

A VIOLÊNCIA URBANA E ESCOLAR NAS PERIFÉRIAS DE BRASÍLIA

SULLYVAN GARCIA-SILVA¹ 

PAULO LIMA JUNIOR² 

HAYDÉE CARUSO³ 

RESUMO: Este artigo visa discutir as relações entre a violência escolar e urbana na região de Brasília. Por meio de uma análise exploratória multivariada de dados governamentais, buscou-se avaliar a associação entre indicadores de classe e violência. Os resultados mostram que a violência escolar é irreduzível à violência urbana, podendo ser intensa em regiões consideradas muito seguras ou escassa em regiões consideradas violentas e periféricas. Crimes de desacato e agressão registrados na escola são tipicamente independentes das taxas de homicídios na vizinhança. Implicações para políticas públicas, evasão discente e trabalho docente são discutidas.

Palavras-chave: Violência escolar. Violência urbana. Periferias. Sociologia da educação. Sociologia da violência.

URBAN AND SCHOOL VIOLENCE IN THE OUTSKIRTS OF BRASÍLIA

ABSTRACT: This paper aims at discussing the relationship between school and urban violence in Brasília. Through a multivariate exploratory analysis of government data, we measured the association between social class and violence indicators. Results show that school violence is irreducible to urban violence and it may be intense in regions regarded safe or scarce in violent and peripheral regions. Crimes of contempt and aggression at the school are typically independent of neighborhood homicide rates. Implications for public policies, student dropout and teaching work are discussed.

Keywords: School violence. Urban violence. Peripheries. Sociology of education. Sociology of violence.

Este artigo é resultado da pesquisa de tese de doutorado intitulada “O ensino de ciências e a violência escolar: os impactos da violência urbana nos percursos profissionais dos professores nas periferias de Brasília” (<https://repositorio.unb.br/handle/10482/42715>), desenvolvida e financiada pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, vinculado ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, por meio do Edital PPGEduc 01/2021.

1. Polícia Militar do Estado de Goiás – Comando da Academia da Polícia Militar de Goiás – Programa de Pós-graduação em Polícia e Segurança Pública – Goiânia (GO), Brasil. E-mail: sull.garcia@pm.go.gov.br

2. Universidade de Brasília – Instituto de Física – Núcleo de Pesquisa em Ensino de Física – Brasília (DF), Brasil. E-mail: paulolimajr@unb.br

3. Universidade Brasília – Instituto de Ciências Sociais – Núcleo de Estudos sobre Violência e Segurança – Brasília (DF), Brasil. E-mail: haydee@unb.br

Editora de Seção: Ana Maria Almeida

VIOLENCIA URBANA Y ESCOLAR EN LAS AFUERAS DE BRASÍLIA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir la relación entre la violencia escolar y urbana en la región de Brasília. A través de un análisis exploratorio multivariado de datos gubernamentales, buscamos evaluar la asociación entre los indicadores de clase y la violencia. Los resultados muestran que la violencia escolar es irreductible a la violencia urbana, la cual puede ser intensa en regiones consideradas muy seguras o escasa en regiones consideradas violentas y periféricas. Los delitos de desacato y agresión registrados en la escuela suelen ser independientes de las tasas de homicidio del vecindario. Se discuten las implicaciones para las políticas públicas, la deserción escolar y el trabajo docente.

Palabras-clave: Violencia escolar. Violencia urbana. Periferias. Sociología de la educación. Sociología de la violencia.

Introdução

A violência urbana é tema de debate no Brasil contemporâneo desde os anos 1970 (COSTA, 1999). Nesse período, houve uma explosão dos casos de violência no Brasil, estimulados pela ampliação do comércio ilegal de drogas e pela proliferação da circulação de armas, resultando em extermínios e chacinas praticados por grupos criminosos¹ e pelas polícias (CHESNAIS, 1999; COSTA, 1999; KANT DE LIMA; MISSE; MIRANDA, 2000; SINGER, 2001). A escalada da violência nas décadas seguintes gerou grande repercussão na mídia nacional, principalmente nas regiões de classe popular (HUGHES, 2004) dos centros urbanos do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde se liam diariamente manchetes que davam notoriedade a esse problema (DELLASOPPA; BERCOVICH; ARRIAGA, 2014; TOURINHO PERES; DOS SANTOS, 2005).

Desde a década de 1970, ao mesmo tempo que a violência denominada “urbana”² emergia como um problema social concreto, uma rede de pesquisadores passou a se dedicar ao tema, multiplicando os sentidos que podem ser atribuídos à violência (ADORNO, 2002). De fato, a violência não tem origem definida, tampouco pode ser nomeada em abstrato, ignorando os contextos específicos nos quais os atores sociais se movimentam. Trata-se, portanto, de um fenômeno polissêmico e necessariamente vinculado às configurações sociais, territoriais e simbólicas específicas. Feitas essas ponderações, ainda que nenhum indicador empírico seja capaz de esgotar os sentidos da violência, os mais empregados são as taxas dos crimes violentos letais e intencionais (CVLI) e crimes patrimoniais, conforme os relatórios da Secretaria de Segurança do Distrito Federal (DF) (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2020a).

Afirmar que as periferias³ urbanas são mais violentas supõe termos respondido ao problema definicional. Sem subestimar as várias maneiras de definir violência, podemos reconhecer que CVLI e crimes contra o patrimônio são, por um lado, os indicadores de violência mais adotados; por outro, as ocorrências mais frequentes nas periferias urbanas do Brasil (IPEA, 2020). De certa maneira, os indicadores de violência urbana funcionam como identificadores das periferias dos grandes centros (ARAUJO, 2001). Assim, ao lado de indicadores de escolaridade e renda familiar, a violência urbana pode ser considerada codefinidora do senso prático que orienta a distinção entre regiões centrais e periféricas da cidade. Em outras palavras, taxas de homicídio não são mais elevadas em uma periferia pré-definida, mas participam da própria demarcação dos territórios considerados periféricos. De fato, essa distinção entre periferia e centro atravessa, também, a universidade, contribuindo para que estudantes de regiões consideradas mais violentas sejam menos integrados ao curso de graduação (LIMA JUNIOR et al., 2020; VASCONCELLOS, 2004).

Sobre a escola, diversas pesquisas têm buscado, desde os anos 1980, compreender a função estruturante da violência nas experiências escolares (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017; GUIMARÃES, 1984, 1990), bem como o papel desempenhado pelas periferias na relação com o conhecimento científico (GARCIA-SILVA; LIMA JUNIOR, 2020). Diversos autores têm investigado a percepção e a representação social da violência escolar de jovens da periferia (ABRAMOVAY et al., 1999; GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017), como também seu diagnóstico e sua prevenção (ABRAMOVAY, 2015; ABRAMOVAY et al., 2016; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

De fato, experiências de violência escolar tendem a marcar as memórias de estudantes e professores (WATANABE; GURGEL, 2017), principalmente quando são banalizadas pelos demais atores da comunidade (GARCIA-SILVA; LIMA JUNIOR, 2022). Diante disso, faz sentido lançar a seguinte questão de pesquisa: “Quais relações de aproximação e distanciamento existem entre a violência urbana e a escolar?”

Nossa resposta a essa pergunta parte de uma revisão que contextualiza a violência urbana como um problema social, assim denominado pelo senso comum e pela mídia, o qual passa a ser investigado como problemática histórico-social (PORTO, 2010). Em seguida, recuperamos, de forma breve, a pesquisa sobre violência escolar desde 1980. A propósito de um referencial conceitual, delimitamos a violência escolar a partir das contribuições de Elis P. Priotto e Lindomar W. Bonetti (2009), Bernard Charlot e Jean-Claude Émin (1997) e Sullyvan Garcia-Silva e Paulo Lima Junior (2022). Posteriormente, apresentamos uma análise quantitativa das ocorrências policiais registradas pelas escolas do DF. A análise exploratória multivariada (HUSSON; LÊ; PAGÈS, 2010) que apresentamos aqui fornece evidências empíricas da (falta de) conexão existente entre a violência urbana e a escolar no território do DF. Os resultados devem contribuir para avaliarmos em que medida a violência escolar deve ser tratada como um fenômeno irreduzível à violência urbana. Implicações para a educação das periferias urbanas são discutidas.

Revisão da Literatura

A Violência como Problemática Histórico-social

Diversos autores das Ciências Sociais dedicaram-se, desde os anos 1970, a construir possibilidades explicativas para os fenômenos de violência que marcam a história do Brasil. Alba Zaluar está entre as primeiras pesquisadoras a traçar um caminho para o debate de cientistas políticos, antropólogos e sociólogos em torno do tema “violência e criminalidade” (MUNIZ; CARUSO; FREITAS, 2017). Com o objetivo de tentar mostrar como o tema se apresentava, Zaluar (1999) explorou as aproximações e os distanciamentos entre as noções de violência e criminalidade. Ela optou por não propor um modelo teórico unificador, mas apresentar temas transversais, sempre presentes na literatura em cada momento histórico. Assim, em 1999, Zaluar conseguiu mapear, pela primeira vez de modo sistemático, os seguintes temas nas análises sociológicas da violência:

1. A reflexão sobre o que é violência e os seus múltiplos planos e significados [...];
2. As imagens ou representações sociais do crime e da violência e o medo da população, muitas vezes apresentada como irracionalmente envenenada pela mídia [...];
3. Contar as vítimas e os crimes, ou seja, contar, na dupla denotação do termo, os números e os sentidos da vitimização ou da criminalidade violenta, mais recentemente discriminada por gênero, idade ou cor;
4. A procura de explicações para o aumento da violência e da criminalidade [...];
5. O problema social da criminalidade como tema de política pública [...] (ZALUAR, 1999, p. 8).

Essas questões levantadas por Zaluar (1999), com respeito ao período que vai de 1974 a 1999,

continuam relevantes hoje em dia. Dos cinco temas que ela apresenta, talvez o quarto (sobre o aumento da violência) seja o mais controverso atualmente. De todos os indicadores de violência, o mais usual é a taxa de CVLI, que abrangem o homicídio, o feminicídio, o latrocínio e a lesão corporal seguida de morte. Em todo o país, 21 estados registraram quedas em seus índices de CVLI de janeiro a abril de 2019 em relação ao mesmo período do ano anterior (GRILO; RIBEIRO, 2019). Houve, de fato, um pico de mortes violentas intencionais no ano de 2017, com mais de 60 mil mortes, em comparação aos anos anteriores. Desde então, as ocorrências desse tipo de violência têm se tornado menos frequentes, chegando a uma queda de 13% entre os anos 2017 e 2018 e de outros 21,4% de janeiro a setembro de 2019 (GRILO; RIBEIRO, 2019).⁴ De qualquer maneira, é importante termos em mente que essa redução da violência não costuma alcançar todos os cidadãos uniformemente, pois ela tem cor (DINIZ, 2017), classe (FERRO, 2017) e gênero (QUEIROZ, 2016). Isso pode ser percebido ao verificarmos o Atlas da Violência (2020), que demonstra uma queda de 9,3% no número de feminicídios, de 13,7% nos números absolutos de homicídios da população entre 17 e 29 anos (juventicídio) e de 12,2% da população negra entre 2017 e 2018. Esse último índice aponta para um agravamento das desigualdades sociais, pois, entre a população não negra, a queda chegou a 13,2%, ou seja, os dados apontam para uma redução de 7,57% menor da população negra para a não negra. (IPEA, 2020). O mesmo acontece com as mulheres negras em relação às não negras. Enquanto os índices dos homicídios das mulheres não negras caíram 12,3%, entre as mulheres negras a queda foi de 7,2%, isto é, uma diferença de 48,53% de redução.

Não existe explicação consensual para a queda da violência nos últimos anos. Segundo Grilo e Ribeiro (2019), o governo alega que um dos motivos da queda é a transferência de presídio das principais lideranças de grupos criminosos, diminuindo o poder de articulação delas entre os presos. A imprensa, por sua vez, sugere que a redução das taxas de homicídio esteja relacionada ao aumento da violência policial em alguns estados brasileiros (PORTAL G1, 2019). Contudo, os índices de violência parecem estar mais ligados aos humores dos grupos criminosos do que a alguma ação coordenada do Estado para diminuir sua ação.

Kant de Lima, Misse e Miranda (2000) propuseram organizar a literatura sobre violência nas Ciências Sociais em torno de quatro grandes temas: 1) delinquência e criminalidade violenta (que incluiria delinquência infanto-juvenil e a categoria de “menor”; aumento da criminalidade urbana com mudanças de padrão e perfil social dos acusados; crime organizado; e tráfico de drogas); 2) polícia e sistema de justiça criminal; (3) políticas públicas de segurança; (4) violência urbana (imagens, práticas e discursos).

Somente dez anos depois, outra revisão de literatura sobre os estudos da violência foi feita por César Barreira e Sérgio Adorno (2010). Nela, os autores procuram atualizar os dados bibliográficos com um olhar especializado para o campo da *sociologia da violência*.⁵ Nesse levantamento, os autores percebem que os temas abordados por Zaluar (1999) e Kant de Lima, Misse e Miranda (2000) continuam importantes e atuais, mas apresentam novas tendências na agenda de investigação como: 1) controle democrático da violência; 2) disseminação e institucionalização dos ilegalismos, em especial nas periferias dos centros urbanos; 3) crime organizado e expansão de formas organizadas de crimes; 4) evolução dos homicídios; 5) violência entre quadrilhas e gangues; 6) controle repressivo da ordem pública e da segurança pública; e 7) punição e encarceramento em massa.

Recentemente, em 2017, foi publicado o levantamento realizado por Marcelo Campos e Marcos Alvarez (2017), que compreendeu o período de 2000 a 2016. Nele, os pesquisadores buscaram analisar a produção acadêmica acerca dos estudos que envolvem o fenômeno da violência, com o levantamento de 196 artigos agrupados em três grandes grupos: 1) políticas públicas de segurança; 2) violência e sociabilidades; e 3) sociologia da punição.

Nesse mesmo ano, a *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais* (BIB), em

sua edição 84, publicou dossiê completo sobre a produção dos últimos vinte anos acerca de crime, polícia e sistema de justiça no Brasil. Em sua apresentação, José Luiz Ratton (2017), organizador do dossiê, chama a atenção para a importância da publicação como uma cartografia, mesmo que incompleta, dos consensos e dissensos dos estudos da área. O dossiê, composto por seis artigos, buscou aprofundar tópicos de pesquisa. Objetivou-se, também mais detidamente, por um lado, enfrentar problemas teóricos e questões metodológicas pertinentes às investigações acerca dos fenômenos de violência e, por outro, refletir sobre a ampliação de estudos acerca das instituições de controle, a saber: as polícias, o sistema de justiça criminal e as prisões (RATTON, 2017, p. 8).

Todas essas revisões de literatura contribuíram para gerar um debate público em torno das experiências de violência e criminalidade, desde os anos de 1970. Demonstrem que esse campo de pesquisa se consolida por meio desse debate, que se amplifica nas possibilidades de aprofundamentos teórico e metodológico trabalhados pelos(as) pesquisadores(as) que transformaram um problema social grave, o qual assola o país há décadas, em problemática obrigatória de pesquisa.

Pesquisa Sobre a Violência Escolar

A violência escolar não é um fenômeno novo (NAPOLI, 2020; PINO, 2007; PRIOTTO; BONETTI, 2009). Apesar de ter ganhado destaque a partir dos anos 1980, ela é tema recorrente em vários países do mundo desde meados do século XX. Charlot (2001) relata que, nos anos 1950 e 1960, as relações entre os estudantes na França davam-se de maneira muito grosseira nos estabelecimentos de ensino profissional. Nesse período, crimes violentos (como homicídio, estupro e lesão corporal) tornaram-se mais frequentes. Nos Estados Unidos, a violência também se tornou mais grave a partir da década de 1950, com uma sensível mudança de comportamento dos estudantes, o surgimento de armas nas escolas, o aumento no uso e no abuso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, eventualmente associadas ao narcotráfico (ABRAMOVAY, 2015).

No Brasil, a violência escolar despertou pouco interesse da comunidade acadêmica na década de 1980 (SPOSITO, 2001). A partir dessa época, é possível dividir as pesquisas sobre violência escolar em dois grupos (SPOSITO, 2001). O primeiro buscava encontrar diagnósticos, tanto em âmbito local como em nacional, para o fenômeno da violência escolar, mas não avançou em informações importantes, como a dimensão, a diversidade e a magnitude do fenômeno. O segundo grupo reúne os trabalhos realizados por programas de pós-graduação, principalmente os programas de Ciências Sociais, e por algumas equipes de investigadores ligados às universidades brasileiras. Nesse grupo, a produção de conhecimento sobre a violência escolar foi considerada baixíssima (SPOSITO, 2001).

Em programas de pós-graduação em Educação, o tema foi abordado apenas por uma pesquisadora interessada na violência escolar nas escolas de Campinas (GUIMARÃES, 1984, 1990). A primeira pesquisa realizada por Guimarães (1984) apresentava um quadro que contrariava os poucos trabalhos acadêmicos da época. Tais trabalhos limitavam-se à análise da violência exercida pelas práticas escolares consideradas autoritárias. O trabalho de campo de Guimarães (1984) evidenciou que o fenômeno da violência se encontrava tanto em escolas altamente rígidas quanto em escolas consideradas permissivas e desorganizadas. Já a segunda pesquisa (GUIMARÃES, 1990) mostrou que a intensificação do patrulhamento policial diminuiu a depredação do patrimônio, mas contribuiu para o aumento das brigas físicas entre alunos.

No ano de 2009, Abramovay, Cunha, e Calaf produziram uma pesquisa centrada no DF acerca da violência escolar, que teve o objetivo de conhecer a situação das escolas do DF naquele ano para “embasar políticas e ações em um dos campos mais sensíveis na área da educação na atualidade” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 13). Entre os diversos resultados apresentados, as autoras diagnosticam a

necessidade de: 1) fortalecimento das medidas de segurança nos estabelecimentos de ensino como forma de combater as violências duras;⁶ 2) melhoria no diálogo entre alunos, professores e direção; 3) buscar alternativas para reduzir as discriminações existentes na escola (discriminação por orientação sexual, cor, classe social, religião e aparência física estão entre as respostas citadas na pesquisa como problemas a serem solucionados); e 4) debater as relações de gênero.

Com respeito à última necessidade citada, percebeu-se que os pensamentos sobre os padrões tradicionais ainda permeiam o imaginário dos respondentes. Entretanto, notou-se que existe uma mudança nas representações sobre os papéis de gênero. As meninas têm se apresentado mais abertas às transformações comportamentais em relação à sexualidade. No entanto, percebeu-se um aumento na quantidade de conflitos resolvidos por meio da violência (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Atualmente, a pesquisa sobre a violência escolar tem se expandido e dialogado com outros temas clássicos da educação, tais como: **políticas públicas** (CHRISPINO; GONÇALVES, 2013; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; PEREIRA; ZUIN, 2019), por meio de planos de ação para redução da violência escolar (CHRISPINO; DUSI, 2008), **gestão escolar** (DE VASCONCELOS, 2017); **gestão democrática** (GALVÃO et al., 2010; GONÇALVES; SPOSITO, 2002); **currículos** (GALVÃO et al., 2010); **autoridade docente** (AQUINO, 1998); e **formação de professores** (BRINGIOTTI; KRYNVENIUK; LASSO, 2004; GONÇALVES et al., 2005; PEREIRA; ZUIN, 2019). A pesquisa sobre violência escolar tem debatido, também, pautas ligadas a linhas críticas e pós-críticas em educação, como: **gênero** (AGUILAR-FORERO et al., 2020; ARAÚJO et al., 2012; CROCHÍK, 2016; GUIMARÃES; CABRAL, 2019; LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011; LIRA; GOMES, 2018; REIS; EGGERT, 2017), **racismo** (AGUIAR; BARRERA, 2017; FLEURI, 2006); e **classe** (FIGUEIREDO et al., 2017; PAIS, 2008; VASCONCELLOS, 2002).

Outro tema que tem emergido em debates sobre educação e violência escolar diz respeito à **militarização das escolas** (CARUSO; PINTO, 2019; DE OLIVEIRA, 2016; GRAZINOLI GARRIDO; LEAL FILPO, 2018; SANTOS et al., 2019). O crescimento das escolas públicas militarizadas demonstra, em certa medida, a busca do Estado em prover soluções rápidas e populistas para a chamada *crise de autoridade* dos professores, por um lado, e para a *indisciplina* dos estudantes, por outro. Isso reforça a ineficiência do Estado em lidar com a questão e alguma ingenuidade ao tratar temas relativos à violência escolar. Ao repassar a administração das escolas para os militares estaduais e federais, o Estado desconsidera as raízes profundas da violência no Brasil e tenta resolver os problemas ligados à disciplina (FONSECA; SALLES; DE PAULA E SILVA, 2014) e à segurança das escolas (GONÇALVES; SPOSITO, 2002) apenas com a presença de policiais.

Esse aumento no número de escolas militarizadas em áreas consideradas periféricas pode indicar que: 1) a violência escolar tem sido percebida, pelo poder público, como um fenômeno típico das periferias urbanas; 2) o aumento da militarização das escolas reflete uma intensificação no controle dos corpos, por meio de uma cultura do medo e da violência (DE OLIVEIRA, 2016) e de uma visão ingênua e rasa sobre o fenômeno da violência.

Um Marco Conceitual para a Violência Escolar

Assim como ocorre com a violência urbana, a definição de violência escolar também é polêmica e polissêmica. Nesse sentido, Priotto e Boneti (2009) sugerem distinguir: 1) violência **da** escola; 2) violência **contra** a escola; e 3) violência **na** escola.

De fato, algumas ações e omissões correspondem a maus tratos, abusos e negligências da autoridade escolar. Essas experiências têm sido designadas por *violência institucional* (PAIN, 2000) ou *violência da escola* (PRIOTTO; BONETI, 2009); alunos são excluídos sem um julgamento justo de suas competências, tendo

suas famílias desprezadas, condenadas por boatos ou acordos silenciosos; alunos são vítimas de assédio e sua participação ativa na escola é negada. Contudo, nem sempre a escola é autora da violência. Há, também, a violência praticada *contra a escola*, que pode ser exemplificada por atos de vandalismo, furtos e destruição do patrimônio (PRIOTTO; BONETI, 2009). Esses atos, por sua vez, não estão desligados de movimentos político-ideológicos mais abrangentes, cujo efeito é a degradação da imagem da escola, autorizando todo o tipo de violência contra os profissionais da educação. Finalmente, nem todas as experiências violentas implicam a escola (ou a autoridade escolar) como vítima ou como autora. Diversas agressões físicas e morais são praticadas, por exemplo, entre os estudantes da escola. Esse tipo de violência não é da escola nem contra a escola, mas tem lugar nela. Em um sentido mais abrangente, a violência escolar pode ser delimitada de maneira a incluir a violência na escola, contra a escola e da escola (PRIOTTO; BONETI, 2009).

Em um texto clássico, Charlot e Émin (1997) recomendam classificar a violência escolar em três tipos. O primeiro pode ser chamado **violência tipificada como crime** e corresponde a qualquer ato violento que envolva, por exemplo, lesão corporal, homicídios, violência sexual, furtos, roubos, dano. O segundo tipo é composto pela **violência como incivilidade**, que é descrita por atos cuja tipificação criminal não existe ou é duvidosa, mas que constituem desrespeito às normas morais e de convivência (p. ex., humilhações, insinuações, palavras grosseiras, gestos obscenos) (ABRAMOVAY, 2015; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016). Por último, a **violência simbólica ou institucional** designa uma grande variedade de atos de imposição praticados por uma autoridade pedagógica. Tomando essa classificação como ponto de partida, Garcia-silva e Lima Junior (2022) argumentam que a análise da banalização das experiências de violência permite explorar os diversos sentidos subjetivos que os atores atribuem às experiências de violência escolar (sobretudo quando não concordam com respeito ao caráter violento dessas experiências).

Essa conceituação da violência em diversos tipos é importante para explicitar que, ao falarmos de violência escolar, estamos designando um conjunto muito variado de experiências. A análise que apresentamos a seguir surge a partir de uma base de dados empíricos obtidos junto à Polícia Militar do DF. Esses dados são ocorrências registradas pelos Batalhões de Polícia Escolar do DF (unidades destacadas pela PMDF para prestar atendimento especializado às escolas). Portanto, os dados indicam a ocorrência da *violência tipificada como crime*, nas categorias de Chalot e Émin (1997). Ao mesmo tempo, eles designam a *violência na escola*, no sistema proposto por Priotto e Bonetti (2009). Em todos os casos (violência tipificada como crime ou violência na escola), estamos falando de *violência escolar*.

Procedimentos de Pesquisa

Contexto da Pesquisa

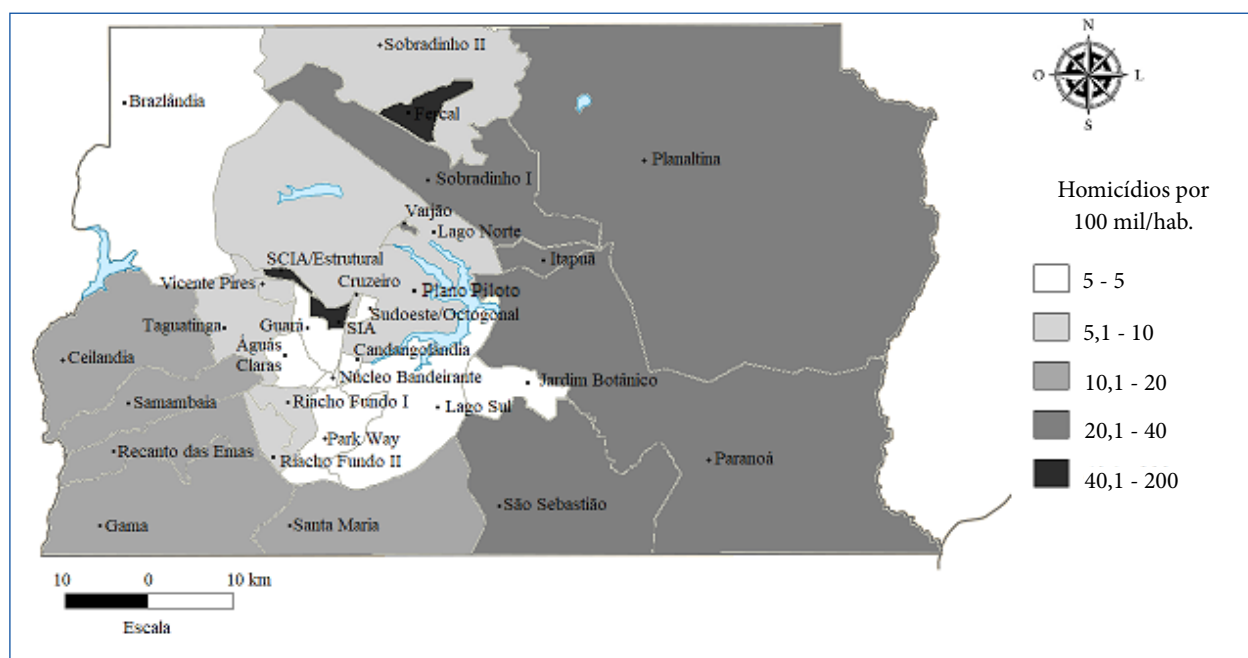
A análise reportada neste artigo foi realizada na região de Brasília e fez parte de uma pesquisa de doutorado que investigou o desenvolvimento de professores de ciências em escolas consideradas periféricas e violentas da capital federal. Inaugurada em 1960, Brasília foi planejada para ser uma capital moderna e monumental, com setores habitacionais arborizados e bem-desenhados (ARRUDA, 2008). A realidade, no entanto, é bem distinta do planejado.

Brasília pode ser considerada paradoxal e contraditória, com regiões de acesso ao bem-estar social e bolsões de pobreza mais ou menos bem-definidos. Do ponto de vista do ordenamento jurídico, o DF não está organizado em municípios, como as demais unidades da federação, mas em Regiões Administrativas (RA). Com algumas exceções, as RA mais próximas do centro do poder⁷ são mais privilegiadas pelo acesso

a saúde, educação, segurança e cultura. No DF, parece haver uma correspondência maior entre distâncias físicas e distâncias sociais como resultado de uma política higienista praticada para manter os mais pobres afastados.

A respeito da violência urbana, diferentemente do contexto nacional, que registrou um aumento nos índices de homicídios até 2017, o DF tem apresentado uma redução nos índices de homicídios desde 2012, ano em que foi registrada uma taxa de 36 ocorrências por 100 mil habitantes (IPEA, 2019). Em 2019, foram registrados 14,42 homicídios por 100 mil habitantes, mostrando uma redução de aproximadamente 60% em relação a 2012 (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019c; IBGE, 2020). O Atlas da Violência (IPEA, 2019) destaca que esses resultados refletem o efeito das investigações realizadas pela Polícia Civil e a apreensão de armas pela Polícia Militar, com foco principal no combate às ações de gangues em regiões violentas.⁸

A Fig. 1 identifica as áreas de maior risco de mortalidade por homicídio no DF em 2019 e evidencia a dinâmica de ocupação do território pela violência. Com exceção da RA de Brazlândia, as menores taxas de homicídios se localizam na zona central e mais abastada da cidade. As maiores taxas ocorrem nas regiões mais periféricas e menos povoadas.



Fonte: Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal e Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN), 2019.

Figura 1. Taxa de homicídios nas Regiões Administrativas do DF em 2019

Dados Coletados

Esta análise conta com dados referentes à Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018), na qual diversas informações demográficas são disponibilizadas por RA (taxas de escolaridade, desemprego, renda etc.). Dados sobre as escolas e sobre as taxas de violência urbana (*i. e.*, homicídios⁹ e crimes patrimoniais) foram obtidos em relatórios do Governo do Distrito Federal (2017, 2019a, 2019b).

Informações sobre ocorrências registradas pelos Batalhões de Polícia Escolar (2017 a 2019) foram fornecidas pela Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2020). A saber, sempre que

um caso de violência chega ao conhecimento da autoridade escolar (direção e coordenação) compete a essa autoridade, em qualquer instituição de ensino (seja ela pública, privada ou conveniada; do Ensino Fundamental ao Médio), acionar o respectivo Batalhão de Polícia Escolar, que registra a ocorrência e toma as providências cabíveis conforme o caso (p. ex., enviando um destacamento para garantir a segurança). Essas notificações podem ser consideradas, portanto, indícios aproximados da violência escolar.

Assim como ocorre com outros dados reportados por atores individuais, é provável haver subnotificação. É comum as autoridades escolares acionarem a polícia somente nos acontecimentos mais graves, deixando os crimes de menor potencial ofensivo sem o devido registro. Quanto a isso, é importante destacar que a subnotificação não nos impede de tomar os dados oficiais como indícios aproximados da violência escolar para os propósitos de uma análise estatística estrutural. Compare, por exemplo, as análises recentes sobre a pandemia da Covid-19. Ainda que haja subnotificação, os dados disponíveis não deixam de ser úteis para avaliarmos em quais regiões do país a pandemia está se tornando mais crítica.

Ao registrar a ocorrência, a autoridade policial precisa classificá-la segundo sua natureza. Todos os tipos disponíveis para violência escolar registrados conforme os Batalhões de Polícia Escolar foram reagrupados em cinco categorias mais abrangentes: 1) crimes contra a autoridade; 2) entorpecentes (porte ou tráfico); 3) crimes contra o patrimônio; 4) agressões físicas não letais; e 5) total de ocorrências escolares registradas. Os crimes contra a vida (homicídio e feminicídio) foram descartados devido à baixa taxa de ocorrência nas escolas. Ocorrências do tipo “averiguado sem que nada fosse constatado” também foram eliminadas da análise. Todas as variáveis disponíveis podem ser visualizadas na Tabela 1, referindo-se a dados agregados por RA.

Algumas RA foram eliminadas porque sua população, muito pequena, tornava os índices de violência discrepantes. Em seguida, foi observado que algumas RA tinham população muito menor que as demais. Para corrigir isso, foram agrupadas as regiões menos populosas e vizinhas, desde que os valores assumidos nas variáveis disponíveis fossem todos semelhantes.

Tabela 1. Informações disponíveis sobre as Regiões Administrativas do DF

Variável	Descrição	Fonte: Gov. do Distrito Federal
N_Habitantes	Quantidade de habitantes residentes	2018
N_escolas	Quantidade de instituições de ensino em 2019	2017, 2019b
Frac_Pardos	Percentual de pardos	2018
Frac_Pretos	Percentual de pretos	2018
RendaPerCapita	Renda domiciliar média per capita	2018
Frac_SupComp	Percentual de cidadãos com Ensino Superior completo	2018
Frac_Analf	Percentual de cidadãos sem nenhuma escolaridade	2015
Frac_Desempr	Percentual de cidadãos desempregados	2018
TX_Homicídio	Taxa geral de homicídios por 100 mil habitantes	2019c
TX_CrPatrimoniais	Taxa geral de crimes patrimoniais por 100 mil habitantes	2019c
Esc_Autoridade	Taxa escolar de desacato à autoridade por escola	2020b
Esc_entorpecentes	Taxa escolar de uso, porte ou tráfico de entorpecente por escola	2020b
Esc_Patrimonio	Taxa escolar de crimes contra o patrimônio por escola	2020b
Esc_Agressoes	Taxa escolar de crimes violentos não letais por escola	2020b
Esc_TOTAL	Taxa escolar de ocorrências totais, por escola	2020b

Fonte: Elaboração própria com dados do Governo do Distrito Federal (2015, 2017, 2018, 2019a, 2019b).

Como é possível perceber, as taxas de ocorrência escolar podem ser interpretadas como indicadores de violência *na escola*. Ao lado das violências *da escola* e *contra a escola*, a violência *na escola* compõe o que chamamos *violência escolar* (PRIOTTO; BONETI, 2009). Ao mesmo tempo, pela tipificação que recebem,

essas ocorrências podem ser consideradas *violência tipificada como crime*. Ao lado da violência institucional e das incivildades, ela também integra a violência escolar (GARCIA-SILVA; LIMA JUNIOR, 2022). Assim como as taxas de homicídio não esgotam o sentido da violência urbana, mas podem ser empregadas para identificar em que épocas e contextos ela é mais intensa, as taxas que empregamos aqui são operacionalizações empíricas que não pretendem (nem poderiam) esgotar os sentidos empregados à violência escolar. Tais operacionalizações permitem, no entanto, fazer comparações e inferências, conforme veremos ao longo da análise.

Método de Análise

Os dados das RA do DF foram submetidos a uma análise de componentes principais (PCA; do inglês, *Principal Component Analysis*), que pertence à mesma família dos métodos estatísticos empregados por Pierre Bourdieu em suas investigações sobre desigualdades sociais e escolares (BOURDIEU, 1984). A PCA permite representar simplificada os padrões de associação e similaridade entre variáveis e indivíduos (HUSSON; LÊ; PAGÈS, 2010). Essa representação costuma ser feita por meio de mapas bidimensionais em que as variáveis são representadas como vetores e as instâncias individuais (no nosso caso, as RA do DF) são representadas como pontos. Portanto, a correlação entre as variáveis é obtida por meio do cosseno dos ângulos entre os vetores (HUSSON; LÊ; PAGÈS, 2010). Por exemplo, quando há um ângulo agudo entre duas variáveis, significa que elas estão positivamente associadas (*i. e.*, o aumento de uma corresponde ao aumento da outra). Quando o ângulo entre as variáveis é obtuso, elas estão negativamente associadas (*i. e.*, o aumento de uma corresponde à diminuição da outra). Enfim, quando o ângulo é aproximadamente reto, as duas variáveis não estão associadas (*i. e.*, a informação sobre uma não permite prever o comportamento da outra).

Em nossa análise, essa ferramenta será empregada para gerar uma visualização intuitiva da (falta de) associação entre indicadores de violência escolar, de violência urbana e de composição da população (em termos de cor, renda e escolaridade). O mapa das variáveis ajuda a interpretar o mapa das instâncias individuais, tornando imediata a distinção entre as RA. No mapa individual, instâncias semelhantes são representadas próximas uma à outra enquanto instâncias diferentes são afastadas (HUSSON; LÊ; PAGÈS, 2010). Ao mapa individual da PCA, acrescentamos uma análise de agrupamento (do inglês, *cluster analysis*), que permitirá agrupar as regiões do DF em função dos seus indicadores de violência escolar.

Análise

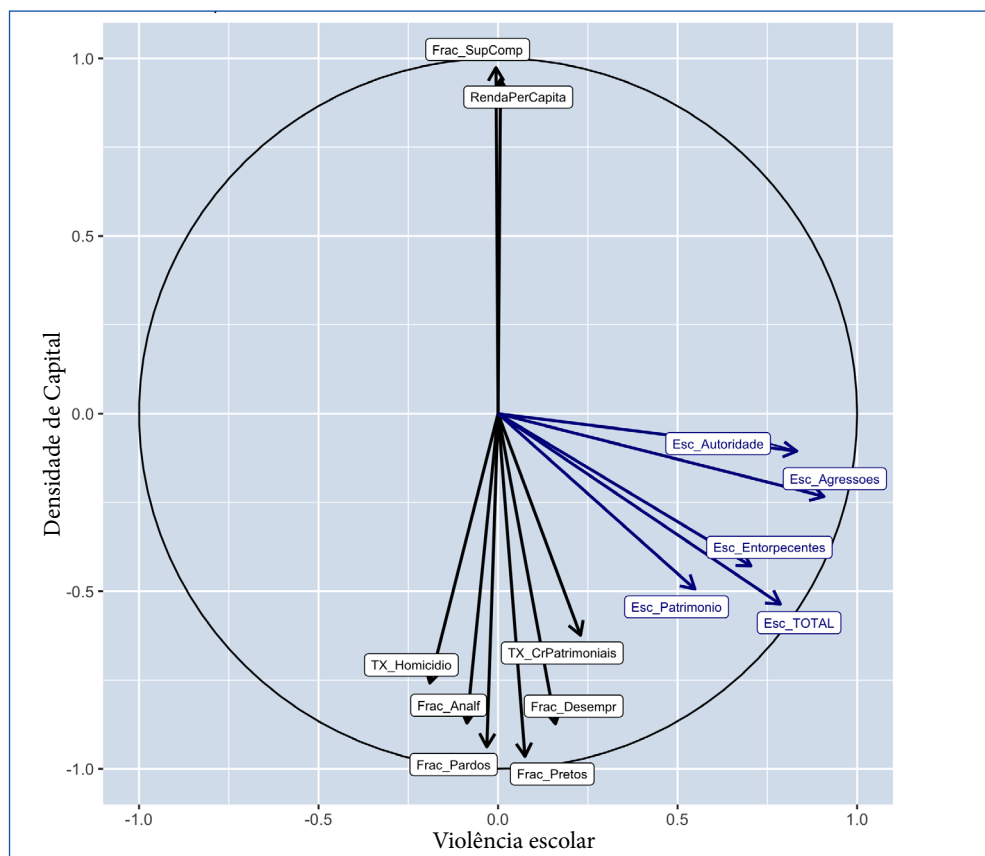
A Fig. 2 mostra o mapa das variáveis produzido como resultado da análise de componentes principais. Conforme já antecipamos, o ângulo entre os vetores indica a associação entre as respectivas variáveis. Em primeiro lugar, percebemos uma predominância das variáveis de renda e escolaridade na dimensão vertical, o que nos leva a interpretá-la como **densidade de capital** econômico e cultural (BOURDIEU, 1984). No topo do mapa, estão as regiões com maior presença de cidadãos altamente escolarizados e com maior renda *per capita*. Abaixo, estão as regiões com maior fração de analfabetos (Frac_Analf). Portanto, a dimensão vertical deve representar as desigualdades sociais relacionadas à classe.

Como é possível perceber, a densidade de capital também está associada a indicadores de cor, emprego e violência urbana. A partir da Fig. 2, podemos afirmar que as regiões do DF com menor densidade de capital contam com maior participação de pretos e pardos (Frac_Pretos, Frac_Pardos), possuem maiores taxas de desemprego (Frac_Desemp) e são mais vítimas de violência (TX_Homicidio, TX_CrPatrimoniais). Em outras palavras, podemos dizer que, no topo do mapa, estão as regiões centrais e, abaixo, as regiões

periféricas.

Ainda na Fig. 2, percebemos que as variáveis de violência escolar não estão bem alinhadas à dimensão vertical. Isso indica que alguns tipos de violência escolar não se tornam mais prováveis quando nos movimentamos das regiões mais centrais e privilegiadas para as periferias urbanas.

As taxas urbana e escolar de crimes contra patrimônio estão associadas (cf., TX_CrPatrimoniais e Esc_Patrimonio). Ou seja, nas regiões onde são registrados mais crimes contra o patrimônio, a frequência de roubos e furtos registrados na escola também é maior. Contudo, essa associação não é igualmente forte quando consideramos outros tipos de ocorrência. Agressões físicas não letais (p. ex., brigas, estupro) e desacato à autoridade em ambiente escolar (quando a autoridade policial ou escolar considera uma atitude desrespeitosa contra si) são ortogonais às taxas de homicídio na cidade (indicador mais usual da violência urbana). Em outras palavras, agressões não letais (físicas ou verbais) e crimes contra a autoridade na escola não possuem associação com os indicadores de violência da cidade.



Fonte: Elaboração própria com dados do Governo do Distrito Federal (2015, 2017, 2018, 2019b, 2019c, 2020b).

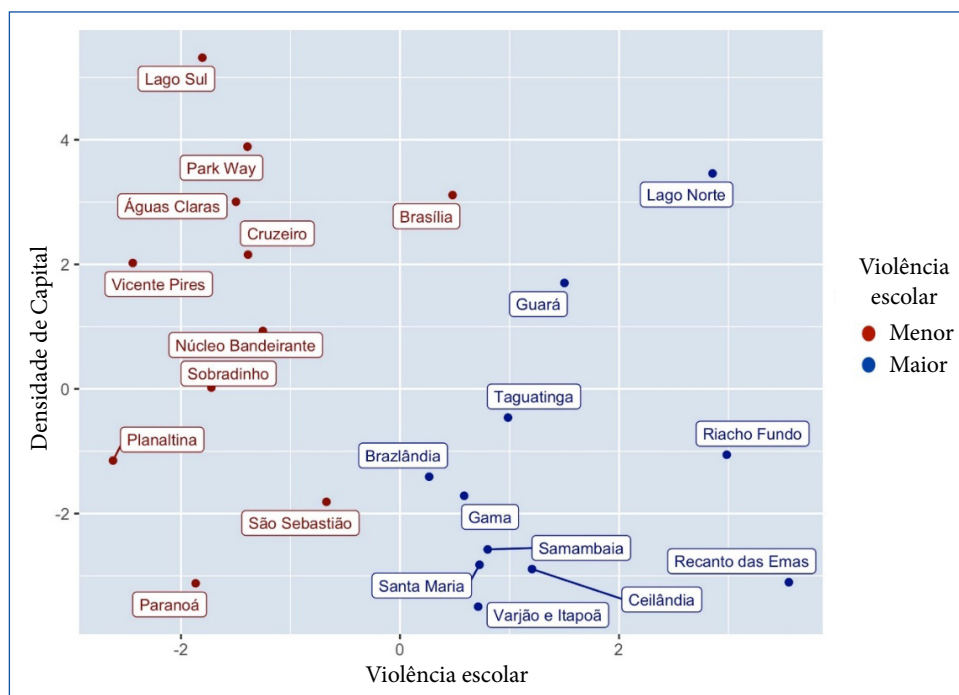
Figura 2. Análise de componentes principais das variáveis (variância explicada – 76,68%)

Observando o total das ocorrências policiais registradas nas escolas (Esc_TOTAL), percebemos que estão moderadamente associadas à densidade de capital e à violência urbana. Em outras palavras, a taxa total de ocorrências registradas junto aos Batalhões de Polícia Escolar tende a ser um pouco maior nas regiões de periferia. Contudo, algumas distinções precisam ser feitas.

Muitas ocorrências registradas pelo Batalhão Escolar acontecem na escola sem contar com a autoria dos agentes escolares (professores, coordenadores, estudantes e demais funcionários da escola). Por exemplo, crimes contra o patrimônio (assalto a mão armada, furto de veículos) e tráfico de entorpecentes são

geralmente praticados por atores externos à escola e, mesmo quando ocorrem no interior das escolas, nem sempre mobilizam os agentes escolares na condição de autores. Por outro lado, agressões físicas, desacatos à autoridade, insultos e injúrias reportados pelas escolas são provavelmente muito mais protagonizados pelos próprios professores, estudantes e servidores. São justamente essas violências as mais claramente ortogonais aos índices de violência da região.

Por isso, faz sentido afirmar que *a violência escolar é um fenômeno relativamente independente da violência urbana e de outras formas de desigualdade*. Afinal, o mesmo mapa que coloca brancos de classe dominante acima e pretos, pobres, desempregados, analfabetos e vítimas de homicídio abaixo coloca, à direita, as regiões onde estão as escolas mais violentas e, à esquerda, as regiões onde estão as escolas com menores níveis de violência.



Fonte: Elaboração própria com dados do Governo do Distrito Federal (2015, 2017, 2018, 2019b, 2019c, 2020b).

Figura 3. Análise de componentes principais dos indivíduos (variância explicada - 76.68%)

Podemos avaliar melhor essas afirmações observando o mapa das instâncias individuais na Fig. 3, que posiciona as RA do DF com respeito aos mesmos eixos do diagrama anterior (Fig. 2). O eixo vertical distingue as regiões com maior ou menor densidade de capital. Acima, estão as regiões consideradas centrais, privilegiadas; abaixo, as regiões consideradas mais periféricas, marginalizadas. A partir da Fig. 2, sabemos que as regiões abaixo têm maior ocorrência de homicídios e crimes contra o patrimônio. O eixo horizontal, por outro lado, representa a componente da violência escolar que não está associada à densidade de capital ou à violência urbana. À direita, estão as RA onde a demanda por intervenção policial na escola é maior; à esquerda, as regiões onde a quantidade de ocorrências escolares é relativamente menor.

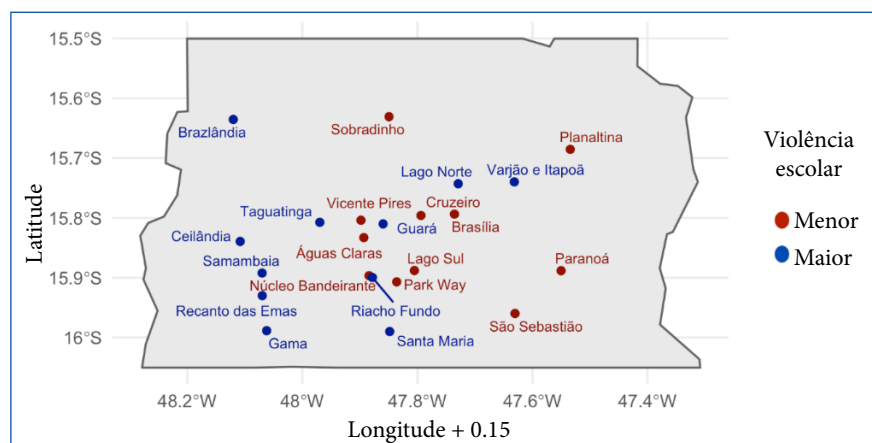
A Fig. 3 permite comparar regiões igualmente privilegiadas com respeito à ocorrência de violência escolar. Por exemplo, Lago Sul, Park Way, Plano Piloto e Lago Norte são as regiões mais privilegiadas da cidade. Contudo, as taxas de ocorrência escolar no Lago Norte são altas se comparadas às demais. Paranoá, Santa Maria, Varjão, Itapoã, Ceilândia e Recanto das Emas são regiões igualmente periféricas. No entanto, a ocorrência de violência escolar é maior nas escolas do Recanto das Emas e menor nas escolas do Paranoá (que já apresentou a maior taxa de homicídios do DF).

Um mapa como esse (Fig. 3) deve ser particularmente significativo para leitores que conhecem as regiões do DF e que podem contrastar os registros do mapa com suas experiências pessoais, confirmando, duvidando e atribuindo sentido. É muito comum, por exemplo, que os moradores de Taguatinga se distingam dos moradores da Ceilândia – ainda que sejam cidades absolutamente contíguas. O mapa acima mostra que, do ponto de vista das relações de classe e da violência urbana, Taguatinga e Ceilândia não andam juntas. Taguatinga é uma das RA que mais se destacam economicamente no DF (REIS, 2020).

O Plano Piloto, descrito como a “ilha da fantasia” (PAVIANI, 2001), segue isolado no topo do mapa – ainda que não esteja na posição mais elevada. O Guará, região mais próxima, é um pouco menos abastado e registra uma quantidade um pouco superior de ocorrências escolares. Lago Sul e Park Way (regiões que abrigam embaixadas e mansões) olham o DF da posição mais confortável: com a mais elevada densidade de capital e as menores taxas de ocorrência escolar.

Podemos agora visualizar como esses agrupamentos (à direita e à esquerda) se posicionam geograficamente. Para isso, usamos as coordenadas aproximadas das RA (lembre-se que elas são regiões, não pontos) para termos uma ideia de como a violência escolar marca o território do DF.

Como é possível perceber, conforme a Fig. 4, à exceção de Lago Norte, Varjão e Itapoã, o registro de ocorrências escolares é maior nas RA situadas junto à saída sul do DF: Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Santa Maria e Gama. As regiões centro-norte, mesmo periféricas (p. ex., Sobradinho, Planaltina), apresentam menor ocorrência de violência escolar.



Fonte: Elaboração própria com dados do Governo do Distrito Federal (2015, 2017, 2018, 2019b, 2019c, 2020b).

Figura 4. Mapa espacial da violência escolar no DF

Discussão e Implicações

Segundo a análise que apresentamos aqui, há uma relativa dissociação entre violência escolar e urbana. Percebemos que uma região violenta não necessariamente possuirá escolas mais violentas ou o inverso. Assim como Abramovay e Rua (2002), percebemos que algumas escolas encontram-se aparentemente seguras em ambientes de violência, ao possuir baixo índice de registro de ocorrências escolares. Por exemplo, na região da Fercal, a taxa de homicídio era de mais de 58 casos por 100 mil habitantes em 2019 e apenas uma ocorrência escolar de 2017 a 2019. Por outro lado, é usual encontrarmos regiões com baixos índices de criminalidade e alta taxa de ocorrências escolares. Em algumas escolas localizadas no Plano Piloto (região com baixo índice de homicídios), a quantidade de ocorrências escolares é relativamente elevada.

Ao mesmo tempo que as violências escolar e urbana são relativamente dissociadas, essa dissociação não é completa. Alguns tipos de violência escolar ocorrem com maior frequência nas regiões de periferia (sobretudo os casos que têm menos chance de mobilizar os agentes escolares na condição de autores). Nesse sentido, as violências urbana e escolar podem contribuir para a escassez de professores nas comunidades mais carentes e colaborar para o abandono da carreira (PEREIRA; ZUIN, 2019).

Por exemplo, em sua pesquisa com professores de educação física da periferia da cidade de Itapetinga, Levandoski, Ogg e Caruso (2011) perceberam que 87,3% dos professores já vivenciaram ou vivem algum episódio de violência no ambiente escolar e 73,5% recebem insultos verbais frequentemente. Da mesma maneira, Antônio Pereira e Antônio Zuin (2019) constataram que o abandono da carreira docente e traumas emocionais podem ser resultado da exposição frequente à violência escolar. A situação dos professores em escolas consideradas violentas é, de fato, importante para pensarmos sua formação e seu desenvolvimento profissional.

Ao voltarmos nossos olhares para a formação dos professores, percebemos a demanda por um debate capaz de propor mudanças nos cursos de licenciatura visando, talvez, à implementação de disciplinas que possibilitem uma discussão pertinente de temas relativos à violência escolar, como políticas públicas (CHRISPINO; GONÇALVES, 2013; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; PEREIRA; ZUIN, 2019), abandono da carreira docente (PEREIRA; ZUIN, 2019), militarização do ensino (CARUSO; PINTO, 2019; DE OLIVEIRA, 2016; GRAZINOLI GARRIDO; LEAL FILPO, 2018), mediação de conflito (POSSATO et al., 2016), planos para redução da violência (CHRISPINO; DUSI, 2008), gestão escolar (DE VASCONCELOS, 2017), gênero (AGUILAR-FORERO et al., 2020; ARAÚJO et al., 2012; CROCHÍK, 2016; GUIMARÃES; CABRAL, 2019; LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011; LIRA; GOMES, 2018; REIS; EGGERT, 2017), racismo (AGUIAR; BARRERA, 2017; FLEURI, 2006) e classe (FIGUEIREDO et al., 2017; PAIS, 2008; VASCONCELLOS, 2002). Essa demanda é possivelmente maior nas licenciaturas em Ciências da Natureza, dado que a própria demarcação disciplinar desses cursos tende a reduzir o espaço de discussão das desigualdades sociais.

Com relação à educação científica das periferias, Garcia-Silva e Lima Junior (2020) apontam que, apesar do progressivo desenvolvimento de perspectivas críticas e pós-críticas, vários pesquisadores investem em soluções estritamente técnicas para a educação dos jovens em contextos periféricos, deixando de lado qualquer reflexão sobre os territórios em que esses jovens estão inseridos. Esse modelo de formação, baseado na racionalidade técnica, aprofunda a educação tradicional e limita as oportunidades para transpor questões de classe, cor, gênero e identidade para a educação científica das comunidades periféricas.

Bullying e cyberbullying têm aparecido como temas recorrentes nas pesquisas sobre violência escolar (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; ALVES, 2016). Em geral, meninos que vivem relações abusivas em casa são os que mais tipicamente estão implicados nas agressões físicas e verbais da escola (NESELLO et al., 2014). Controlando os efeitos de outras variáveis, a prevalência percebida do *bullying* tem sido apontada como um preditor da evasão escolar na educação secundária em outros países (CORNELL et al., 2013). Por outro lado, os relatórios de ocorrências obtidos junto à PMDF não fazem menção explícita a essa violência escolar bastante comum e frequente nas escolas brasileiras, registrando-a genericamente como “agressão”. A maioria dos casos de *bullying e cyberbullying* não chega ao conhecimento da direção e, entre os que chegam, talvez nem todos sejam registrados como boletim de ocorrência junto ao Batalhão de Polícia Escolar. Portanto, os dados de nossa análise são como uma “ponta do *iceberg*”, pois muitas experiências de violência escolar não são formalmente registradas (GOMES et al., 2006).

Por último, esta análise também permite, por meio de critérios objetivos, identificar quais regiões e instituições podem ser consideradas casos críticos da violência escolar, bem como a localização das escolas

que necessitam de suporte externo maior para lidar com o problema da violência. De fato, a identificação das regiões e escolas mais vulneráveis à violência escolar pode ser empregada como etapa preliminar de estudos de caso, entrevistas e observações capazes de apreender mais detalhadamente a vida e as experiências de instituições, estudantes e professores que sejam vítimas ou autores da violência.

Como resposta ao problema que discutimos neste artigo, o Governo do Distrito Federal (2019d) lançou o programa “Educação para a Paz” visando à redução da violência escolar. Esse programa é uma das cinco bandeiras do “EducaDF”, um plano estratégico para a educação no DF, e tem como pontos-chave: “mapear a violência nas escolas”; “monitorar e acompanhar as instituições educacionais de maior vulnerabilidade com a instalação de câmeras em pontos de grande circulação e áreas externas das escolas” e “fortalecer a Central Permanente de Combate à Violência Escolar” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019d). Nesse sentido, é importante acompanhar se haverá aumento ou redução nos índices de ocorrência, pois de acordo com a Lei n. 5.521 de 26 de agosto de 2015 (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2015), o Governo do Distrito Federal é responsável pela adoção de medidas eficazes no combate à violência escolar.

Considerações Finais

Este artigo investigou as relações existentes entre as violências urbana e escolar. Para responder à questão em pesquisa, primeiramente, foram apresentadas duas revisões de literatura. A primeira, com foco na sociologia da violência, mostrou como a violência desempenhou um papel estruturante da sociedade brasileira (BELLONI, 2004) e como os pesquisadores em Ciências Sociais têm respondido a esse desafio. A segunda revisão, por sua vez, aborda diretamente a violência escolar, apresentando pesquisas realizadas de 1980 a 2020, sublinhando como os trabalhos foram se transformando ao longo desse período.

Em seguida, foi apresentada uma análise exploratória multivariada (HUSSON; LÊ; PAGÈS, 2010) de dados das violências urbana e escolar no DF. Como resultado, percebemos que tais violências são relativamente independentes e que desempenham papéis mais ou menos distintos na dinâmica das periferias do DF.

Por último, é preciso compreender, de fato, que a violência tem desempenhado forte influência nas sociedades modernas e que a educação não pode ficar de fora dessa discussão. Não cabe mais aos professores preocuparem-se apenas com uma educação tecnicista e conteudista. É necessário avançarmos! E avançar significa fornecer elementos básicos a toda a sociedade para que um tema tão estruturante como a violência possa ganhar ainda mais repercussão.

Contribuição dos Autores

Problematização, Conceitualização e Redação: Garcia-Silva S; Lima Junior P; Caruso H. Análise dos Dados: Garcia-Silva S; Lima Junior P.

Notas

1. Usamos ao longo do artigo o termo “grupos criminosos” com o intuito de abarcar tanto os grupos tradicionalmente chamados de *fações* como grupos para-policiais denominados *milícias*.
2. É importante salientar que o termo “violência urbana” empregado neste artigo não parte de uma definição homogênea,

mas busca chamar a atenção, como dito anteriormente, para sua polissemia. Vários autores vêm contribuindo para esse debate teórico-metodológico, alguns demonstrando como a violência urbana passa, de um problema social presente nas grandes cidades, a ser construído como problemática sociológica (PORTO, 2010). Outros autores trabalham a “violência urbana” usada entre aspas como uma categoria extraída do senso comum que pode ser percebida como “o centro de uma ‘província de significado’ embutida na linguagem de senso comum, que capta e confere sentido a uma forma de vida autônoma”, denominada sociabilidade violenta (MACHADO DA SILVA, 2011, p. 67).

3. Vale chamar atenção para o uso da categoria *periferia* ao longo deste artigo. Isso porque os autores reconhecem o intenso debate teórico e político que tal categoria mobiliza e que, em razão dos objetivos propostos, não poderá ser explorado no artigo. Todavia, a categoria *periferia* é acionada aqui: 1) a partir de seus referenciais geográficos para problematizar a relação entre Brasília e suas RA – umas mais, outras menos – distantes espacialmente da área central da cidade; 2) em suas dimensões sociais e, sobretudo, simbólicas sobre as populações desses territórios, entendidos como desprivilegiados em termos econômicos, políticos e sociais. Sem negar a complexidade do uso da categoria *periferia*, os autores a utilizam a fim de tensionar as possíveis relações entre violência urbana e violência escolar, considerando que, desde os estudos clássicos da Escola de Chicago até os dias atuais, a relação entre violência e urbanização sempre foi considerada uma questão relevante (cf. SILVA; MARINHO, 2015). Sobre o conceito de *periferia*, ver D’Andrea (2020).
4. Os dados utilizados aqui se referem aos índices globais de violência no Brasil. Contudo, em um país com ampla desigualdade social, é factível perceber que a redução da violência referida aqui não atinge a toda população de maneira uniforme.
5. Os autores utilizam o termo *Sociologia da Violência* de modo a englobar estudos produzidos a partir da sociologia ou em diálogo com esse campo disciplinar (BARREIRA; ADORNO, 2010).
6. A expressão “violência dura”, adotada pelas autoras, refere-se às diversas formas de violências descritas normalmente como crimes nas sociedades ocidentais.
7. Aqui nos referimos à região central de Brasília, onde estão situados o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto, o Superior Tribunal Federal e a Esplanada dos Ministérios.
8. Cumpre destacar que, entre os anos de 2015 e 2018, o Governo do Distrito Federal implementou o Programa “Viva-Brasília – Nosso Pacto Pela Vida” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2015), que se traduziu em uma proposta de governança da segurança pública do DF, centrada na redução de homicídios e na gestão integrada do sistema de segurança e justiça criminal do DF, por meio da articulação dos atores de diferentes instituições, como a Polícia Militar, a Polícia Civil, o Ministério Público e a Justiça, além da sociedade civil.
9. A categoria “homicídios” engloba os crimes violentos letais intencionais (CVLI), como homicídio, feminicídio, latrocínio e lesão corporal seguida de morte.

Referências

- ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção à violência nas escolas**. Brasília: Flacso Brasil, 2015. p. 24.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2016. p. 97. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagnostico-participativo-das-violencias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.
- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA/SEEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO/Coordenação DST/

AIDS do Ministério da Saúde/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça/CNPq/Instituto Ayrton Senna/UNAIDS/Banco Mundial/USAID/Fundação Ford/CONSED/UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ADORNO, S. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia**, São Paulo, p. 7-8, abr./jun. 2002. Disponível em: http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/CRIME_E_VIOLENCIA_NA_SOCIEDADE_BRASILEIRA_CONTEMPORANEA.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de *bullying* em diferentes contextos escolares: um estudo exploratório. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 37, n. 3, p. 669-682, 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002922016>

AGUILAR-FORERO, N. et al. Educación para la ciudadanía mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.213415>

ALVES, M. G. Viver na escola: indisciplina, violência e *bullying* como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143679>

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998. <https://doi.org/10.1590/s0101-32621998000400002>

ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 141-160, 2001. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022001000100010>

ARAÚJO, L. S. et al. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico-USF**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 243-251, 2012. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712012000200008>

ARRUDA, P. C. **Brasília**: cidade planejada, identidade fluida. 2008. Trabalho apresentado ao IV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, 2008.

BARREIRA, C.; ADORNO, S. A violência na sociedade brasileira. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (orgs.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Barcarolla, 2010. p. 303-374.

BELLONI, M. L. Infância, máquinas e violência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 575-598, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000200012>

BOURDIEU, P. **Distinction**: a social critique of the judgement of taste. London: Routledge, 1984.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRINGIOTTI, M. I.; KRYNVENIUK, M.; LASSO, S. Las multiples violencias de la “violencia” en la escuela: desarrollo de un enfoque teorico y metodologico integrativo. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 313-325, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2004000300007>

CAMPOS, M. S.; ALVAREZ, M. C. Políticas pública de segurança, violência e punição no Brasil (2000-2016). In: MICELI, S.; MARTINS, C. B. (orgs.). **Sociologia Brasileira Hoje**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017. p. 143-216. <https://doi.org/10.1145/2505515.2507827>

CARUSO, H.; PINTO, N. M. Percepções, representações e situações de violências em ambiente escolar e seu entorno social. In: CARUSO, H.; BISPO DOS SANTOS, M. (orgs.). **Rumos da sociologia na educação básica: reformas, resistências e experiências de ensino**. Porto Alegre: Ed. Cirkula, 2019. p. 634.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. C. (coords.). **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CHESNAIS, J. C. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 53-69, 1999. <https://doi.org/10.1590/s1413-81231999000100005>

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400007>

CHRISPINO, A.; GONÇALVES, D. E. Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 821-838, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400009>

CORNELL, D. et al. Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D. C., v. 105, n. 1, p. 138-149, 2013. <https://doi.org/10.1037/a0030416>

COSTA, M. R. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 3-12, 1999. <https://doi.org/10.1590/s0102-88391999000400002>

CROCHÍK, J. L. Hierarchy, violence and bullying among students of public middle schools. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 65, p. 307-315, 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-43272665201608>

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, 2020. <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005>

DE OLIVEIRA, D. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: DE OLIVEIRA, I. C.; SILVA, V. H. V. (orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. p. 41-49.

DE VASCONCELOS, I. C. O. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 897-917, 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501180>

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

DELLASOPPA, E.; BERCOVICH, A. M.; ARRIAGA, E. Gestão costeira e adaptação às mudanças climáticas: o caso da região metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil. **Revista de Gestão Costeira Integrada**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 65-80, 2014. <https://doi.org/10.5894/rgci370>

DINIZ, M. Negros brasileiros não têm por que comemorar Declaração dos Direitos Humanos. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-12/negros-brasileiros-nao-tem-por-que-comemorar-declaracao-dos>. Acesso em: 12 ago.

2021.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n° 5.521, de 26 de Agosto de 2015**. Brasília, DF: Câmara Legislativa, 2015. p. 1576-1580. Disponível em: <https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-402587!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FERRO, M. *Apartheid* social está por trás da violência no Brasil, diz pesquisador. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 dez. 2017. Política. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/apartheid-social-esta-por-tras-da-violencia-no-brasil-diz-pesquisador-22182370>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FIGUEIREDO, G. D. O. et al. Discussion and construction of the theoretical category of social vulnerability. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 796-818, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144312>

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educacao & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200009>

FONSECA, D. C.; SALLES, L. M. F.; DE PAULA E SILVA, J. M. A. Contradições do processo de disciplinamento escolar: Os “livros de ocorrências” em análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 35-44, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100004>

GALVÃO, A. et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010.

GARCIA-SILVA, S.; LIMA JUNIOR, P. A educação científica das periferias urbanas: uma revisão sobre o ensino de ciências em contextos de vulnerabilidade social (1985–2018). **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, p. 221-243, 2020. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u221243>

GARCIA-SILVA, S.; LIMA JUNIOR, P. O papel da violência escolar no desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e238747, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238747>

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111092>

GOMES, C. A. et al. A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 11-34, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100002>

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, 2002. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742002000100004>

GONÇALVES, M. A. S. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 635-658, 2005. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742005000300006>

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios**. Brasília, DF: CODEPLAN, 2015. p. 228. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Distrito-Federal-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Cadastro das Unidades Escolares do Distrito Federal**. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 2017. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/>

uploads/2018/02/2017_cadastro_escolas_df_06jun18.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios**. Brasília, DF: CODEPLAN, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>. Acesso em: 10 jan. 2020

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Administrações Regionais**. Brasília, DF: Secretaria Executiva das Cidades, 2019a. p. 1-3. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>. Acesso em: 10 jan. 2020

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Cadastro das Unidades Escolares do Distrito Federal**. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 2019b. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/2019_Cadastro_Censo_DF-1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Estatísticas e Relatórios temáticos**. Brasília, DF: Secretaria de Segurança Pública, 2019c. Disponível em: <http://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Planejamento Estratégico (2019–2022)**. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 2019d. p. 11. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Planejamento_Estrategico_2019_2022_06mai19.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Dados DF, Região Administrativa e RISP**. Brasília, DF: Secretaria de Segurança Pública, 2020a. Disponível em: <http://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Relatório anual de ocorrências do Batalhão Escolar**. Brasília, DF: Polícia Militar, 2020b.

GRAZINOLI GARRIDO, R.; LEAL FILPO, K. P. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. **RECIE – Revista Caribeña de Investigación Educativa**, Santo Domingo, v. 2, n. 2, p. 94-106, 2018. Available at: <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp94-106>

GRILO, M.; RIBEIRO, A. O que está por trás da queda de homicídios no país em 2019. **O Globo**, Brasília, DF/São Paulo, 25 ago. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/o-que-esta-por-tras-da-queda-de-homicidios-no-pais-em-2019-23900239>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GUIMARÃES, A. M. **Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.

GUIMARÃES, A. M. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. p. 471.

GUIMARÃES, J.; CABRAL, C. S. *Bullying* entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 160-179, 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145708>

HUSSON, F.; LÊ, S.; PAGÈS, J. **Exploratory multivariate analysis by example using R**. London: CRC Press, 2010. <https://doi.org/10.1201/b10345>

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA]. **População estimada**. Estimativas

da população residente com data de referência 1º de julho de 2019. Brasília DF: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasil/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IPEA [INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA]. **Atlas da Violência**. 2019. Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

IPEA [INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA]. **Atlas da Violência**. Brasília, DF: IPEA, 2020. 96 f. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 5 mar. 2021.

KANT DE LIMA, R.; MISSE, M.; MIRANDA, A. P. M. Violência, criminalidade, segurança pública e justiça criminal no Brasil: uma bibliografia. **BIB**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 50, p. 45-123, 2000.

LEVANDOSKI, G.; OGG, F.; CARDOSO, F. L. Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 374-383, 2011. <https://doi.org/10.1590/s1980-65742011000300001>

LIMA JUNIOR, P. et al. A integração dos estudantes de periferia no curso de física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200030>

LIRA, A.; GOMES, C. A. Violence in schools: what are the lessons for teacher education? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 759-779, 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601574>

MACHADO DA SILVA, L. A. Polícia e violência urbana em uma cidade brasileira. **Etnográfica**, Oeiras, v. 15, n. 1, 2011. <https://doi.org/10.4000/etnografica.828>

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 566-592, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143798>

MUNIZ, J.; CARUSO, H.; FREITAS, F. Os estudos policiais nas ciências sociais: um balanço sobre a produção brasileira a partir dos anos 2000. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 84, p. 148-187, 2017. <https://doi.org/10.17666/bib8405/2018>

NAPOLI, P.N. Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudantes de escuelas medias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 605-621, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147008>

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

PAIN, J. La violence institutionnelle? Aller plus loin dans la question sociale. **Nouvelle Revue de l'Ais**, Suresnes, n. 12, 2000. Disponível em: https://ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/violence_institutionnelle_jp.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000100002>

- PAVIANI, A. Brasília, capital da esperança ou ilha da fantasia? **Vitruvius**, Brasília, DF, 1º maio 2001. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/minhacidade/01.010/2088>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. A. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 331-351, 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64821>
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000300007>
- PORTAL G1. Monitor da violência: assassinatos caem em 2019, mas letalidade policial aumenta; nº de presos provisórios volta a crescer. **Portal G1**, [s. l.], p. 1-17, 16 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/retrospectiva/2019/noticia/2019/12/16/monitor-da-violencia-assassinatos-caem-em-2019-mas-letalidade-policial-aumenta-no-de-presos-provisorios-volta-a-crescer.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- PORTO, M. S. G. A violência entre o fenômeno e o conceito: possibilidades e limites de definição. **Sociologia da violência** – do conceito às representações sociais. Brasília, DF: Editora Francis, 2010.
- POSSATO, B. C. et al. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 357-366, 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202992>
- PRIOTTO, E.; BONETI, L. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, p. 161-179, 2009. <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3700>
- QUEIROZ, N. A violência tem cor e gênero no Brasil. **Flacso na Mídia**, Brasília, DF/Rio de Janeiro/São Paulo, 24 fev. 2016. Disponível em: <http://flacso.org.br/?p=14573>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- RATTON, L. Crime, polícia e sistema de justiça no Brasil contemporâneo: uma cartografia (incompleta) dos consensos e dissensos da produção recente das ciências sociais. Apresentação. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 84, p. 5-12, 2017. <https://doi.org/10.17666/bib8401/2018>
- REIS, L. G. L. **Centralidade educacional: um estudo sobre a Região Administrativa de Taguatinga** – Distrito Federal. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
- REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>
- SANTOS, C. D. A. et al. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 580, 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>
- SILVA, B.; MARINHO, F. C. Urbanismo, desorganização social e criminalidade. In: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R.G. (orgs.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 71-84.
- SINGER, H. Quando o “diálogo” é a violência*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 77, p. 281-287, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400015>
- SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>

TOURINHO PERES, M. F.; DOS SANTOS, P. C. Mortalidade por homicídios no Brasil na década de 90: o papel das armas de fogo. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 58-66, 2005. <https://doi.org/10.1590/s0034-89102005000100008>

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 77-87, 2002. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002000200006>

VASCONCELLOS, M. D. A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 273-278, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000100017>

WATANABE, G.; GURGEL, I. As marcas sociais deixadas pelas escolas em nossos professores de ciências: a questão da violência simbólica. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 31, n. 99, p. 116, 2017. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2016.99.116-148>

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, 1999. <https://doi.org/10.1590/s0102-88391999000300002>

Sobre os Autores

SULLYVAN GARCIA-SILVA é doutor em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação e Licenciado em Física pela PUC-Goiás. Professor Titular de Direitos Humanos do Programa de Pós-graduação em Polícia e Segurança Pública da Policial Militar no Estado de Goiás.

PAULO LIMA JUNIOR tem pós-doutorado em Didática das Ciências Naturais pela Universidade de Estocolmo. É doutor e mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduado (licenciatura e bacharelado) em Física pela Universidade de Brasília (UnB). Vencedor do prêmio CAPES de tese em 2014. Atualmente, é Professor Adjunto do Instituto de Física e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UnB.

HAYDÉE CARUSO tem pós-doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. É doutora e mestre em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. Possui pós-graduação em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professora Adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e pesquisadora do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos.

Recebido: 28 jan. 2021

Aceito: 08 out. 2021