Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

# PENSAR GEOGRAFICAMENTE A VIOLÊNCIA: elementos para a prática docente

Magno Emerson Barbosa
magno_geo@hotmail.com

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Barra do Garças.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7645-754X

Lana de Souza Cavalcanti
lana@ufg.br

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Titular da Universidade Federal de Goiás (UFG).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9463-2663

## RESUMO

O estudo objetiva sintetizar aspectos teórico-conceituais sobre o conhecimento geográfico da violência, refletindo o lugar da prática do professor de Geografia e da espacialidade escolar enquanto dimensão relevante para o seu trabalho. O processo de obtenção dos dados e análises referem-se à pesquisa de doutorado "Violência, espacialidade escolar e geografia: fundamentos teóricos para a prática docente". Assim, foram sintetizadas a partir da pesquisa, reflexões e perspectivas dos impactos mútuos das expressões de violência, entendidas a partir de suas dimensões direta, estrutural e simbólica, no contexto escolar. Em seguida foram problematizadas e sintetizadas as formas de discursos da violência, a produção da corporeidade do jovem escolar e sobre as práticas do professor de Geografia e suas possibilidades diante das tensões e relações intraescolares a partir do fenômeno da violência. Seus desdobramentos implicam ao convite em pensar geograficamente e coletivamente as expressões da violência e a compreender mais sobre suas inter-relações na produção de espacialidades e dinâmicas no contexto escolar.

## PALAVRAS-CHAVE

Análises multifatoriais; Espacialidade escolar; Escolas públicas; Múltiplas expressões de violência

## THINKING GEOGRAPHICALLY ABOUT VIOLENCE: elements for teaching practice


### ABSTRACT

The study aims to synthesize theoretical-conceptual aspects about geographic knowledge of violence, reflecting the place of practice of Geography teachers and of the school spatiality, as a relevant dimension in their work. The process of obtaining data and analyzes refer to the doctoral research "Violence, school spatiality and geography: theoretical foundations for teaching practice". So, were synthesized from the research reflections and perspectives of the mutual impacts of expressions of violence, understood from its direct, structural and symbolic dimensions, in the school context. Then, were problematized and synthesizedthe forms of violence discourses, the production of the corporeality of the student youth and on the practices of the Geography teacher and, their possibilities in the face of tensions and intra-school relations from the phenomenon of violence. Its developments imply an invitation to think geographically and collectively about the expressions of violence and to understand more about their interrelationships in the production of spatialities and dynamics in the school context.



### KEYWORDS

Multifactor analysis; School spatiality; Public schools; Multiple expressions of violence


## PENSAR GEOGRÁFICAMENTE LA VIOLENCIA: elementos para la práctica docente


### RESUMEN

El estudio tiene como objetivo sintetizar aspectos teórico-conceptuales sobre el conocimiento geográfico de la violencia, reflejando el lugar de práctica de los profesores de Geografía y la espacialidad escolar como una dimensión relevante para su trabajo. El proceso de obtención de datos y análisis se refieren a la investigación doctoral "Violencia, espacialidad escolar y geografía: fundamentos teóricos para la práctica docente". Así, desde la investigación se sintetizaron reflexiones y perspectivas sobre los impactos mutuos de las expresiones de violencia, entendidas desde sus dimensiones directas, estructurales y simbólicas, en el contexto escolar. Luego, se problematizaron y sintetizaron los discursos sobre las formas de violencia, la producción de la corporeidad de los jóvenes escolares y sobre las prácticas del profesor de Geografía y sus posibilidades frente a las tensiones y relaciones intraescolares a partir del fenómeno de la violencia. Sus desarrollos implican una invitación a pensar geográfica y colectivamente las expresiones de violencia y comprender más sus interrelaciones en la producción de espacialidades y dinámicas en el contexto escolar.



### PALABRAS CLAVE

Análisis multifactorial; Espacialidad escolar; Escuelas públicas; Múltiples expresiones de violencia

## Introdução

Este artigo é estruturado a partir de aspectos síntese da pesquisa de doutorado "Violência, espacialidade escolar e geografia: fundamentos teóricos para a prática docente". e da participação na Mesa Temática III (Ensino de Geografia na escola: narrativas docentes) do XV Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia (ENPEG) na cidade de Salvador/BA, em 2022. Este texto objetiva sintetizar aspectos teórico-conceituais sobre o conhecimento geográfico da violência da pesquisa supracitada, refletindo o lugar da prática do professor de Geografia e da espacialidade escolar enquanto dimensão relevante para o seu trabalho.

A sistematização dos dados da pesquisa fora obtida a partir de múltiplas estratégias metodológicas, sendo mobilizadas técnicas de levantamento bibliográfico, análise documental, análise do discurso, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, trabalhos de campo e etnografia. Desse modo, o desenvolvimento metodológico se dá sistematização de noções teóricas-conceituais do fenômeno da violência e da síntese dos resultados da investigação sobre aspectos da intersecção da violência no corpo dos jovens escolares, na espacialidade escolar e urbana e na prática do professor de Geografia.

As discussões aqui empreendidas visam contribuir com debates, reflexões e ações no contexto da Educação Básica preocupadas com as expressões de violência diante dos sujeitos escolares e de suas implicações mútuas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, acredita-se que os aspectos do cotidiano escolar e os processos estruturantes do meio urbano analisados pela Geografia possibilitam a aproximação da ciência geográfica com o fenômeno da violência e de seus desdobramentos socioespaciais. A Geografia como forma de ler e pensar o mundo, permite desvelar os aspectos históricos, as relações de poder e os arranjos espaciais que incidem no processo de produção das expressões de violência à/da/na escola. A partir disso, verifica-se uma urgência de compreensão sistematizada sobre os impactos mútuos da violência nas múltiplas dimensões do espaço escolar, agregando novas perspectivas aos sistemas de representação que lhes permeiam as ambiências onde se desenvolvem as práticas docentes, seja em sua dimensão física, relacional, didático-pedagógica e institucional. Entende-se, portanto, que o fenômeno da violência quando manifestado, sendo instrumentalizado ou não, se associa a processos de produção do espaço geográfico.

Por isso, faz-se importante não apenas evidenciar os desdobramentos espaciais da violência, mas agir de forma a superar seus aspectos visíveis a partir de análises

multifatoriais acerca da espacialidade escolar, superando metodologias analíticas que se fixam à causalidade linear. No contexto prático do professor de Geografia, isso significa dizer que o docente não pode afastar seu olhar sobre fenômenos inter-relacionados à produção da territorialidade e corporeidade de onde desenvolve sua prática docente, sob risco de afetar o próprio processo de ensino e contribuir ainda mais para a reprodução de violência entre os sujeitos da escola.

A ação investigativa a respeito do fenômeno da violência permitiu chegar à síntese de aspectos relevantes da pesquisa, que podem ser representados a partir de um ato de organização das inquietudes e angústias derivadas da prática docente frente às múltiplas expressões de violência na espacialidade escolar. Nesse sentido, não é pretendido o esgotamento da temática, mas abrir campos de diálogos e oferecer reflexões para se pensar coletivamente as Geografias das violências no contexto escolar.

O recorte espacial da pesquisa teve como abrangência as escolas públicas de Goiânia, a partir das quais foi possível evidenciar a complexidade da violência e estabelecer generalizações para desvelar os aspectos da dinâmica socioespacial contemporânea inerente a esses locais. Nesse contexto, as pesquisas documentais e levantamentos empíricos e bibliográficos permitiram identificar as formas de significação da violência, permeadas por excessivas relativizações e engessamento conceitual, o que foi sintetizado em três aspectos: 1) a violência restrita à ideia de criminalidade; 2) a concepção de violência estanque em relação às suas expressões diretas; 3) a violência vista pontualmente nas dimensões do cotidiano.

O fenômeno da violência quando manifestado atua como dispositivo gerador de ordens espaciais, podendo condicionar danos e transformar as diversas dimensões e sujeitos no espaço. Os levantamentos da pesquisa mostram que as estruturas das relações de poder operam dialeticamente como forma de controle e dominação territorial, alterando a) as diferentes formas de organização dos objetos geográficos; b) a disposição de sujeitos e arranjos de sistemas espaciais; c) o conteúdo relacional e subjetivo das estruturas espaciais (espaço relacional); d) os fluxos espaciais e as formas de apropriação do espaço; e e) as dimensões físicas da paisagem (espaço absoluto) e suas formas de representação (espaço relativo).

Diante disso, é fundamental ressaltar que o processo de construção dos conhecimentos geográficos da violência e suas inter-relações com a dimensão prática do professor permitem decifrar conteúdos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. A articulação de saberes geográficos com o conhecimento sistematizado da violência possibilitou abordagens teórico-conceituais que transcende os

aspectos visíveis da violência (direta) e permite aos sujeitos escolares conceberem outros nexos da violência em seu cotidiano (estrutural e simbólica). Nesse sentido, a compreensão integrada das dimensões direta, estrutural e simbólica da violência, como possibilidade teórica de desvelar aspectos estruturantes do fenômeno, permite ir além e buscar sua totalidade.

## As diferentes formas de violência

Para Imbusch (2003), é preciso considerar as diferenciações do conceito de violência sob a ótica dos diversos níveis, do particular ao estrutural, em suas modalidades de aplicação e manifestação. Deste modo, deve-se primar por um olhar sistêmico que abarque as diversas formas de violência e seus muitos contextos, colaborando para sua conceituação no âmbito socioespacial. É possível pensar em diversos tipos de violência, como a direta, a psicológica, a institucional, a estrutural, a cultural, a simbólica, a ritualizada, entre outras. Frente a diversidade e polissemia de interpretações e perspectiva sobre o fenômeno da violência, são elegidas enquanto instrumentos teórico-metodológico em sua totalidade para a abordagem as expressões de violência: direta, estrutural e simbólica como categorias de possibilidade de leitura socioespacial da realidade.

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

A *violência direta* se expressa por meio da violência contra indivíduos e/ou bens materiais e, portanto, refere-se à dimensão mais aparente das três. Manifesta-se factualmente no espaço e é exercida por agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, multidões fanáticas, indivíduos ou grupos ligados à criminalidade organizada ou não (Žižek, 2014, p. 25). É comumente tipificada nos atos de furto, roubo, agressões físicas e verbais, assédios psicológicos, *bullying* ou mesmo em

torturas e assassinatos. A privação do direito à liberdade, como nos crimes de sequestro ou cárcere privado, também pode ser entendida como uma violência direta.

Esta é a classificação que mais recebe atenção nos estudos sobre o tema da violência, pois relaciona-se diretamente com os sentimentos de insegurança e medo, e se evidencia a partir de duas tendências principais de abordagem: a biológica e a psicológica (a partir dos processos políticos e econômicos). No entanto, reduz a violência direta a aspectos patológicos e à dimensão do indivíduo, o que diminui sua compreensão, pois ela transcende os atos irracionais, ilógicos, anormais ou obscenos, mantendo estreitas ligações com a violência estrutural. Esta, a *violência estrutural*, por sua vez, se constitui em estruturas edificadas historicamente, estabelecendo uma ordem de domínio a partir de relações de poder desiguais e combinadas (Luna, 2018).

Segundo Žižek (2014, p. 26), essa violência não pode ser atribuída a indivíduos concretos, mas é totalmente constituída de objetividade sistêmica e anônima. A violência estrutural assume uma nova forma junto ao capitalismo global, por meio da reprodução capitalista resultante de processos de dominação e exploração da força de trabalho. Para Han (2017, p. 169), este tipo de violência é um processo que inclui a todos a partir de uma lógica de obrigação à autoexploração, na qual os sujeitos que a sustentam são despossuídos de poder e não pertencem a uma classe dominante, mas são o próprio sistema, de modo que não é possível encontrar o sujeito da ação responsável pela opressão e pela exploração. É o sujeito pós-moderno da sociedade do desempenho que incorpora as relações de produção capitalista em um intenso desgaste e consumo de si. Neste ponto, identifica-se duas tendências, exógena e endógena, no modo da manifestação da violência estrutural, capazes de evidenciar análises segundo a dinâmica e o contexto de cada localidade e suas lógicas produtivas predominantes.

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, para Bourdieu (ibid.), o ordenamento espacial mediado por relações de poder objetiva assegurar a reprodução das relações de dominação social, haja vista que os condicionantes da dominação operacionalizam no cotidiano, de forma pessoal e direta, para produzir e reproduzir nos vínculos sociais um tipo de *violência simbólica* (censurada e eufemizada). Para o autor, a violência simbólica é travestida de uma negação da relação, pois ao mesmo tempo que pretende explorar, manifesta de modo suave e invisível"[...] *la confianza, la obligación, la fidelidad personal, la hospitalidad, el don, la deuda, el reconocimiento o la piedad"*[1]. Portanto, tem nessas expressões o conteúdo da exploração do homem pelo homem através de formas massificadas brutais e diretas, a exemplo da escravização de outrora.

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

Por exemplo, na análise dos casos de violência sexual – abuso sexual – desenvolvido na pesquisa, evidencia-se para além de uma manifestação de violência direta um forte processo de objetificação do corpo e misoginia, que diz das relações de poder sexistas culturalmente na estrutura social. Nessas situações, o que está em jogo dentro do ambiente escolar são as possibilidades de atuar na desconstrução da cultura do estupro, entendendo as diferenciações espaciais a partir do marcador social de gênero, o que é possível realizar por meio da mediação de diálogos empreendidos pelo conhecimento geográfico junto aos jovens escolares.

Não há dúvidas sobre a importância do processo reflexivo enquanto elemento fundante da práxis docente, por isso esse (re)posicionamento da Geografia dentro das escolas, incluindo o trabalho interdisciplinar, permite repensar a própria relação do professor com o conteúdo, o currículo e a relação com os alunos. É por essa via que o professor tem a possibilidade de reelaborar o seu trabalho, seja pela realização da

[1] "[...] a confiança, a obrigação, a fidelidade pessoal, a hospitalidade, o dom, a dívida, o reconhecimento ou piedade" (Bourdieu, 2007, p. 65, tradução nossa)

autocrítica como forma de amadurecer profissionalmente, ou pela melhor compreensão da realidade dos sujeitos e dos lugares onde realiza o seu processo de ensino, empregando conscientemente estratégias didático-pedagógicas de acordo com o contexto refletido.

A violência sob o ponto de vista histórico-cultural é um elemento fundante da formação territorial brasileira (latino-americana). Suas marcas são visíveis nas cidades (periferias pobres, segregação racial, miséria, problemas de infraestrutura e acesso, informalidade, desemprego e revelam os enormes abismos sociais presentes na sociedade. Essa realidade também está impregnada no constructo subjetivo dos indivíduos, geralmente invisibilizados, ou seja, indivíduos que têm a sua consciência ligada à materialidade[2] da vida do seu ser social, estando presente nas relações de poder, sejam institucionais, culturais ou econômicas, e na sociabilidade cotidiana do espaço familiar, escolar e da cidade.

Frente a isso, é preciso fundamentar a docência em teorias educacionais sensíveis às condições objetivas dos jovens escolares, considerando em sua prática profissional processos analíticos e reflexivos sobre a manifestação da violência e do contexto histórico-cultural dos estudantes. Pois a violência produz no sujeito escolar expressões socioemocionais, comportamentais e patológicas que se desencadeiam dialeticamente a partir das relações de poder, operando diretamente sobre suas práticas espaciais na escola e na cidade, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é preciso que o professor fique atento às diversas formas de manifestação da violência na escola (direta, estrutural e simbólica) e à intensidade na qual ocorrem, sem trazê-las para si, de forma narcísica.

## O discurso geográfico da violência, corporeidade do jovem escolar e a *práxis* docente

Os pressupostos teóricos envolvem o ato de racionalizar as situações de violência na escola, bem como as condições de vida dos estudantes e do entorno escolar, contribuindo para uma postura sensível que parte da realidade concreta dos jovens. Trata-se de aceitar a realidade dos alunos para realizar escolhas conscientes de métodos e conteúdos. Assim, o desenvolvimento do pensar geograficamente a violência pressupõe em evitar concepções que idealizam o sujeito na sala de aula. Por esta via, o lugar

[2] [...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 10)

simbólico do professor não pode ser na expectativa do estudante ideal, mas em práxis conscientes das dimensões materiais e subjetivas da realidade escolar.

Neste horizonte, não se pode perder de vista o fato de que as cidades brasileiras foram/são constituídas de processos sistêmicos de segregação socioespacial, carência de acessos e recursos, especialmente das populações negras e pobres periféricas. Daí a necessidade de que a Geografia, na escola, proporcione um modo de pensar sobre a realidade que permita um desenvolvimento do conhecimento geográfico de si e do outro, trazendo como possibilidade a criação de formas de resiliência e resistência dos alunos.

Defende-se a ideia de que a compreensão da violência está ligada à postura pedagógica e social do professor e do estudante. Para Moraes (2002, p. 23), há uma geografia que parte de uma realidade fáctico-material de disposição e organização dos objetos e das formas de vida na superfície terrestre e das formas de representação desta realidade. Trata-se da elaboração dos discursos geográficos, que dependem do contexto histórico e da localidade na qual são construídos.

Segundo o autor (ibid.), "são construções engendradas dentro da mentalidade vigente, isto é, dentro de formas de pensar historicamente, com *epistemés* próprias, que conformam não apenas os paradigmas da reflexão, mas a própria sensibilidade humana". Em vista dessas construções, a compreensão da violência sobre a espacialidade escolar perpassa desde as formas de disposição e arranjos dos objetos (materialidade), até as representações (o discurso) do que se refere aos fenômenos que lhe dão origem no contexto da cidade. Por esta via, verifica-se que o que está em disputa sobre o fenômeno não é somente o seu monopólio, mas a própria forma de concebê-lo (representações). Lembrando que a concepção da violência apenas como criminalidade e/ou a partir de suas expressões diretas é um completo reducionismo, atuando como forma de ceder/autorizar à mentalidade vigente que tenha as rédeas da orientação teórica e pratica sobre o assunto.

E é justamente esse discurso geográfico da violência que orienta práticas sociais que resultam nas formas de erosão da sociabilidade no espaço citadino e escolar. Por isso, trata-se de um espaço em disputa, haja vista que seus desdobramentos têm como pano de fundo as próprias formas de ordenação do espaço. Nesse contexto, destacam-se os discursos autoritário e ultraconservador, que compõem um conjunto de enunciados cujas narrativas se baseiam a) na imposição hierárquica como forma de centralização e controle do poder; b) na heteronormatividade autoritária, provocando a supressão das diversidades, ao mesmo tempo que inflam discursos de ódio (misóginos, machistas,

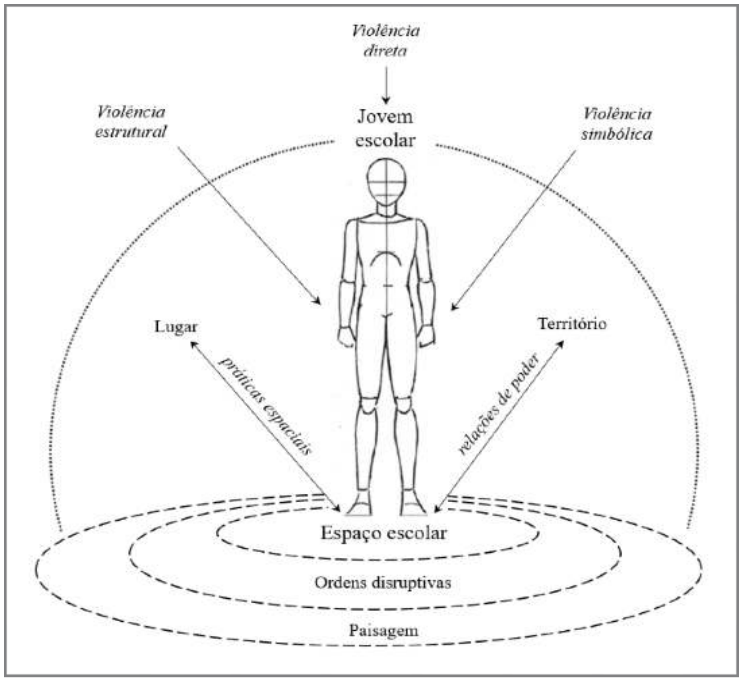
contra as liberdades LGBTQIA+); c) no punitivistmo (que vitimiza em grande parte negros e jovens das periferias).

Importante ressaltar, nesse sentido, que esses discursos não se revelam somente no que é dito, mas também pelo que não é dito ao não incluir determinados grupos e atuar pelo seu apagamento social. Deriva-se daí a necessidade de pensar geograficamente o fenômeno para que seja possível captar as formas ocultas de violência realizadas dentro de processos espaciais complexos, em suas operações de comparação, distinção, análise, localização, distribuição, organização, generalização e síntese. O que está em jogo com a instrumentalização da violência é a constante tentativa de se estabelecer o controle e a dominação das formas de reprodução da vida em prol de uma lógica de acumulação do capital: tem a ver com a dialética da disfunção-função. Essas disputas, no entanto, não estão adstritas aos processos de construção das espacialidades, incidindo também sobre o domínio e a ocupação das materialidades, mas, notadamente, sobre os aspectos simbólicos engendrados em sua dinâmica.

A partir desse raciocínio, percebe-se no discurso geográfico da violência, a conformação de práticas espaciais que concebem o público e o outro como fatos geradores de medo, sensação de insegurança e de segregação, tendo na propriedade privada a referência para sentir-se seguro. O discurso da violência atua pela fragmentação da coesão social, impondo-se como fator impeditivo da construção de novos processos de integração e coesão social. Esse prisma, inclusive, foi utilizado nesse trabalho para a interpretação da síntese das discussões realizadas pelos jovens escolares, observando a forma como concebem e exercem suas práticas na materialidade.

Como a juventude é uma categoria de análise relacional, sociocultural e política, cujas práticas espaciais podem ser vistas dentro das condições juvenis, materiais e simbólicas de cada momento histórico, as diversas expressões de violência tensionam, desse modo, a corporeidade juvenil, conformando-a às determinadas práticas espaciais e relações de poder que constituem sua territorialidade. No contexto escolar não é diferente, haja vista que as práticas espaciais juvenis são constantemente alteradas em virtude da violência que atua nas relações de poder e posiciona o corpo do jovem em um lugar de vulnerabilidade social (Figura 01).

Figura 01 - O corpo do jovem escolar e as expressões de violência




Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os jovens escolares são, portanto, grandes vítimas de homicídios e de aliciamentos às práticas criminosas, além de enfrentarem maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho e de acesso aos demais bens e serviços. Tem-se, portanto, que as expressões de violência marcam os corpos dos jovens e favorecem o desenvolvimento de ordens disruptivas que compreendem a sua desagregação em relação à espacialidade escolar, podendo desencadear a quebra total do vínculo do aluno com a escola (evasão) ou mesmo condicioná-lo a ações de negação da instituição escolar em suas práticas sociais. Tal posicionamento do jovem pode incidir em atos de autossabotagem de seu processo de permanência e formativo na escola.

Tendo em vista que os jovens são importantes agentes do processo de (re)produção do espaço urbano e estão inseridos nos fluxos da paisagem, construindo territórios e agregando conteúdos às práticas espaciais na cidade, faz-se importante olhar para essa faixa etária no contexto escolar para verificar o potencial que têm de empreender mudanças na sociedade. Contudo, no contexto abordado, verifica-se que as possibilidades de acesso à cultura, lazer, e informação são muito limitadas aos jovens. Nas análises obtidas por meio de grupo focal, muitos participantes afirmaram nunca terem sidos questionados e/ou levados a pensar sobre suas opções de lazer, entre outras

questões, ou seja, não foram oportunizados para problematizarem e expressarem sobre sua realidade vivida, algo fundamental para o processo de compreensão crítica do espaço.

Nota-se que a espacialidade escolar pode se orientar pelos signos geográficos da juventude (interiores e exteriores), tendo na palavra o "[...] material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)", que é dado em determinado contexto sociocultural e, uma vez compreendido, não permanece isolado, pois passa a integrar uma unidade de consciência verbalmente constituída (Bahktin, 2006, p. 35-36). Por isso, a produção dos discursos que movem o espaço da escola deve estar em consonância com os atos de compreensão e de interpretação das palavras dos jovens, para que eles também possam (re)elaborar o que é dito com a ajuda de conhecimentos que a Geografia tem formulado, entre outros.

Os signos geográficos exteriores à corporeidade do jovem escolar referem-se à realidade objetiva na qual estão inseridos e traduzem aspectos de suas experiências e condições de vida, cuja compreensão é fundamental para o processo de ensino de Geografia preocupado em articular encontros e confrontos que retirem os jovens escolares do sistema de perpetuação do silenciamento, da invisibilização e da estigmatização. Não basta ao professor o domínio do conteúdo científico, o exercício da pesquisa e a inovação do ensino por meio de recursos didáticos e pedagógicos. É preciso que sua compreensão sobre o fenômeno da violência urbana alcance a realidade escolar para além das abordagens tradicionais que coisificam os alunos e acabam por naturalizar a violência perpetrada contra eles. Assim, é necessário levar o aluno a problematizar a compreensão de sua vivência, formando sobre ela um pensamento teórico.

Além disso, cabe ao docente atentar-se para que não reforce os processos de estigmatização cotidianamente já sofrido por muitos jovens escolares. Fenômenos como o racismo e a estigmatização social atingem dimensões socioculturais profundas e precisam ser combatidos de diversas formas. Na escola, a autocrítica, a reflexão, o debate, a identificação e responsabilização de ações excludentes são essenciais para a criação de espacialidades de acolhimento e respeito mútuo.

Cabe ao professor, portanto, verificar quais atitudes podem ser empreendidas na práxis escolar para que não robusteça as formas de exclusão, diminuição e apagamento do outro, fazendo com sua prática pedagógica e seu trabalho combatam a reificação dos sujeitos escolares e contribuam para o cumprimento da função social da escola. É importante relembrar que a postura docente é simbólica na relação escolar e que, nesse contexto, a estigmatização é uma das maiores formas de violência institucional contra os

alunos. O que pode derivar de uma relação intraescolar a qual o professor sente medo do seu aluno?

## Relações intraescolares e o fenômeno da violência

Faz-se necessário, então, acreditar no sujeito socialmente desacreditado por meio de ações planejadas que incentivem formas de dialogicidade e protagonismo na sala de aula, primando pelo seu desenvolvimento. Normalmente, a estigmatização se vincula ao medo, que permeia as representações de violência, e, em sala de aula, pode ter efeito devastador para a autoestima e progressão escolar. Evitar alunos usuários de drogas ou que cumprem medidas socioeducativas, por exemplo, acaba se tornando mais um tipo de violência que se abate sobre os seus corpos, como verificado nos relatos obtidos pelos estudantes em situação de encarceramento do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Goiânia (GO). Além do mais, aborta a chance de o processo de ensino mobilizar o aluno a compreender sua relação com o mundo por meio da autocrítica, bem como a possibilidade de que mude de postura frente aos atos (auto)destrutivos.

Turra Neto (2015, p. 133), embora não investigue a condição escolar dos jovens, aborda elementos importantes para o entendimento das condições juvenis atuais. Para ele,

> ao reconhecermos que a juventude, para além de sua dimensão factível do jovem é uma ideia, construída por discursos datados historicamente e que foram sendo reproduzidos, ganhando status institucional e se tornando hegemônicos; ao reconhecermos que tais discursos participam da constituição da realidade, pois entram nos processos de elaboração de identidades, de escolhas, de constituição de si, sendo acionados por jovens reais, localizados em contextos específicos, reivindicamos não só o papel, mas também o dever, de nos engajarmos na constituição desta ideia, como estratégia política de descortinamento do caráter construído das representações sobre juventude. Todavia, para além desta crítica, consideramos que é possível subvertermos estas mesmas representações dominantes, denunciando seu conteúdo classista e reivindicando-as como um direito a ser estendido.

Por isso, a valorização da juventude é essencial para a formação da identidade territorial com as escolas e dos códigos culturais que marcam a vida dos alunos. E ela começa pela compreensão dos fenômenos violentos que arrancam deles as possibilidades de usufruírem de sua condição de crianças e adolescentes e terem recursos para passarem por um processo normal de amadurecimento e desenvolvimento cognitivo. Não se pode desviar da perspectiva de que a violência, uma vez perpetrada, continua a assolar cotidianamente o sujeito, que revive simbolicamente o ato sofrido por meio dos traumas, medos e restrições em sua relação com a escola, o que pode impactar

drasticamente na forma como lida com tal ambiente, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento de vínculos e relações de afeto.

E a perda da dimensão do *lugar* da escola tem consequências severas para a educação e para a sociabilidade dos alunos. Nesse movimento, alteram-se as relações de poder, de forma que a escola deixa de ser reconhecida enquanto *território* e produz um vácuo simbólico que pode ser preenchido por outras dinâmicas, como a adesão dos jovens a grupos criminosos, por exemplo. A erosão dessas dimensões está dialeticamente intricada à produção da *paisagem* escolar, por meio da sua desvalorização e do ímpeto de destruição das formas, funções, estruturas e processos que concernem a espacialidade escolar.

Ressalta-se, portanto, a importância de entender a dinâmica da violência, pois ela pode, ao mesmo tempo, se manifestar na estrutura e ser auto-referente por meio da internalização do discurso e dos valores contrários à própria perspectiva da condição socioespacial do sujeito. Em outros termos, a violência está dada nas condições históricas que se materializam no cotidiano dos alunos e eles mesmos acabam por reproduzir, em suas ações, o *habitus* que internalizaram, num movimento dialético de explorado-explorador; vítima-perpetrador; escolarizado-analfabeto; cidadão-excluído, entre outros. A partir disso, é possível pensar que por trás de qualquer expressão de violência na corporeidade dos jovens escolares, existem elementos codificados que devem ser desconstruídos pelo professor. Por exemplo, em cada corpo pobre, negro, feminino, LGBTQIA+, há um conjunto de signos geográficos marcados por representações sujeitas de sofrerem múltiplas formas de violência.

É o que se observa na análise bibliográfica e teórico-metodológica levantadas pela pesquisa, em que se percebe, a partir dos relatos de violência dos estudantes e dos discursos dos professores de Geografia, que a dimensão dos fenômenos violentos relacionados à espacialidade escolar se estende para sintomas em seus corpos e para prática de atos disruptivos no cotidiano da escola. Pode configurar-se em dinâmicas a) patológicas; b) mudanças comportamentais (agressividade, cansaço, indisciplina, sonolência, inquietude, sexualização, desejo de suicídio); c) problemas de aprendizagem e concentração; d) dificuldades de sociabilização; e) faltas e desistência; f) práticas de incivilidades; g) de violência contra seus pares, professores e funcionários da escola; h) indisposição às rotinas e normas escolares; e i) envolvimento em práticas de criminalidade.

Nesse sentido, a investigação realizada permitiu compreender que há aspectos importantes na expressão da corporeidade dos jovens, seja consciente ou não, como a

adoção de posturas incivilizadas, questionadoras e a imposição de estilos variados, que denunciam a) a falta de perspectiva dada pelas condições materiais de exclusão de grande parte dos jovens; b) a angústia e a incerteza de conceberem a vida ao desemprego ou a empregos mal remunerados e precarizados; c) a desagregação dos laços de afeto entre a comunidade e a sua invisibilidade social; d) o sofrimento pelo contínuo massacre da juventude e de sua condição vulnerável na sociedade; e) a desvalorização e estigmatização das expressões culturais juvenis; e f) a sistemática exclusão social e silenciamento do jovem nas tomadas de decisões e gestão da vida na cidade.

Esses fatores produzem impactos mútuos em diversas ordens nas práticas espaciais juvenis. Por isso, os levantamentos realizados podem ser categorizados em dois eixos que sintetizam parte da subjetividade juvenil de classes sociais pobres frente às suas condições socioespaciais violentas: 1) a reivindicação do espaço e representatividade; 2) a desnaturalização da violência. A condição dos jovens escolares perpassa por um embate geográfico denso no qual as estruturas espaciais dificultam a elaboração de perspectivas esperançosas em relação ao futuro.

Isso faz com que tenham ações difusas dentro do ambiente escolar e expressem sintomas de internalização da violência socioestrutural. Entre eles, destacam-se 1) a violência sistematicamente instrumentalizada nas relações de poder que integram os sistemas de significados dos sujeitos em suas práticas espaciais; 2) a violência como fenômeno capaz de alterar a organização socioespacial em múltiplas escalas, que é concebida por alguns jovens como possibilidade de transformação de sua realidade.

Verifica-se, nesse ponto, que o uso das expressões de violência é um fenômeno visto como capaz de alterar a ordem das dinâmicas socioespaciais, já que os jovens as utilizam para questionar o próprio monopólio da violência pelo Estado, cujas intensas contradições na forma de governabilidade têm um grande impacto sobre eles. Nesse contexto, a escola é imprescindível no processo educativo, atuando de forma didática e pedagógica na construção do conhecimento e da formação cidadã, possibilitando a aprendizagem de que as categorias sociais como classe social, raça e gênero são socialmente construídas (Massey, 2008) e atravessadas pela violência.

É na espacialidade escolar que se tem a possibilidade concreta de o jovem estabelecer redes de afeto, encontrar representatividade e potencializar suas expressões juvenis. Além disso, permite-lhes sistematizar saberes para o enfrentamento das ordens espaciais que ainda os impede de viverem plenamente na cidade.

## A escola é cidade - a cidade é escola: possibilidades do pensamento geográfico

Haja vista que a escola é espaço privilegiado de encontro com o outro, os diferentes sujeitos que ali passam podem interagir de diversas maneiras, trazendo expressões sobre os mais variados temas e contextos de vida. Especialmente nas escolas públicas, guardadas suas especificidades, existe uma complexidade de manifestações subjetivas que se encontram também nas formas de violência trazidas das organizações territoriais para o contexto escolar. Essas manifestações se relacionam a) às formas de uso do solo; b) ao tipo de fluxo e densidade populacional no entorno escolar; c) ao perfil social, racial e econômico dos sujeitos escolares; d) ao tipo de política de gestão territorial do bairro (institucional, informal, comunitária); e) à localização geográfica (áreas segregadas desertificadas institucionalmente ou áreas integradas com ofertas de equipamentos e serviços); e f) à qualidade do estabelecimento escolar (infraestrutura e profissionais).

Por esses motivos é que se faz tão importante a compreensão do processo de produção da espacialidade escolar em interação com os fenômenos desencadeados na cidade. "A cidade é um espaço apropriável para a realização da vida, o que envolve o uso do espaço pelo corpo. Através do corpo e de todos os sentidos, o cidadão usa os lugares necessários à efetivação da vida em suas relações [...]" (Carlos, 2017, p.40). Os jovens, nesse contexto, tecem suas espacialidades nesses lugares e suas existências pressionam territorialidades no espaço urbano (Turra Neto, 2012, 2015).

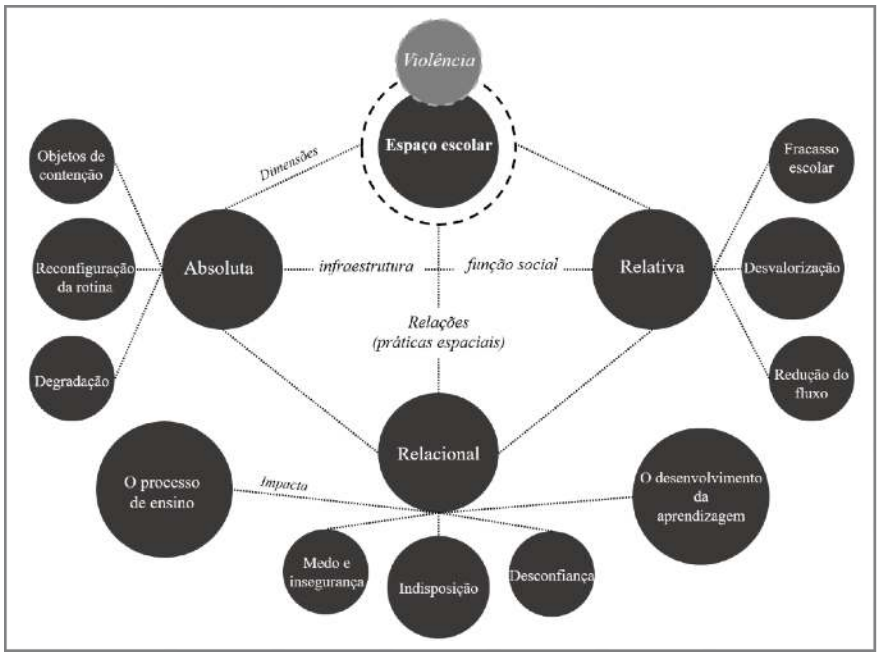
Cada escola guarda sua síntese espacial[3] congregando arranjos espaciais em sua estrutura que se traduzem em especificidades que a torna única. Por isso, mesmo escolas localizadas em uma mesma região ou bairro podem comportar diferenças significativas, levando ao questionamento sobre o que a faz ser específica, quais arranjos espaciais a fazem ter atributos singulares, o que há de específico com os casos de violência que nela ocorrem, entre outros. Esse espaço é uma síntese de certas condições internas de sua organização e gestão, de espacialidade, de sujeitos e suas histórias, mas também é síntese de diferentes elementos que compõem a cidade e sua dinâmica. E é nesse movimento de abstração que se desenvolvem os contornos da composição do espaço escolar.

[3] "O espaço não é nem absoluto, nem relativo, nem relacional em si mesmo, mas ele pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente em função das circunstâncias. O problema da concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele" (Harvey, 1973, p. 132).

É preciso lembrar que a escola é para os seus agentes (alunos, professores, gestores e seus trabalhadores) uma importante dimensão cotidiana de espaço público que articula diferentes sujeitos. Logo, sua função não é meramente educacional e de promoção de aprendizagens dos conteúdos, mas também de mediação de vínculos, afetos e crescimento pessoal, possibilitando existências de vida urbana pautadas em ações reflexivas. Contudo, caso esse movimento não seja realizado a contento, também a escola pode representar mais um espaço de experiências negativas que se desenvolve na espacialidade dos alunos, tornando-se mais um *locus* de violência em suas vidas.

Segundo Lefèbvre (1983, p. 216), exatamente por que diferentes dimensões espaciais estruturam o real, a análise dos fenômenos espaciais não pode ficar restrita à estrutura social objetiva (absoluta). Assim, o conhecimento não pode se resumir ao imediato (nas sensações primárias ou primeiras impressões), que baliza o entendimento do senso comum, abrigando conteúdos que dissimulam e se expressam insuficientemente na existência das coisas. É preciso, portanto, buscar atingir os nexos que ligam os fenômenos e os estruturam em ordens espaciais conformadoras de representações e de práticas sociais, alcançando a essência dos fenômenos que estruturam o espaço, como a violência, que é o objeto dessa tese (Figura 02).

Figura 02 - A violência sobre a escola e seus desdobramentos em suas dimensões




Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O espaço escolar é composto a partir da inter-relação complexa entre diversos agentes que constituem sua espacialidade, do Estado, em suas múltiplas dimensões, aos sujeitos dos mais variados territórios. No entanto, a ideia de território não pode limitar-se à noção do poder do Estado delimitado pelas fronteiras políticas, em que instituições governamentais tornam-se as principais reguladoras da vida social. Existem lutas sociais que marcam a dimensão simbólica de território, buscando reconhecimento das demandas, das identidades e pertencimento dos jovens enquanto importantes sujeitos na produção do espaço. A escola é território e também rede (para além de sua organização enquanto sistemas de redes, como por exemplo a Rede Municipal, a Rede Estadual, a Rede Privada). Ela é apoio, pois exerce, no contexto da cidade, uma função de centralidade, servindo de mediadora ao processo de inter-conectividade dos diversos sujeitos ao permitir que partilhem vivências, saberes técnico-científicos, serviços e materiais produzidos em suas dependências. A escola expressa e se configura, portanto, como um nó geográfico do entrecruzamento de pessoas de diferentes contextos espaciais da urbe, permitindo diálogos entre sujeitos que em sua grande parte são jovens provenientes da classe trabalhadora e vislumbram, nesse universo, uma diversidade de perspectivas econômicas, sociais, culturais, regionais e ideológicas.

É por esta centralidade atuante na dimensão de microterritórios que o trabalho docente na escola ganha potência para o enfrentamento dos casos de violência manifestados em sua espacialidade, pois essa diversidade tem consigo os diferentes modos de expressão de violência segundo os marcadores sociais dos grupos constituintes dela. Nesse sentido, Harvey (2015, p. 148) atenta para o fato de que

> […] parte da luta de classes consiste, portanto, em um trabalho de conscientização acerca do significado da exploração, assim como da concepção apropriada sobre como o trabalho concreto é concluído no âmbito das relações sociais capitalistas. Uma vez mais é a tensão dialética entre o material, o concebido e vivido o que realmente importa. Se tratamos essas tensões de forma mecânica, estamos perdidos.

Diante disso, o que se pode fazer na escola? A mediação didática do professor possibilita problematizar e desconstruir estruturas dadas como naturais, normais ou escamoteadas na sociedade. Nesse contexto, o papel da Geografia envolve, dialeticamente, a promoção de espaços de diálogos e de práticas didáticas orientadas para a construção de formas geográficas de pensar a realidade e para a compreensão socioespacial do jovem escolar como possibilidade de operar processos de identificação, ou seja, de compreender seu lugar na sociedade. A tensão entre as dimensões do material, do concebido e do vivido pode, assim, conter sua razão ontológica no

questionamento sobre onde habita o poder e suas possibilidades de exercício no espaço escolar.

Isso porque pensar esse elemento no contexto juvenil é fundamental para a dinâmica escolar a partir das experiências de leituras, observação e diálogos com os múltiplos sujeitos da escola e reflexões produto do processo investigativo. Nesse trabalho, por exemplo, alguns relatos trouxeram a necessidade de que a gestão escolar chamasse a polícia para resolver casos de conflitos interpessoais entre alunos, ou porque alunos portavam algum tipo de substância ilícita. Esses casos demonstram como as escolas podem optar por condutas que reforçam a penalização, a estigmatização, o constrangimento e a coerção, sem falar que a abordagem policial pode ser desastrosa, com situações de agressão, imobilização e humilhação, que acabam por gerar ainda mais violência e afastam do estudante do seu processo de escolarização.

Outro aspecto essencial observado nas interações com as escolas pesquisadas, especialmente em relação ao problema da violência, foi a importância do desenvolvimento de redes comunicativas endógenas entre professores, gestores e colaboradores (limpeza, alimentação, portaria, administrativos, entre outros) e em constante interação com instituições comprometidas com a proteção dos direitos dos jovens. Refere-se, portanto, a processos de revoluções moleculares no chão da escola. Nesses locais, a superação do trabalho individual permitiu a criação de canais colaborativos e dialógicos de comunicação, possibilitando a) a composição de redes de conversações; b) uma maior integração comunicacional no grupo; c) entrosamento e compreensão das linguagens socioemocionais do grupo; d) maior subsídio nas tomadas de decisões e deliberações sobre dinâmicas escolares a serem desenvolvidas; e) identificação dos casos de violência e das realidades socioespaciais nas quais os alunos estão inseridos.

Nessa conjuntura, é fundamental que o professor crie formas de compreender (ou construir) as redes que compõem o tecido escolar (perspectiva exógena), com instituições parceiras em um contexto relacional não hierarquizado, tendo em vista seu contínuo envolvimento com a espacialidade da escola e com seus agentes para o desenvolvimento de um lugar de pertencimento (identidade territorial do professor junto ao seu contexto de trabalho). Defende-se a ideia de que a capacidade de operar o pensamento geográfico no processo de ensino também está ligada à sensibilidade, ao interesse e à compreensão dos elementos que estruturam a territorialidade do estudante. O pensamento geográfico não está restrito somente ao contexto de sala de aula, ao currículo, ao livro didático, mas

pode operar como um dispositivo a serviço da escola, de sua organização e gestão, e da contínua tarefa de tomadas de decisões.

Contudo, é preciso lembrar que, de um lado, a construção do pensamento geográfico não é linear e pautada essencialmente em transferências mecânicas, mas parte de experiências concretas frente aos sistemas abstratos (conceitos cotidianos), limitando-se, a princípio, a um sistema próprio de signos que restringem a compreensão da realidade e à elaboração de conceitos científicos se vincula a processos de generalizações que constituem possibilidades de relações complexas com outros sistemas de conceitos (Vigostki, 2000). Desse modo, existem vários aspectos a serem considerados quando se quer tentar entender a realidade escolar, sobretudo no que diz respeito à violência perpetrada nesses espaços, mas eles se complementam, sendo únicos e dialeticamente relacionados ao mesmo tempo.

Exatamente por isso é preciso pensar o processo de formação de conceitos em contextos de violência, principalmente porque os cenários urbanos do Brasil contemporâneo são permeados por diferentes fenômenos violentos que incidem de modo multiescalar e complexo, desde as políticas econômicas e de segurança pública às manifestações de comportamentos e corporeidades negadas. Cada espacialidade escolar guarda consigo arranjos específicos e genéricos. Trata-se, portanto, de possibilitar o desenvolvimento do *conhecimento geográfico da violência* através da mobilização dos sujeitos escolares pelo ensino frente a cada contexto espacial às macros dinâmicas do seu tempo.

Por esse raciocínio, a condição socioespacial do aluno é tida como objeto de interesse à sua prática discursiva, de forma que o desvelamento de *fenômenos, estruturas* e *enunciados* que se integram aos saberes espaciais intrínsecos à realidade do aluno (conhecimento cotidiano) conduzam a um processo de aprendizagem a partir de diferentes linguagens geográficas. Desse modo, tem-se a integração da realidade observada com a materialidade dos fenômenos geográficos, que podem ser generalizados e conectados, traduzindo-se em conhecimento científico.

No contexto dos fenômenos violentos, é importante verificar como essa relação de aprendizagem geográfica passa pela mediação das três dimensões da violência (direta, estrutural e simbólica) como princípio teórico-metodológico, haja vista que se relacionam dialeticamente, podendo variar a partir dos arranjos espaciais e do contexto histórico. Na espacialidade escolar, por exemplo, cada categoria guarda consigo especificidades ao mesmo tempo que se articulam à sua conjuntura (macroescala). Por isso, a necessidade de compreender a violência segundo sua capacidade de produzir

danos em múltiplas dimensões na vida social dos sujeitos, tendo na Geografia o saber estratégico para realizar esse entendimento sobre as dinâmicas sociais e designar intervenções conscientes acerca dos problemas que afligem a condição do jovem.

Desta forma, é profícuo ao pensamento geográfico na escola a concepção de transformar a abstração dos arranjos espaciais que amalgamam a espacialidade escolar em estratégias pedagógicas que possibilitem novas formas de posicionamento do jovem frente às dinâmicas socioespaciais provocadas pelas expressões de violência. Para isso, é preciso fomentar o protagonismo juvenil e continuamente situar os jovens como interlocutores essenciais para se pensar e praticar o ensino de Geografia. Nesse movimento, qualquer problema levantado por eles pode ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem a partir dos contextos de investigação científica sobre o assunto e de sua complexidade, pois a problematização da realidade do aluno, das condições socioespaciais produtoras de violência, é essencial como ponto de partida para os processos de reflexão e desenvolvimento cognitivo.

## Algumas considerações

Cabe ao professor de Geografia o papel de mediador e problematizador das expressões de violência nas dimensões espaciais do cotidiano do aluno. Com isso, espera-se o desenvolvimento de aprendizagens significativas, dada a importância de articular fenômenos complexos com a própria prática espacial do sujeito em sua rotina. Essa compreensão dos processos estruturais e simbólicos da violência é fundamental para combater a perspectiva de que a escola é um depósito de sujeitos, fazendo com que o desvelamento de seu funcionamento, que se desdobra em ordens disruptivas na espacialidade da escola, sirva para demonstrar como esses locais são também frutos das formas de organização do espaço urbano, que prima pela produção de indivíduos excluídos e dispensáveis, destinando a necropolítica àqueles cujos marcadores sociais foram herdados de um brutal processo de escravização.

Essa mesma produção do espaço urbano conforma políticas e sociabilidades que normalizam a violência extrema. Acostumou-se com a morte, com a exclusão e com a servidão: os indivíduos matáveis, os sujeitos pobres, negros e de baixa escolaridade têm em seu sangue a graxa que viabiliza o funcionamento das engrenagens de um modelo que mata não somente o corpo, mas as suas referências e construções simbólicas. Nesse processo, instauram-se políticas em que o Estado-exceção se torna regra e as

possibilidades de aparelhagem dos dispositivos de poder ganham descomunal poder coercitivo com a fusão a grupos econômicos que consagram os processos de exclusão e expropriação do trabalho e dos meios de (re)produção da vida. A banalização das expressões da violência direta, a exemplo dos homicídios, das torturas, perseguições, agressões físicas e psicológicas de todos os tipos, revelam o tamanho e a profundidade do abismo que comporta as expressões invisibilizadas da violência.

Além do mais, a violência, que se estrutura em ordem espacial e subsidia a lógica de acumulação, também é marcada pelo aumento da precarização da vida e da decomposição de instituições e sistemas sociais e ecológicos fundamentais para o equilíbrio da sociedade, fatos esses que se reverberam, atualmente, a) nos crescentes desastres ambientais; b) no discurso anticientífico; c) no contínuo massacre aos povos originários e comunidades tradicionais; d) nos desastres provocados por oscilações sistêmicas relacionadas ao gerenciamento de crises, seja de ordem ambiental, econômica ou de saúde, como é o caso da pandemia da Covid-19; e e) atentados e ações de intolerância na cidade e nas escolas.

Diante de tudo que foi exposto, é flagrante como a violência amplia as distâncias sociais e simbólicas entre as diferentes classes sociais e sujeitos, favorecendo a fratura da coesão e da solidariedade social. Por isso, o trabalho do professor de Geografia, especialmente nas escolas públicas periféricas, tem um papel que vai além da informação, mas se desdobra em esforços infindáveis para mudar aspectos da realidade dos sujeitos escolares por meio do conhecimento geográfico.

É o corpo o entremeio entre a consciência e o mundo. Nesta relação a cultura e a sociedade carregam os corpos de representações que são relativas a partir do contexto geográfico a que se situa. É pelo corpo que os sintomas da violência se traduzem em práticas espaciais e discursos. Conhecer o aluno é ação fundamental, sendo a escuta uma ferramenta essencial nesta relação. Ao escutar o aluno é importante que não se busque mecanismos de reduzir o outro às próprias referências, mas permitir o sujeito a se elaborar em sua própria constituição e das representações do espaço. A escuta envolve estar aberto ao outro, ao que se desconhece. Cada sujeito está inscrito em sua singularidade. Estas singularidades compõe a multiplicidade que é a escola. Nesse sentido, as representações dos alunos não devem ser negadas em prol de uma representação maior. Ou seja, não se refere a uma saída hierárquica e rígida via outros discursos ditos científicos.

O entendimento da corporeidade como elemento singular reforça exatamente a construção de saberes autônomos pelos sujeitos. Na própria capacidade do sujeito

buscar pelas generalizações que legitimam sua capacidade de pensar criticamente e operar conscientemente conceitos que desvelam seu cotidiano e condições socioespaciais. Essa compreensão é transversal e perpassa diversos setores da sociedade e da política pública, como saúde, educação, trabalho, acesso à informação e tecnologia, segurança pública, direito, entre outros.

Por isso, mesmo que o Brasil seja um país que apresente características específicas de acordo com suas diferentes regiões e municípios, como é possível verificar no recorte espacial dessa pesquisa, aspectos da totalidade da violência só podem ser compreendidos em sua multiescalaridade, pois é ela que evidencia a face estrutural de um lugar, cujas raízes remontam a um modelo de sociedade historicamente determinado.

A compreensão do neoliberalismo é imprescindível para a significação das forças que incidem sobre o que compreendemos por violência estrutural e simbólica na escola. Estas duas faces da violência necessitam da relação de dominação, das relações de classe antagônicas e hierárquicas. Por exemplo, a negligência do Estado frente à escola pública não é produto do acaso. É um movimento direto contra a possibilidade de se estabelecer amplas condições de escolarização e de emancipação do sujeito, possibilitando sua formação crítica. Na atual conjuntura, verificam-se desdobramentos desse processo em diversas escalas no território, entre os quais pode-se citar: a) a desregulamentação econômica das possibilidades de democratização de uma educação pública de qualidade; b) a retração do estado social, cortes de investimentos públicos em áreas fundamentais para a reprodução da vida (saúde, educação, mobilidade, moradia, cultura, trabalho etc.); e, c) a cultura da responsabilização individual.

Para fazer frente a esse processo, pode-se apostar em uma organização da escola como lugar de formação dos jovens cidadãos, que podem aprender a analisar o mundo em que vivem e a lutar pela justiça social como base para assumirem uma pauta de não-violência. Nessa escola, é fundamental que a fala do jovem seja reconhecida (expressar sobre as dificuldades de seu cotidiano e suas significações) e que se proporcione condições para que ele consiga estabelecer relações entre o seu lugar e os processos globais como forma de exercício do princípio de totalidade do seu pensamento.

O jovem escolar, ao ter condições de se situar no mundo a partir de seu desenvolvimento como sujeito, pensando teoricamente sobre as coisas desse mundo, incluindo o fenômeno da violência e sua relação com ele, tem mais chances de superar as expectativas do discurso violento que o cerca. Nesse sentido, argumenta-se aqui a favor de uma concepção pedagógica embasada a) no aluno como o sujeito do processo de ensino e aprendizagem; b) na escuta e no diálogo com o aluno; c) na atenção aos

sinais e sintomas socioemocionais. Acredita-se oferecer possibilidade de avanço no processo de ensino. Assim, não se estabelece um olhar que uniformiza os alunos, mas que os compreende em sua singularidade ao mesmo tempo em que os acolhe e oferece fundamentos teóricos-metodológicos para problematizar a prática cotidiana.

Nesse sentido, defende-se a relevância de se ter como meta a contribuição para a formação do pensamento geográfico desses jovens escolares, pois o pensamento está no ato de (se) questionar: Onde estou? Quais as condições e fatores estruturantes desta realidade escolar? Como posso perceber a violência no cotidiano escolar? Por que a violência se manifesta de diferentes modos e em diferentes espaços? Como os jovens escolares realizam suas práticas frente ao fenômeno da violência? Como atuar diante destas realidades?

Diante de todo exposto, tem-se que: a) a compreensão da violência supera a noção de criminalidade. A sua abordagem em contexto escolar não pode ficar restrita às manifestações de violência direta. É imprescindível identificar suas formas mais sutis e invisibilizadas pelo discurso autoritário; b) a violência atribui mudanças nas práticas sociais dos sujeitos da escola; c) os professores de Geografia, ao mobilizarem o ensino às dimensões não visíveis da violência, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento geográfico da violência; d) há uma necessidade urgente de compreender mais sobre a corporeidade juvenil e sua relação com processos complexos desencadeados pela violência; e) o pensamento geográfico permite aos professores e alunos estabelecerem um olhar sistêmico sobre seu aluno e suas condições de reprodução da vida; f) é preciso haver investigações que desenvolvam processos metodológicos a partir dos resultados obtidos; e g) a importância da Geografia e da Educação Geográfica reside também na atuação sobre temas interessados a discutir a questão da segurança pública.

## Referências Bibliográficas

Bakhtin, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

Bourdieu, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Carlos, A. F. A. A privação do urbano e o "direito à cidade" em Henri Lefebvre. *In*: Carlos, A. F. A. et al. **Justiça espacial e o direito à cidade**. São Paulo: Contexto, 2017.

Han, B. **Topologia da violência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

Harvey, D. O espaço como palavra-chave. **Revista em Pauta**, n. 35, v. 13, p. 126-152, 2015.

Harvey, D. **Social justice and the city**. Londres: Edward Arnold e Baltimore; John Hopkins University Press, 1973.

Imbusch, P. The concept of violence. *In*: Heitmeyer, W; Hagan, J. (eds.). **International Handbook of Violence Research**, Kluwer Academic Publishers, 2003.

Lefèbvre, H. **Lógica Formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

Luna, F. G. **Geografía y violencia. Una aproximación conceptual al fundamento espacial de la violencia estructural**. Ciudad de México: Ediciones Monosílabo, Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

Marx, K**. Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Massey, D. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

Moraes, A. C. R. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

Silva, M. E. B. da. **Violência, espacialidade escolar e geografia**: fundamentos teóricos para a prática docente. Tese (Doutorado em Geografia). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2021.

Soares, L. E. **Desmilitarizar:** segurança pública e direitos humanos. São Paulo: Boitempo, 2019.

Turra Neto, N. Definir juventude como ato político: na confluência entre orientações de tempo, idade e espaço. *In*: Cavalcanti, L. S. et al. **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

Turra Neto, N. **Múltiplas trajetórias juvenis:** território e redes de sociabilidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

Vigotski, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Žižek, S. **Violência:** seis reflexões laterais. Trad. Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.

Recebido em 11 de outubro de 2023.

Aceito para publicação em 27 de março de 2024.