que a gente chama. Pega a viatura, sai aleatoriamente e vai abordando aqueles grupos. Um bar lotado, aí você aborda aquele bando de jovens, separa um monte de menina. Aí você pergunta assim: Quantos tem passagem? Quantos tem passagem?

Entrevistadora - Meu deus!

Entrevistada - Entre as meninas, você encontra isso. Então, o jovem está entrando na criminalidade e parece que é uma coisa, assim, não é natural, mas é meio que inevitável.

Entrevistadora - Inevitável.

Entrevistada - Então, eles vão se envolvendo. É dizer assim, que o fato de ser pobre, olha só, não estou dizendo que o fato de ser pobre leva você à criminalidade. Até porque eu sou um exemplo, porque eu fui pobre, nasci em Sobradinho, filha de mãe solo, como hoje se diz. Ela é mãe solo. Meu pai foi embora, deixou minha mãe com duas crianças, uma de dois anos e uma de três meses, eu era a de três meses. Não tinha casa, a gente viveu de ajuda do governo. Fui aluna de escola pública a vida inteira. Na minha rua, eu conto história da minha rua, o confrontante aqui da casa quatro cresceu comigo, amigo [...].

Entrevistadora - quem?

Entrevistada - Um vizinho. Vizinho amigo, né? Morávamos assim, muro com muro, atrás um do outro. Ele foi preso por tráfico de drogas, depois saiu e foi preso por homicídio. Aí ele foge de Brasília, foi para São Paulo e praticou roubo lá. Voltou, foragido de São Paulo. Isso aí é uma história muito grande. Mas é meu vizinho conhecido. Ele veio se entregar para mim. Para mim, isso foi muito simbólico. Ele veio para se entregar, mandou um recado: o Luizinho quer se entregar para você. Eu falei: não, ele tem que se entregar lá onde ele fugiu, você sabe onde ele fugiu. Não, ele tem medo de ser agredido, quer que você receba ele. Recebi na delegacia onde trabalhava. Quando ele chegou na porta igual você chegou ali, o povo pesquisa para saber quem é e tal. Ele tinha cinco mandado de prisão em aberto. Aí o povo veio aqui: “doutora, tem um cara com cinco mandado de prisão que quer falar com você”. Eu falei: não, tranquilo, eu conheço, ele veio com as perninhas dele. Veio se entregar por quê? Ele disse que cansou, queria pagar o que devia, para cuidar do filho que já estava envolvido com o crime. Então ele falou assim: “eu deixei o meu filho para ter que eu tive, então eu não quero isso para ele, quero pagar o que eu devo para sair e cuidar do meu filho”. Esse exemplo para dizer o seguinte, nós tivemos exatamente às mesmas oportunidades. As mesmas, Te dão escola pública, pai e mãe pobre. No entanto, ele fez a opção por esse caminho que foi oferecido para ele, que em tese é mais fácil, e eu fiz o que era mais difícil, né? Que é viver com dificuldade, viver com muita restrição, mas buscando pelo caminho do estudo, por exemplo. Mas uma diferença que eu tive: minha mãe tinha a visão de que a educação era o que poderia nos dar uma oportunidade e mantinha a gente na escola, e foi à escola que me salvou. Na minha rua, eu tenho esse que foi preso, que eu acabei fazendo o recolhimento dele. Passa uma casa, essa daqui. Traficante, preso três vezes. Tudo meus amigos, conhecidos. A gente cresceu juntos. Quando eu fui administradora da cidade, porque eu fui administradora da minha cidade, Sobradinho, eu dei emprego para ele como reeducando da FUNAP, aquele programa que dá emprego para quem é ingresso do sistema prisional. Ele foi admitido na administração para trabalhar e eu que fiz essa admissão dele. Olha que maluquice, outro vizinho que conviveu comigo e nós tivemos as mesmas condições. Eu só quero dizer o seguinte, que pobreza não é motivo para criminalidade. Mas essa pobreza extrema, que as oportunidades não são oferecidas para as pessoas, para que elas escolham, elas acabam achando o caminho que é o mais fácil, mais natural, que é o da criminalidade.

Entrevistadora - E que até o próprio espaço condiciona elas, né?

Entrevistada - Condiciona. E aí está vivendo naquele espaço, está ali, às vezes traficar dá um dinheirinho para ele, ou às vezes ele não está traficando, mas o envolvimento com os outros e a obrigação de buscar identidade com aquele grupo faz ele se envolver e, quando a família percebe, já não tem mais jeito. Entendeu? Quando eles se perdem ali, a primeira prisão, e a gente sabe que quando ele tem a primeira prisão [...] Quando adolescente, não, quando adolescente, ele ainda, quando ele é maior, aquelas passagens dele como adolescente não são informadas. É como se zerasse. Mas geralmente quando ele entra no mundo do crime como adolescente ele vai prosseguir nele como quando maior de idade. Difícilmente ele faz 18 anos e, pronto, “a partir de hoje, parei”. Não, ele já está naquele mundo e vai ingressar na criminalidade. Quando ele sai do sistema prisional, ele não vai arrumar oportunidade. Não

tem emprego para quem nunca passou por lá, imagine para quem já passou pelo sistema prisional? Então, acaba também [...].

Entrevistadora - É um ciclo.

Entrevistada - Aí vira um ciclo. Ele acha que não tem outra saída, que o único caminho que ele tem é aquele da criminalidade. Então, é tudo fruto de um grande processo. Então, eu acho que a violência é natural do ser humano, é mesmo, mas quando a gente se entrega, a gente aceita as regras estatais, o Estado, as ordens, você se abstém. Por que quantas vezes você tem vontade de falar assim: “nossa, eu odeio aquele fulano, vontade de ir lá e encher a cara dele de porrada?” Mas não é por isso que eu vou lá e vou encher a cara de ninguém de porrada, não. Se eu tiver uma briga com ela ou com o meu vizinho, eu faço o quê? Eu busco a justiça.

Entrevistadora - Exatamente.

Entrevistada - Então, a gente faz a coisa certa e vive bem em sociedade. Essas pessoas não aceitam. Então, elas não aceitam regras, criam as próprias regras e as regras são: mexer com a minha namorada é suficiente para eu ir lá e tirar a vida dele. Então essas regras sociais são as nossas? Não, é outro mundo. Então, nós temos nosso mundo com nosso regramento e essas pessoas criam um mundo paralelo, que convive paralelamente com o nosso, com outras regras totalmente diferentes.

Entrevistadora - Exatamente.

Entrevistada - Aí, o Estado, com responsabilidade absurda nisso, não provê as necessidades, as oportunidades, que esses indivíduos precisam para fazer essa mudança de rota, para sair dessa coisa comum e realmente buscar interesse em outras coisas. Música, arte, cultura, trabalho. Valoração do trabalho, ver que trabalhar é importante. Quantos jovens estão aí que não têm emprego?

Entrevistadora - É verdade.

Entrevistada - Pode até querer. “Não, até quero trabalhar, me arruma um emprego aí”. Não tem! Então, não tem oportunidade. Essa responsabilidade de criar oportunidade de emprego de quem é? É estatal. Então, o próprio Estado tem culpa, para mim, nessa criminalização, nessa coisa [...].

Entrevistadora - Violenta.

Entrevistada - [...] violenta que está posta. Então, o processo é longo? Absolutamente longo para resolver isso. Aí as nossas ciências não dizem, assim, qual é o caminho. Mas aí a gente tem que mudar, a começar pelos nossos dirigentes. [Eles] precisam ter essa percepção. Algumas políticas públicas são como um investimento, né? Então esse investimento é como se não tivesse retorno. Em tese, né? Para quem pensa pequeno, ele imagina que aquilo ali não tem retorno. Que é o que hoje ele faz com a educação [...] Ele diz: “ah, que retorno que tem isso?” Não, mas a longo prazo teria retorno! Então, tem que ser alguém que tem a visão de pensar em política pública, de pensar em educação, pensar em saúde, pensar em investimento realmente em segurança. Agora, só investir em polícia, armamento, não resolve. Se você não trabalhar o cidadão, o ser humano, e então só engrossa, endurecer, e polícia e prisão, zero de solução.

Entrevistadora - Muito legal, doutora.

Entrevistada - Até porque tem um monte de gente que entra naquele sistema lá e cada vez que entra sai pior.

Entrevistadora - Exatamente.

Entrevistada - Eu vou te contar só um exemplo. Eu vou falar um exemplo da unidade de internação. Um garoto, ele entrou lá, ele era de Planaltina. Eu me lembro disso porque foi uma coisa muito marcante da minha trajetória de polícia. Eu ainda era agente de polícia na DCA. Então, eles saíram da escola, os alunos, tomaram Coca-Cola com cachaça, botam na garrafona ali, todo mundo compartilhando aquela cachaça com Coca-Cola, e ficava tudo doido, bêbado e tal. E saíram, um grupo de adolescentes, todos com uniforme da escola. Tudo isso foi em Planaltina. Aí eles viram dois jovens montados numa bicicleta e um puxando um cachorro, um *bull terrier*, aquele cachorro que tem o olho diferente?

Entrevistadora - Ah, tá, colorido diferente.

Entrevistada - Ele tem um olho colorido. Aí, eles falaram: vamos pegar aquelas bicicletas? Saíra, juntara o grupo de adolescentes, cercaram esses dois jovens, tomaram as bicicletas e um deles falou assim: eu quero o cachorro, porque ele amava cachorro, e então ele pegou o cachorro e foram embora. E os dois jovens que foram roubados, porque isso é roubo, subtraiu perante o uso de grave ameaça o que era do outro, não é isso? Esse é o conceito de roubo. Beleza. Eles encontraram a Polícia Militar e falaram: são jovens de escola e estão todos uniformizados. Polícia deu a volta e catou. Só pegou esse que estava com o cachorro, os outros tinha se dispersado. Leva ele para DCA. Quando chega na DCA, ele não tinha nenhuma passagem. Era a primeira vez que ele estava passando. A mãe dele foi na delegacia e ela chorou muito. Porque esse conceito é de roubo, porque ele subtraiu, teve grave ameaça e ele tinha o cachorro, que é a materialidade. Na época, nós alertamos até, eu não era delegada ainda, era agente de polícia, o delegado. [Ele disse:] “não, isso é roubo, vai pro CAJE”. Hoje nem tem CAJE mais, mas tinha antes.

Entrevistadora - CAJE era lá na Asa Norte, né?

Entrevistada - Na Asa Norte, na 916. Chegando no CAJE, por falta de atenção ou não sei o que, ele foi colocado numa sela, um quarto que chama, que tinha dois jovens de Planaltina, do mesmo lugar onde ele morava. Aí perguntaram para ele: “qual é a sua quebrada?” Quebrada é onde você mora. Aí ele falou. Para o azar dele, ele morava numa quadra dos inimigos daquele garoto. De novo, aquela história que eu estava falando das regras de conduta. O nosso código de conduta é um, da sociedade organizada é um. O código de conduta deles é outro. Então, eles não se conheciam, mas o fato de ele morar na quadra dos supostos inimigos dele já foi o suficiente para decretar a morte dele. Pegaram a roupa de cama, fizeram uma “teresa”, que eles chama, que é uma corda, e tinha um estoque, dentro do quarto, mataram ele, estocaram, arrancaram a orelha dele, e pegaram a orelha dele e escreviam, passavam no sangue dele, que estava espalhado no chão, e escreviam nas paredes: “cabrito”, “fulano de tal”, “quadra não sei quanto”...

Entrevistadora - Meu deus.

Entrevistada - Aí, depois que ele estava morto, bateram na grade lá, chamaram. Quando foi lá, eu conversei com esses dois. Eles não tinham o mínimo de remorso.

Entrevistadora - Como é que pode, doutora?

Entrevistada - Pois é. Então, assim, a nossa sociedade está estruturada hoje para deixar esse homem embrutecido. Embrutecido o suficiente para não sentir a dor do outro, para aceitar esse código de conduta que é mais fácil.

Entrevistadora - Eles não têm lei, né?

Entrevistada - Têm, mas é a leia deles, não é a nossa.

Entrevistadora - Não é a nossa.

Entrevistada - Entendeu? Tinha uma professora de ciência política, chamada Ana Maria Chardinato [?], ela era professora da UnB. Quando eu fiz direito, ela dizia umas coisas, eu tinha ódio daquilo que eu ficava ouvindo. Depois eu comprovei que tudo aquilo que ela disse era a mais perfeita realidade.

Exatamente isso: nós aqui criamos mundos e mundos. Nós brigamos para viver incluídas nesse mundo, o mundo formal. É o mundo das viagens, o mundo, antes era do cheque, agora é do cartão de crédito. Todo mundo trabalha para ter uma casa, para colocar um porcelanato bonitinho, para ter um carro, para estudar, para se formar, para casar, para ter filhos. Esse é o objetivo. Todo mundo fica brigando por isso. Uns mais, outros menos, mas muita gente briga para se incluir. Mas tem o mundo dos não-incluídos. É gente que não sabe o que é viajar, gente que não tem cartão de crédito, gente que não pode comprar tênis, gente que não vai ao cinema igual à gente.

Entrevistadora - Gente que não vai no Plano.

Entrevistada - Não vai. Que não vai ao shopping. Que não conhece nada dessas realidades. Essas pessoas não vivem no nosso mundo. Dá para falar assim: tem gente que parece gente, anda como a gente, vê como a gente, fala como a gente, mas não é gente como a gente. Eu falava: como assim? É verdade! A essas pessoas não é dada nenhuma oportunidade de conviver nesse nosso mundo, que é muito difícil, porque ele passa por quê? Obrigatoriamente, pelo emprego para começar. Se você for honesta, é pelo esforço, pelo estudo, por um concurso público, para conseguir dinheiro. Só que aí você fala o seguinte: como é um concurso público? Como uma pessoa igual a essa, que estuda, não pode comprar um livro realmente bom, caro, de qualidade, não tem internet que funcione, vai concorrer com alguém que estuda num colégio tipo um Sigma da vida? Não estou criticando quem estuda no Sigma, não. Feliz quem estuda lá. Mas lá o aluno que tem dificuldade é tirado da sala de aula para fazer como se fosse uma recuperação paralela, para ele se equilibrar, assim, na turma, ele se destoa [...].

Entrevistadora - Como se fosse um reforço.

Entrevistada - Ele consegue sair dali e fazer aquele reforço e acompanhar. Tem todas as condições de efetivamente ir lá e conseguir uma vaga, por exemplo, na UnB. Aí você pega esse aluno que estudou com deficiência, que matou um monte de aula, que se submete a uma sala de aula que tem 30, 40, 50 alunos, você sabe como é que a dificuldade de você passar conteúdo para 40 meninos de uma vez, tudo maluco, sobe, levanta, empurra o outro da sala, porque eu sei que sala de aula é isso.

Entrevistadora - Semialfabetizado ainda e no ensino fundamental.

Entrevistada - E que são empurrados de uma série para outra, Aí você põe aí esse e põe o outro e vem o povo falar assim: “não, o que vale é a meritocracia, as oportunidades são iguais para todos. Paciência. Ele não passou porque não quis, porque a vaga na universidade estava lá, o concurso público estava lá. Ele que não se esforçou”. Não é que não se esforçou. É sub-humano você pegar alguém nessas condições e pega o outro lá que pode, que às vezes nem se esforça, né? Já tem tudo na mão.

Entrevistadora - Exato, ele tem tudo ali, vai absorvendo por osmose.

Entrevistada - Tudo! É só ter um pouquinho de interesse e depois, igual. Aí você cria essas disparidades. Quem consegue é assim, um ou outro. Você está

na UnB. Eu, com aquela miséria, que lá na minha rua se contar só saiu eu. Qual o esforço que nós fazemos, que nós temos que nos submeter para conseguir isso? Eu quase praticamente não dormia. Cuidava dos meus filhos, estudava oito horas por dia. Porque, para passar num concurso como esse, eu tinha que estudar oito horas todos os dias, além de trabalhar e cuidar de casa. Não tinha empregada. O que eu fazia? Fazia, me virava. Dormia? Quase não dormia. Aí você fala assim: “tá vendo, a doutora conseguiu”. Eu passei em 10 concursos públicos na minha vida. “Nossa, ela não conseguiu, todo mundo consegue”. Usam isso e eu tenho que ficar engolindo seco. “Ela conseguiu, era pobre, conseguiu passar em 10 concursos, só não passa quem não quer”. Não é! As condições não são as mesmas. Então, assim, para esses jovens de periferia, infelizmente, o caminho mais fácil para eles é se envolver com a criminalidade, ficar sem oportunidade. As meninas. Se eu te contar as histórias que eu vejo aqui do Paranoá! Eu tenho uma história aqui do Paranoá que é absolutamente chocante. Ela tem 15 anos, a menina. Um dia nós pegamos uma menina que tinha sido estuprada, tinha 13 anos, e uma outra que por falta [de expressão melhor] é noiada, essas mulheres que consomem drogas na rua, vendeu ela para um cara por 30 reais. O cara pagou 30 reais, pegou ela, e fez sexo com essa menina. Nós [ficamos] sabendo da história, trouxemos todo mundo para cá, essa mulher foi presa, e essa menina estava acompanhada de outra. Elas estavam há dois dias perambulando na rua.

Entrevistadora - Aqui no Paranoá?

Entrevistada - Aqui no Paranoá. Essa que foi vítima do estupro, os pais vieram e tal. A que estava com ela, e eu me interessei muito pela vida das pessoas, para saber o que está acontecendo [...] Quando eu falei com ela, ela me falou o seguinte: eu tenho dez irmãos, dez. A mãe dela teve dez filhos com dez homens diferentes. A mãe dela estava presa. O pai dela, biológico, estava preso. Ela tinha um irmão um irmão preso porque matou um dos companheiros da mãe. A vó dela era chamada de “vovó do tráfico”. E essa menina estava na rua. Você acha que tem alguma perspectiva de vida, chance para essa menina? Na época, eu fui atrás, tentei escola, falei: gente, tem que botar essa menina na escola. Mas assim: como você busca escola, fizemos vaquinha para comprar material escolar para ela [...] Ela não tem condições de se manter! Porque ela não tem estrutura familiar. A família dela está toda presa. Então, para ela a rua era mais confortável do que a casa. Quando é esse ano agora, há umas duas semanas, quando eu passo, as meninas falando da história de um estupro e tal, quando eu olho, não era a menina?

Entrevistadora - Ela foi estuprada?

Entrevistada - Estuprada e já tinha um filhinho. Isso foi o ano passado, tá? Eu acho que na época que eu tratei dela ela já devia estar grávida, porque ela tem um filhinho de cinco meses e está grávida de outro. Ela está engravidando na rua.

Entrevistadora - Meu deus, doutora do céu!

Entrevistada - E ela na época, ela mentiu, ela falou que tinha 15 anos. A gente descobriu que ela não tinha, porque é agora que ela tem 14 anos. Então, são essas pessoas que a gente está encontrando por aí e depois o povo fala assim: “não, meu filho, a escola pública está aí para você! Vai lá para escola, se esforça, estuda, que você vai” [...].

Entrevistadora - Vai conseguir.

Entrevistada - Vai conseguir. Não vai. Então, muita coisa precisa ser mudada, muita coisa tem que o povo realmente mudar. Então, violência, além de ser inerente ao ser humano, eu acho, também faz parte do meio que as pessoas são colocadas e às vezes a falta de oportunidades mesmo, [oportunidades] que não são dadas para elas.

Entrevistadora - Doutora, muito obrigado. Podemos ir para segunda?

Entrevistada - Vamos! Se deixar, eu falo demais. Eu converso muito.

Entrevistadora - Mas assim que é bom. É muita informação, mas assim que é bom. Considerando a violência urbana, presente na região administrativa do Paranoá como ponto central da discussão, mas também pode trazer a parte rural, de uma forma geral da região administrativa do Paranoá, na sua visão e experiência, quais são as origens dessa violência? Acho que a senhora já falou, mas só para complementar, só se a senhora puder falar mais alguma coisa, da origem.

Entrevistada - Quando a gente fala de violência, eu só consigo entender violência sob o ponto de vista social mesmo. Do ponto de vista da sociologia, vamos dizer assim. Então, a violência é do ser humano, aquilo que eu falei, ela é inerente, mas a gente precisa, para não praticar essa violência que é quase que natural nossa, se submeter às regras estatais mesmo, tem que se submeter ao Estado. Estado chamado de Leviatã, né? Então está ali aquele monstro. O que é o Estado? É um monstro, mas um monstro para que se entrega a liberdade e que vai lhe devolver segurança, oportunidade de trabalho [...].

Entrevistadora - Qualidade de vida.

Entrevistada - Qualidade de vida! E está tudo errado. Porque em tese você está entregando a sua vida, a sua liberdade para esse Estado que não está te protegendo. Não protege seu patrimônio, porque os roubos contra o patrimônio estão aí. No Paranoá, então, é uma coisa de doido. Briga, o povo entre e invade a casa [inaudível] Têm milícias que vão lá e expulsam a pessoa da casa dela. Vai embora daqui! E pegam aquilo ali e vende ou alugam. As pessoas não têm para onde correr. Cadê esse Estado que devia proteger, que deveria dar segurança para o cidadão ter o patrimônio? Não está acontecendo. Então, a origem é essa mesmo social. É a falta de organização estatal a ponto de oferecer qualidade e segurança o suficiente para você seguir sua vida. Se você tivesse um hospital que cuidasse de você quando você ficasse doente, uma escola que te oferecesse [estudo] com qualidade – não estou falando que escola pública não prestam, não. Sou fruto da escola pública, amo e valorizo a escola pública. Mas a escola pública precisava ter metade dos alunos que tem em sala de aula para que o professor tivesse condições de trabalhar, precisava de recursos materiais, que a gente sabe que não chegam. Então, não é a escola pública. É a gestão que eu acho hoje não atende suficientemente para oferecer essa qualidade para os alunos que buscam ou que têm interesse, que querem permanecer na escola pública. Eu me perco.

Entrevistadora - É a origem.

Entrevistada - Então, falta mesmo é estrutura para as pessoas crescerem. Os países mais desenvolvidos, que a gente considera, já venceram, já superaram essas dificuldades iniciais. Já oferecem educação de qualidade, oferecem segurança para o cidadão. Então, quando você tem as três coisas básicas, saúde, segurança e educação, aí você começa a ter estrutura para crescer. A sociedade precisa disso. A gente precisa de governantes que entendam isso,

que ofereçam isso a população, porque o resto a gente vai conseguindo organizar. Aí você [tem] cultura, arte, esporte. As pessoas precisam de diversão também. O Paranoá é a cidade em números absolutos que teve mais violência doméstica no DF todo, no ano passado. Violência doméstica.

Entrevistadora - Que seria o quê?

Entrevistada - São os companheiros agredindo suas esposas. Matam, agredem, batem, injuriam. Isso mostra a desestruturação desses lares. Esse lar é onde estão esses jovens que você está pesquisando. Então, se ele está vivendo num lar que tem violência, ele não tem condições emocionais adequadas para aprender, para estudar. Ou para aprender um outro comportamento que não aquele que aprendeu [...].

Entrevistadora - Aquele de casa ou da rua.

Entrevistada - Então, ele acaba no futuro reproduzindo aquele comportamento. Você também tem que combater esse tipo de coisa, essa violência que está em casa, doméstica, familiar. É muito problema, não é, não?

Entrevistadora - É muito problema! A gente tem que pelo menos entender um pouco. É muito complexo. Bom, a terceira pergunta: quais são os principais exemplos de práticas e ações violentas que ocorrem com mais frequência na região administrativa do Paranoá, como, por exemplo, ameaça, briga, porte de arma, abuso sexual, assédio, homicídio, entre outros?

Entrevistada - Aqui no Paranoá, nós somos, comparativamente a outras cidades do DF, a cidade que mais tem violência doméstica e abuso sexual contra a criança e o adolescente. Nós somos campeões nisso. Então, a gente precisa fazer um trabalho com as famílias, fazer um trabalho com as escolas, para que os professores estejam preparados, como os próprios alunos, para entender o que é a violência sexual, como combater, quais são os sinais. Essa formação, para que as pessoas consigam entender isso, ela é muito importante, eu acho que ela é muito deficiente ainda.

Entrevistadora - E na escola a gente consegue enxergar muito claro, porque as crianças falam, né?

Entrevistada - Falam. Às vezes demonstram com outros sinais, mas às vezes não temos tempo de pesquisar isso. Às vezes um aluno em sala destoa ali do conjunto, às vezes é mais fácil, até pelas dificuldades oferecidas para nós, não, tira, leve à direção ali. Fica um tempinho ali, depois volta para sala. Às vezes, [o aluno] está cheio de problema. Imagina uma menina dessa que eu falei, estuprada, que os parentes estão tudo preso, quando vai para sala de aula. Ela vai conseguir sentar e ficar tranqüilinha aprendendo matemática, log, colog, PA, PG? Não vai, a cabeça dela está em outro lugar. Às vezes ela vai ali para comer, para ter tranqüilidade. Às vezes o ambiente com mais tranqüilidade é talvez o da escola, mas ela não está pronta, nem com vontade, nem disposição de ir todos os dias. Os nossos filhos, quando vão para escola, o que a gente faz? Cria neles a disposição, fala, ajuda [...].

Entrevistadora - Fala da importância.

Entrevistada - [...] a importância. Ele fica vibrando, quer ir para escola, quando chega da escola você ajuda com o dever. Então, é tudo natural. Agora, essas crianças, a maioria, os pais trabalham o dia inteiro, passam o dia todo fora. Às vezes não têm nem pai, só tem mãe. Ela tem que desenvolver por conta dela o interesse pela escola, entender da importância daquilo?

Entrevistadora - Como é que faz? Bom, quarta pergunta, então: em quais espaços da região administrativa do Paranoá a senhora acredita que essas

ações e práticas de violência tendem a ser mais intensas e recorrentes? Por que nesses espaços? A geografia, a localização é importante. Na RA, por exemplo, por região, ponto de referencia, número da quadra, nome da praça, por isso que eu também trouxe esse mapa aqui, de densidade.

Entrevistada - Os crimes que mais acontecem, então, são a violência doméstico-familiar e abuso sexual. Mas a gente tem muita, muita ameaça, a gente tem muito homicídio, a gente tem muito homicídio tentado, tem roubo a transeunte, roubo a comércio. Então, a gente tem uma quantidade de crimes que são considerados crimes graves. Se você comparar com outras cidades da mesma população, por exemplo, com o Plano Piloto, com o Sudoeste ou com o Lago Sul, com o Lago Norte, esses números são infinitamente menores. E o tipo de crime que você vai encontrar lá, você vai encontrar muito furto a residência, que é o crime patrimonial, estelionato, porque as pessoas têm dinheiro em conta, é aquela subtração. É diferente. Os crimes aqui são crimes muito contra a pessoa, que tem a ver com aquela coisa com o respeito ou desrespeito ao outro. Aqui no Paranoá, é mestre aqui o som auto, perturbação da tranquilidade. Como tem aqui! A gente recebe aqui muitas ocorrências, muita gente que trabalha, que tem filho doente ou tem pessoas idosas em casa e vem aqui dizer: “pelo amor de deus, eu não consigo dormir! Eu trabalho o dia inteiro, quando eu quero descansar a noite eu não consigo, porque meu vizinho bota música alta ou bota aquele carro de som na porta e passa a noite inteira com esse barulho”. Isso tem a ver com respeito. As pessoas não desenvolveram isso, elas são muito individualistas. É minha vida, meu carro de som, eu estou curtindo, dane-se o vizinho, eu não estou preocupado com o que os outros estão sentindo. Então, esses crimes são muito comuns aqui. Para gente escolher e colocar espacialmente, eu tenho uma mapa que eu posso imprimir que me dá as manchas criminais.

Entrevistadora - Eu adoraria.

Entrevistada - Onde tem os crimes e quais são as quadras em que eles mais acontecem. Isso aí eu posso te passar e a gente resolve essa questão.

Entrevistadora - Então podemos ir para segunda. Segunda não, essa é a quinta. Em sua opinião qual é o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos que mais comentem atos de violência na região administrativa do Paranoá?

Entrevistada - O socioeconômico dele?

Entrevistadora - É, o perfil socioeconômico dessas pessoas que mais comentem algum tipo de crime.

Entrevistada - Então, em regra, a comunidade aqui é classe média, média baixa. O perfil são homens, jovens e de baixo poder aquisitivo, infelizmente. Mas quando eu busco baixo poder aquisitivo, em regra, a RA como um todo. Não tem pessoas com muito patrimônio e tal. Você vai encontrar comerciantes e tal, mas destoa por causa da atividade econômica que ele desenvolve. Então, você vai encontrar um pouco mais de dinheiro. Mas, em regra, classe média e média baixa. E homens e mais jovens, em regra.

Entrevistadora - Com relação aos contextos socioeconômicos de diferentes RAs do Distrito Federal, quais são em sua opinião as discrepâncias e semelhanças que a senhor apercebe nas práticas e ações violentas que ocorrem em territórios, nas regiões administrativas, mais valorizadas economicamente e em territórios menos valorizados, mais segregados e periféricos socioespacialmente como o Paranoá?

Entrevistada - É como se fosse uma relação quase que direta. Porque se você pegar o DF todo e estruturar ele, por exemplo, [por] cidades mais antigas e cidades mais novas, tudo que for assentamento mais novo, como Itapuã, mais recente, Paranoá Parque, mais recente, Vila Buritis, Arapuanga [?], em relação à Planaltina tradicional, os territórios mais recentes têm mais problemas. Porque têm mais dificuldades com infraestrutura, então vai condessar a população, em regra, que é mais pobre, que tem mais dificuldade, que tem pouco acesso à escola, pouco acesso à informação, à higienização, à computação. Tem menos acessos a esses serviços, em regra, e que acaba coincidindo com o local de maior criminalidade. Infelizmente. Assim, é difícil você usar essa fala, porque é como se eu quisesse dizer, assim, que é pobre é bandido. Mas não é! É todo um contexto que a gente vem falando desde o começo, não é? Então, acaba coincidindo. Por exemplo, se você buscar o Plano Piloto. Vê quantos homicídios se registram no Plano Piloto. Muito pouco, pouquíssimos. No Sudoeste? Pouquíssimos homicídios são registrados lá. Agora você vê aqui, não é possível que passe um fim de semana sem ter um homicídio, dois. Na primeira quinzena de fevereiro, eu tive 15 homicídios. Era quase uma média de um a cada dois dias. Isso você não encontra em outro local. Você vai encontrar na Ceilândia, você vai encontrar na Samambaia. No Guará, você não vai encontrar. Qual o padrão das pessoas que moram lá? Servidores públicos mais antigos que gatam ou moram ali desde o início de Brasília.

Entrevistadora - É, isso é verdade.

Entrevistada - Não é? Tem essa história dos pioneiros que vieram construir Brasília, onde se instalaram primeiro. Então, essas famílias, em regra, tem o trabalho, o emprego, o pai trabalha num ministério da vida, é médico ou trabalha, sei lá! Tem uma renda formal. A partir dessa renda formal, ele consegue estruturar a família. Então, com a vida mais estruturada, as pessoas vão estudar, vão trabalhar, vão se formar, e os filhos vão na sequência, mais ou menos seguindo o mesmo caminho. Então, as cidades mais antigas, mais estruturadas vão ter menos crimes. Essas mais novas, que têm pouca estrutura, estrutura que eu falo é estrutura estatal, onde as pessoas de baixa renda se concentram, é onde infelizmente vai estar concentrada também a maior criminalidade.

[Discute horário com outra pessoa]

Entrevistadora - Só um comentário. Eu nem posso estar comentando, mas eu vou comentar. É que o Paranoá é uma região administrativa muito antiga. Veio com a construção da barragem. Mas foi uma luta para se regularizar e só foi se regularizar no final do século passado, em 1990, diferente do Guará.

Entrevistada - Isso, mas é importante observar o seguinte: o servidor público, por exemplo, ele veio e se instalou no Plano Piloto, se instalou no Guará, no Cruzeiro. Apesar de sermos todos pioneiros, lá no Plano Piloto, Guará, Cruzeiro, se instalaram os servidores públicos. Sobradinho, Planaltina, Paranoá eram [para] pessoas que estavam na construção civil. Então, naquela época, quando você criou as chamadas cidades dormitórios, você já criou uma diferenciação. Você colocou quem tinha renda mais alta, você concentrou em espaços, e quem tinha renda mais baixa você colocou nessas cidades que eram chamadas satélites, né? Que hoje são as RAs. Elas acabaram tendo estruturas diferentes e formas de crescer diferentes. A vida é diferente, de quem mora lá e de quem mora aqui. Concorda comigo?

Entrevistadora - Com certeza.

Entrevistada - Quando você pega, por exemplo, Paranoá e Itapuã, esses crimes mais bárbaros e mais graves, você vai encontrar no Cural, aqui atrás, que é uma invasão, em tese, no Itapuã, naquelas quadras mais baixas ali, que têm uma dificuldade muito grande.

Entrevistadora - Na Fazendinha.

Entrevistada - Fazendinha. No Paranoá, os problemas são outros. Aqui você vai ter violência doméstica, você vai ter roubo a comércio. Viu que o crime está mais ou menos associado? O comércio aqui é pulsante, não é? Então vai ter muito roubo a comércio. Tem roubo de cartão de crédito, aquele estelionato, que é de cartão zero, que tem a ver com o comércio que é muito intenso aqui. Então o tipo de crime está associado, sim, ao local de moradia. No DF, especialmente, as cidades que são mais antigas quando foram construídas, elas foram construídas com objetivos diferentes. Então, você situou pessoas [...].

Entrevistadora - Com interesses diferentes.

Entrevistada - [...] interesses diferentes, níveis de renda diferentes. E aí acabou dando a disparidade que a gente tem hoje.

Entrevistadora - Por fim, essa pergunta, não é que ela seja pessoal, mas é uma observação minha, porque eu já fui ameaçada de morte como professora aqui no CEF 5, aqui na transversal, quando começou. Atendia os adolescentes do Paranoá Parque. Aí foi a mudança da minha vida. Eu falei: alguma coisa está errada, eu tenho que mudar, porque se eu ficar nessa postura, que era uma postura mais de quem quiser aprender aprende, quem não quiser não tinha nem que estar na escola. A partir desse momento, as coisas se resignificaram e eu realmente comecei a mudar em relação a minha postura de professora e de classe média, dentro dessa bolha que acha que tudo é meritocracia. Nesse sentido, também e pela insegurança que eu sinto enquanto professora, às vezes a gente sente que, dentro da escola, a gente está numa situação de professora, de médica, de psicóloga e às vezes polícia, e a gente não tem poder de polícia. A gente se sente vulnerável mesmo, nessa situação toda. Então, como professora da regional de ensino no Paranoá, eu vivenciei algumas situações nas escolas de alunos envolvidos com atividades ilegais, rotulados muitas vezes de peba, de bandidinho ou amigo de bandido. Você fica com o pé atrás. Esses alunos não se intimidavam com nada, nem com ninguém e geravam na escola muita instabilidade e insegurança. Nesse contexto, eu gostaria de saber o que a senhora julga a influenciar crianças e jovens, cada vez mais cedo, a entrarem para vida do crime ou cometerem atos de violência diversos, cada vez mais sem medo de intimidação e posições de autoridade, como professor, a direção e até a própria polícia. Uma vez eu vi na própria escola que eu trabalhava ali na feira, policial pegando no pescoço do menor, colocando em cima, e o menor escarrando na cara do policial e falando que não ia dar nada. Isso me preocupa também bastante, essa falta de autoridade. Os alunos não tem mais a referência de autoridade, não só os alunos, mas os jovens de forma geral.

Entrevistada - Esse problema é ainda maior, porque, na verdade, nós temos círculos. Nós vivemos e conseguimos estruturar nossas vidas com círculos concêntricos, que se fala. O mais próximo e os mais distantes, não é assim? Como se fossem vários círculos, e o primeiro círculo é o familiar. Se você não tem uma estrutura e respeito em casa, dificilmente você vai respeitar [...] Se eu

não respeito meu pai e a minha mãe, eu não respeito o professor, não vou respeitar o polícia, não vou respeitar o meu vizinho. Então, as famílias hoje não têm mais tempo para formação moral, infelizmente. A preocupação é com o trabalho [...].

Entrevistadora - Sobreviver.

Entrevistada - É sobrevivência. Então, os pais começam com famílias estruturadas. Filhos de pais separados, o então a mãe vive sozinha, cria aquele filho mãe solo, como chamam. Ela e um monte de filho, o pai foi embora, por vários motivos. Ela tem que estar preocupada mais em prover o sustento desse clã, dessa família, e não tem tempo para formação. Ela delega quase que para escola fazer essa formação do jovem. A escola, com todos os problemas que tem, impossível trabalhar individualmente cada um nessa formação. Forma na medida que dá, do que é possível. Então, ele acaba crescendo sem formação. Ele vai se formar, ele vai se forjar, na cultura das ruas. Essa cultura das ruas, dessa vizinhança, desses meninos, nem sempre é a mais saudável possível. Isso faz com que ele cresça sem respeito. Ele fala assim: ah, é polícia. Tem muitos que crescem assim: esse conceito da rua é tão atravessado, tão equivocado, que se um menino gostar de ser polícia, os outros fecham a cara para ele. Ele não pode ter admiração pela polícia. Tem que ter admiração pelo bandido. Se ele gostar de polícia você já não presta, porque está gostando de polícia. Olha que conceito errado, atravessado. Eu precisava ter um tempo para falar com você do estatuto, porque eu trabalhei na DCA, quando eu era professora. Eu fui para a DCA aqui no Sentimento [?]. Depois eu vou para UDF fazer direito. Eu tive um tempo de maturação ali na DCA, trabalhando com adolescente infrator, até que eu me formei. Eu tinha outro pensamento. Depois, como delegada, eu fui ser coordenadora das unidades de internação. Eu comecei a enxergar de outra forma. Para mim, eu, bacharel em direito, sou delegada de polícia, o encarceramento só não é solução para nada. Sebastião Coelho. Ele é um juiz, ainda é, com várias execuções criminais. Foi meu professor. Ele diz o seguinte: nós temos um encontro marcado com o preso. É o dia que ele sai de lá. A pergunta é: como é que ele vai estar no dia em que sair para se encontrar com a gente de novo? Se todo mundo pensasse nisso, a gente não ia ter esse sentimento geral do prende. O povo não quer nem saber. Prende. Só que no nosso país não tem nem pena de morte, nem prisão perpétua. Então, necessariamente, se não morrer lá dentro, todo mundo vai sair. Então, se ele não sair melhor, se ele não sair pronto para se encontrar com a gente, ele sai de lá bicho.

Entrevistadora - Pior.

Entrevistada - Pior! O adolescente hoje, quando ele é recolhido, ele passou a primeira vez, no dia da internação: ele vai apavorado. Quando ele chega lá, que assina um termo e volta com a mãe, sai antes do policial que levou ele para lá, aí ele fala: “então não dá nada! É só isso?” Ele começa a achar que é pouco. Entrou na unidade de internação, ele entrou com furto, suponhamos, só que ninguém é preso por furto, ele só vai ser recolhido por reiteradas passagens, ou crime contra a vida ou porte de arma ou tráfico de drogas. Suponhamos que ele tenha um monte de furtos, então ele tem reiteradas passagens. Acabou sendo internado. Na internação, ele se socializa, encontra com o outro. Tem um lá mais fera, mais fortão, mais mandão do espaço, que pode obrigar ele: “o dia que você vai sair daqui tu vai levar recado não sei para quem, tu vai falar não sei o que, tu vai fazer isso”. Quase que obriga ele a fazer

isso. Tem uns que aprendem a fazer consórcio de arma: “lá na quebrada tem um fulano de tal que te empresta arma, você mete um roubo e paga o empréstimo da arma com o produto do roubo”. Ele entrou por reiterada passagens, por causa de furto, e já vai sair de lá sabendo onde tem uma arma. O próximo crime que ele vai praticar não é furto, não, já é roubo. Pode ser um homicídio. Então, as nossas unidades de internação, os nossos presídios, o indivíduo entra lá para ser ressocializado, ele sai de lá pior do que ele entrou. Então, a gente tem [que ter] uma política para efetivamente melhorar esse cidadão e aí melhora com trabalho! Para mim, preso tinha que trabalhar. Não interessa. Ele tinha que prover o próprio sustento. O trabalho dignifica o homem, isso é muito realidade. Não dá para o cara ficar preso oito anos, cinco anos, como é a média, sete anos, sem fazer nada, tomando banho de sol e jogando futebol e aprendendo com o outro o que não presta. Tinha que trabalhar para juntar um dinheiro para no dia que sair, está aqui: tem uma poupança que você juntou trabalhando. Ao mesmo tempo, criava condições para nós mesmos. Barateava o preço do alimento, para fazer cadeira, para fazer material escolar, para fazer sacolinha, seja lá o que for, para melhora a vida da sociedade, que ele prejudicou tanto. Então, tem que mudar essa política de internação. Porque hoje ele é preso e sai pior. As famílias estão desestruturadas. Uma família que o pai bate na mãe todo santo dia, que educação estão dando para o filho? Então, quando o filho sai lá na escola ele tem educação moral zero. Ele não aprendeu a respeitar o pai em casa. Ele não vai te respeitar, nem a mim. Ele não respeita o pai dele, nem a mãe dele, nem os irmãos. Já matou, já roubou. E está lá na sua escola, porque a gente não pode informa essas passagens do aluno, por exemplo. Às vezes ele está ali, cheio de passagens, e está em sala de aula.

Entrevistadora - Isso aí a gente ate fica sabendo porque avisam para gente.

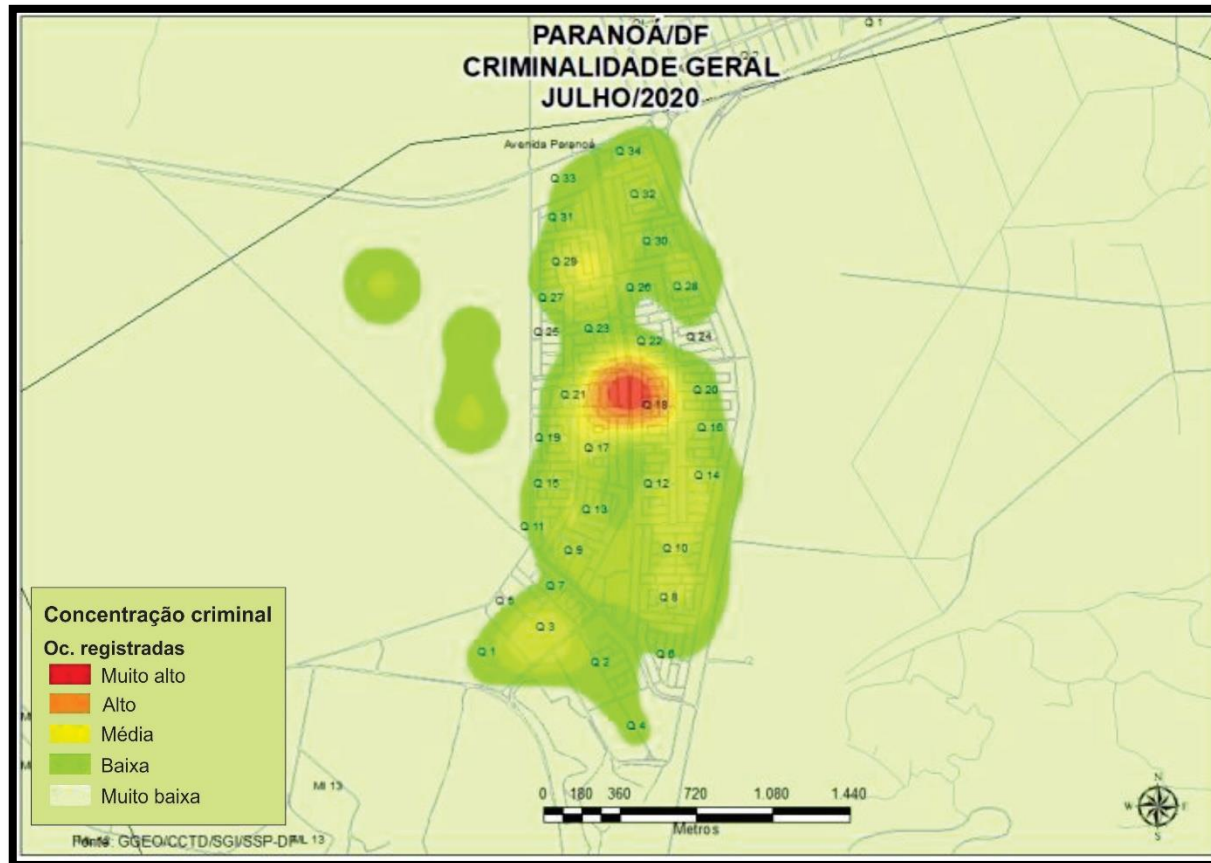
Entrevistada - Então, para mim, é a formação moral que tem que começar em casa, para depois ir se estendendo para outros círculos ondem esse jovem conviva.

Entrevistadora - Mais macros.

Entrevistada - É, mais macros. Porque se ele não tem respeito em casa, não vai ter na escola também, não. Não têm como ele ser uma pessoa em casa, uma pessoa na rua e outra na escola. Ele é a mesma pessoa. Ele é o fruto desse conjunto de tudo isso.

Entrevistadora - Doutora, muito obrigada.

ANEXO A – MAPA DA INTENSIDADE CRIMINAL: PARANOÁ DF



Fonte: GCEO/CCTD/SGI/SSP-DF

ANEXO B – MAPA DA CRIMINALIDADE PRÓXIMA A ESCOLAS PÚBLICAS: PARANOÁ DF



Fonte: PCDF/DGI/DATE/SE/POLARIS/57806-1.

ANEXO C – TABELA DOS TIPOS DE CRIMES COMETIDOS: COMPARATIVO POR NATUREZA 2018-2019

COMPARATIVO POR NATUREZA - JANEIRO A SETEMBRO 2018/2019

NATUREZAS	ANO		DIFERENÇA 2018/2019		TOTAL	% TOTAL
	2018	2019	QUANT.	%		
ROUBO A TRANSEUNTE	42	55	13	31,0%	97	75,8%
LESÃO CORPORAL DOLOSA	10	11	1	10,0%	21	16,4%
TENTATIVA DE ROUBO A TRANSEUNTE	3	2	-1	-	5	3,9%
ROUBOS DIVERSOS		2	2	-	2	1,6%
ROUBO EM COLETIVO	1		-1	-	1	0,8%
TENTATIVA DE HOMICÍDIO		1	1	-	1	0,8%
HOMICÍDIO	1		-1	-	1	0,8%
TOTAL	57	71	14	24,6%	128	

Fonte: PCDF/DGI/DATE/SE/POLARIS/57806-1.

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO (EAPE, SEDF)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 010/2020 – EAPE

Brasília, 11 de fevereiro de 2020.

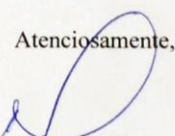
Para: **Coordenação Regional de Ensino do Paranoá**
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de ANA CLARA BOLZON SANTOS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Brasília - UNB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,


ANDRÉ LÚCIO BENTO
Subsecretário

André Lúcio Bento
Mat. 39.451-3 - Chefe
SEDF/EAPE
DOOF Nº 3 - 04/01/19

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70 390-070
Telefone: 3901-2378

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO (CRE PARANOÁ, SEDF)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino do Paranoá

Paranoá, 14 de fevereiro de 2020.

AUTORIZAÇÃO

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a aluna **ANA CLARA BOLZON SANTOS**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Brasília - UNB, a realizar pesquisa para coleta de dados na escola, com profissionais e alunos.

Salientamos que fica facultado à Unidade Escolar aceitar ou não a execução do mesmo.

Para efetivação dos trabalhos, contatar previamente a direção da referida instituição de ensino.

Atenciosamente,


Leidimar Afonso de Oliveira
Matr. 35.084-2
Assessora da CRE Paranoá
DODF Nº 35 DE 19/02/2019

“Brasília – Patrimônio Cultural da Humanidade”

Coordenação Regional de Ensino do Paranoá
DF 250, KM 03, Região dos Lagos, Sítio Rosas, Paranoá DF - CEP 71586-000
Telefone: (61) 3901-7551