



O mito da família desestruturada: problematizando imaginários atualizados sobre a causa da violência na escola

The myth of the unstructured family: problematizing updated imaginaries about the cause of violence at school

El mito de la familia desestructurada: problematizando el imaginario actualizado sobre la causa de la violencia en la escuela

Livia Sousa da Silva¹

Professora da Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

Kátia Marly Leite Mendonça²

Professora da Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

Recebido em: 17/03/2020

Aceito em: 22/06/2024

Resumo

Com o objetivo de compreender o fenômeno da violência escolar em suas dimensões discursivas e imaginárias, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com professores e gestores de uma escola da rede estadual de ensino de Belém-Pa, tomando a hermenêutica a partir da Mitocrítica durandiana como referência epistemológica de análise. A partir disto, observamos que uma das principais causas da violência na escola aparece sob o mito da “desestruturação” familiar, quer seja a que se expressa pela ausência de membros tradicionais e papéis sociais que “deveriam” desempenhar; pela ausência da família na escola; e/ou pela ausência de um sistema disciplinar rígido, o que seria responsável pela produção de alunos-jovens delinquentes e ou violentos. Um imaginário que buscamos problematizar, visto que está indissociado da condição de pobreza e do espaço da escola pública.

Palavras-chave: Violência escolar. Práticas discursivas. Imaginário social.

Abstract

In order to understand the phenomenon of school violence in its discursive and imaginary dimensions, we developed semi-structured interviews with teachers and managers of a school in the state education network in Belém-Pa, using hermeneutics from the Durandian Mitocriticism as an epistemological reference of analysis. From this, we observe that one of the main causes of violence at school appears under the myth of family “disruption”, whether that is expressed by the absence of traditional members and the social roles they “should” play; the absence of the family in the school; and or the absence of a rigid disciplinary system, which would be responsible for the production of delinquent and / or violent young students. An imaginary that we seek to problematize, since it is inseparable from the condition of poverty and the public school environment.

Keywords: School violence. Discursive practices. Social imaginary.

¹ liviasilva@ufpa.br.

² guadalupeourdes@hotmail.com.

Resumen

Para comprender el fenómeno de la violencia escolar en sus dimensiones discursivas e imaginarias, desarrollamos entrevistas semiestructuradas con maestros y gestores de una escuela en la red de educación estatal de Belém-PA, tomando la hermenéutica de la mitocrítica durandiana como referencia epistemológica de análisis. A partir de esto, observamos que una de las principales causas de la violencia en la escuela aparece bajo el mito de la "desestructuración" de la familia, ya sea la que se exprese por la ausencia de miembros tradicionales y los roles sociales que "deberían" jugar; la ausencia de la familia en la escuela; y / o la ausencia de un sistema disciplinario rígido, lo que sería responsable por la producción de jóvenes estudiantes delincuentes y / o violentos. Un imaginario que buscamos problematizar, ya que es inseparable de la condición de pobreza y del espacio de la escuela pública.

Palabras clave: Violencia escolar. Prácticas discursivas. Imaginario social

Introdução

Ao introduzirmos um fenômeno social como a violência escolar, tão amplamente estudado nas suas manifestações "físicas" e "concretas", como um discurso consubstanciado por conteúdo imaginário, impõe-nos logo de saída assumir e propor um posicionamento teórico bem definido. O qual se propõe para além uma epistemologia bipartida, como trata Legros *et al.* (2007), ou para além da iconoclastia endêmica, como aponta Durand (2010), quer dizer, que busca sobrelevar a realidade não de forma dualista - fato/imaginário, mas constituída nessa interseção.

Durand (1985, 1993, 1997, 2010) é, dos estudiosos do imaginário, o que melhor nos municia à compreensão da violência escolar como imaginário social porque propõe o imaginário como uma realidade tecida na/e pela mediação entre consciência e realidade. Durand (1997, 2010) destaca-se, ainda, entre os autores que trazem o imaginário como uma possibilidade epistemológica viável, como uma forma de acessar o conhecimento sobre as sociedades e seus construtos, a partir dos discursos sociais.

Dessa forma, caminhamos para uma abordagem teórico-metodológica que nos proporcionou uma compreensão de imaginário a partir do estudo da linguagem e, por isso, só acessível a uma hermenêutica instauradora, que ascendesse para além de reducionismos quer sejam linguísticos, psicológicos e/ou sociológicos, mas que lhe considerasse no plano da imaginação simbólica (Durand, 1993), quer dizer, das suas características intrínsecas de transbordamento do significado literal. Dessa forma, nossas incursões epistemológicas reafirmam nossa análise da violência escolar a partir de uma perspectiva hermenêutica – a Mitocrítica durandiana.

A partir de tais premissas, informamos que, além dessa Introdução, onde apresentamos o tema e as intenções do estudo em linhas gerais, o artigo organiza-se em duas seções, descritas a seguir. Na primeira seção, situamos nosso escopo teórico-metodológico e a compreensão da constituição imaginária da violência escolar nas falas dos entrevistados, demonstrando a abordagem hermenêutica empreendida.

Já a segunda seção ocupa-se da problematização dos sentidos atribuídos à desestrutura familiar, os quais conformam sua imagem, visto que “desestrutura” está intimamente ligada à condição socioeconômica, à presença ou ausência de certas figuras e os papéis que deveriam desempenhar, além de determinadas atitudes esperadas de uma família na sociedade – educar (valores), estar presente e punir. Em seguida, as nossas conclusões e considerações finais. E, por fim, o aporte teórico que subsidiou esta pesquisa.

Sistemas imaginários e mitos atualizados: o referencial teórico-metodológico do estudo

Aliados a Durand (2010), acreditamos estar vivendo numa sociedade fundamentada por imagens, considerando os avanços técnicos nas mídias de veiculação imagética que, hoje, permeiam todas as nossas ações e vivências sociais, o que nos traduzem, como afirma Durand (2010, p. 31), em uma “civilização da imagem”.

Acreditamos que a realidade sensível passe sempre por um processo de refiguração, tanto porque seja apreendida pela consciência de um sujeito/agente, quanto porque esse mesmo sujeito a traduza em textos para comunicá-la. Processo esse que tomamos aqui como sendo de refiguração imaginária, por entendermos que em toda comunicação humana da realidade há transfiguração de sentido, há simbolização (Durand, 1985, 1993, 1997, 2010).

Há, nas proposições de uma hermenêutica mitológica durandiana, contribuições à abordagem de nosso *corpus*, como maneira de avaliar a possibilidade efetiva de uma análise crítica do discurso, sobrelevando sua compreensão no nível de sua elaboração mítica, considerando a “propriedade de redundância aperfeiçoante” do símbolo e suas constelações (Durand, 1993, p. 13), dessa propriedade de “repetir-se incansavelmente” para constituir-se em imaginários, o mito é assim, caracterizado pela redundância das relações linguísticas – “uma repetição de certas relações, lógicas e linguísticas, entre ideias e/ou imagens expressas verbalmente” (Durand, 1993, p. 14). Aliançaremos, desse modo, nossos esforços com seu modelo analítico da Mitocrítica (Durand, 1985).

Durand (1985) é bastante didático e nos fornece objetivamente os caminhos metodológicos a se

empreender numa Mitocrítica, a partir de três passos:

Um levantamento dos ‘temas’ [...] motivos redundantes, senão obsessivos, que constituem as sincronias míticas da ‘obra’; o exame das situações e das combinatórias de situações, personagens e cenários; e por último, detectar as diferentes lições do mito (diacronia) e as correlações de uma tal lição de um tal mito com as de outros mitos de uma época ou de um espaço cultural bem determinado (Durand, 1985, p. 253).

Para Durand (1985), o mito se configuraria enquanto relato – discurso e ou narrativa mítica – dispendo num cenário dado, personagens e situações “[...] segmentáveis em sequências ou reduzidas unidades semânticas (mitemas) onde, de modo necessário, está investida uma crença”. Dessa forma, um mitema, configurar-se-ia como “a menor unidade de discurso miticamente significativa” (Durand, 1985, pp. 245, 252-253).

Ressaltamos de maneira importante, ainda, a partir das proposições de Durand (1985, 1997) que, não existem mitos individuais, e sim que todo mito congrega um ideário e preocupações sócio-históricoculturais, reafirma o sentido coletivo que todo mito reserva, e mais uma vez deixa entrever a construção mítica na dialeticidade entre sujeito-sociedade.

Neste artigo reservamo-nos, justamente, à discussão desses mitos atualizados, já consolidados como histórias coletivas de significação da realidade e que conjugam imagens sempre atualizadas de nossa experiência em sociedade. Dessa forma, constituímos nosso *corpus* a partir da realização de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que segundo Chizzotti (2003), é o tipo de pesquisa que busca o estudo do fenômeno no local onde ele ocorre, assim como os significados e sentidos que as pessoas daquele *lôcus* lhe atribuem. Os “dados qualitativos” seriam resultado de uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de estudo” (Chizzotti, 2003 p. 221), e só a partir desse convívio, significados visíveis e latentes poderiam ser acessíveis.

Nesse sentido que, também nos apropriamos de aspectos do método etnográfico, que para Eckert e Rocha (2008) especifica-se por um modo de realizar pesquisa de campo, que mobilizem tanto um tempo de convivência junto ao grupo social a ser estudado, quanto pela produção de dados por meio de técnicas próprias do modelo etnográfico, tais como a observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas, por exemplo. E, nesse sentido nos propusemos a realizar um momento de formação com todos os professores (do ensino fundamental e médio), o que também colaborou para o diário de campo³ da pesquisa.

³ É uma ferramenta própria da pesquisa etnográfica, que segundo (Kroef; Gavillon; Ramm, p.466) “Tal modalidade de escrita

No caso desse estudo, ele faz parte de um levantamento maior de tese (Silva, 2018), que considerou a convivência em uma escola pública no período de sete meses (outubro/2015-abril/2016), pelo qual a pesquisadora esteve imersa em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública da esfera estadual de ensino, já que seria nessa faixa etária que Abramovay *et al.* (2002) diz haver maior incidência de violência. Desenvolvemos dessa forma, empreendemos a *observação direta* que, segundo Cardoso (1997 p. 103) “fornece a medida das coisas”, enquanto atitude de “contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação”; e as *Entrevistas Semiestruturadas* para o levante de informações junto aos escolares adultos⁴, de maneira individualizada (professores e gestores.).

Empenhávamos em saber quais representações os professores daquela turma, tinham a respeito do fenômeno da violência escolar, já que estavam trabalhando com uma faixa etária, apontada por estudos, como a que guarda maior incidências de casos. Dessa forma, procedemos uma amostragem casual simples, que conforme Freire (2021, n.p.) “É a técnica básica de amostragem. Corresponde a uma amostra de elementos retirados ao acaso da população, isto é, cada indivíduo é escolhido completamente ao acaso e cada membro da população tem a mesma probabilidade de ser incluído na amostra”.

As *Entrevistas Semiestruturadas*⁵, foram organizadas para o levante de informações junto aos professores e gestores da escola pesquisada. Considerando a possibilidade de liberdade para que os informantes pudessem discorrer despreocupadamente sobre o tema proposto, permitindo uma percepção mais profunda e espontânea sobre o assunto em questão, como nos orienta Boni e Quaresma (2005).

Sobre as entrevistas, as questões foram realizadas com quatro professores (as) e dois profissionais do corpo gestor da escola, foi permitida a gravação e posterior transcrição na íntegra, cujas perguntas apresentamos a seguir: a) Na sua opinião o que faz uma escola violenta? b) Quanto à violência, como você descreveria essa escola? Se não violenta. O que você considera ter contribuído para o ambiente não violento? c) Quais episódios violentos você já presenciou aqui? d) Você se sente seguro nesse ambiente (escola e entorno)? Por que sim ou por que não? e) Há, atualmente, muitos

compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a)”.
⁴ Referente aos informantes adultos – Gestor, coordenador pedagógico e professores; em contraposição aos escolares jovens – alunos.
⁵ O roteiro de entrevista semiestruturada experimentada junto aos professores e gestores pode ser observado em apêndice.

questionamentos quanto à perda da Autoridade docente. Como você percebe isto no seu cotidiano na escola? Como você se sente a respeito do seu trabalho? f) Como você entende o seu papel em relação à violência escolar? g) Como você descreveria sua relação: com os alunos; com os professores; e com as gestoras.

Não há intenção de generalização, principalmente por compreendermos a insuficiência do tamanho da amostragem, mas tal como nos assegura André (2013, p.97), como estudo de caso que,

podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Nesse sentido, espera-se que sirva à reflexão de estudos outros que talvez não tenham problematizado a constituição simbólica e mítica das narrativas sobre violência escolar, seus sujeitos e cenários.

Com os dados obtidos pelas entrevistas, e ao retomarmos os três passos da Mitocrítica Durandiana, como observado no Quadro 1:

Quadro 1
Síntese analítica a partir da Mitocrítica Durandiana

'temas' [...] motivos redundantes, senão obsessivos	o exame das situações e das combinatórias de situações, personagens e cenários;	e as correlações de uma tal lição de um tal mito com as de outros mitos de uma época ou de um espaço cultural bem determinado
Família	Família / Desestruturação/ Sem boas referências familiares/ omissa	A desestruturação vem da Pobreza e da falta de caráter
Aluno	Aluno / Jovem/Indisciplinado/ Violento/ Rebeldia	Porque pobre e de Periferia/ violência externa de onde o aluno mora Ideais Higienistas
Indisciplina/Crime	Repressão/ Castigos/penalidades pouco efetivas Assalto/ Uso de arma de fogo/Assassinato	Apontam a necessidade de regimes disciplinares mais rígidos E, como as situações de violência superam a indisciplina, ao crime, tornam a questão policial.

Fonte: Produção das autoras, com base nos dados das entrevistas e em (Durand, 1985).

Quadro pelo qual nos foi possível observar que, a violência escolar assumiu uma caracterização eminentemente mítica, visto que a tessitura discursiva que se alinhava pelas falas de nossos entrevistados docentes/gestores, concorre para a caracterização da violência escolar, sob as seguintes redundâncias/temas: Família; Aluno/jovem; Disciplina e Polícia. Ao considerar o segundo passo

analítico/metodológico proposto, vemos a) a ideia da família que por ser sempre desestruturada, caracteriza-se como causa da violência na escola; b) o aluno como agente disseminador; da prevalência dos atos de natureza física como tipologia violenta única; c) e de soluções que, ao preverem sistemas punitivos (disciplina rígida para coibição na escola) e medidas policiais, traduzem incremento social de criminalização da própria juventude.

Como veremos a seguir nas falas dos entrevistados⁶:

[...] O aluno geralmente vem de uma família desestruturada, geralmente na família desestruturada, ele não tem uma referência. Então, é um aluno: vou falar um jovem rebelde, ele não respeita ninguém porque não tem ninguém dentro de casa que imponha limites. [...] tu sempre forma o teu caráter com a referência que você tem em casa, se teu pai é bandido é muito provável que tu seja bandido, se teu pai é engenheiro é muito provável que tu também seja engenheiro (Professor Jair).

[...] porque nós sabemos que muitos... muitas vezes, essa violência vem de casa, de uma família desestruturada [...] (professora Michelle).

[...] temos que fazer o trabalho de conscientizar o aluno que não pode trazer a violência externa pra dentro da escola, aí digo que vou chamar os pais que têm que ter uma transparência [...] então, a família não quer assumir [...] (diretora Lídia).

[...] são alunos que eles têm pouco acompanhamento dos pais, ou seja, às vezes, a gente percebe o aluno meio solto pela família [...] eu vejo também quando a escola, às vezes, ela tem um sistema, um corpo técnico que, às vezes, é, não, não, não pune adequadamente [...] ela não está ainda como eu já vi algumas escolas melhores, ou seja, a repressão, o castigo, as penalidades, elas não são muito efetivas aqui [...] o aluno, ele já vem da casa dele meio solto sem muita, sem muita disciplina, sem muito respeito ao outro né!? (professor Diego).

[...] Mês passado teve uma briga que quebram três carros, foi a pior tragédia da escola. Estavam todo mundo estudando, todo mundo bacana e até eu fui atingida com uma pedra no tornozelo [...] (técnica Fernanda).

[...] eu já fui assaltado [...] e a noite três indivíduos entraram na escola que eu trabalho [...] e eles invadiram a sala de aula, colocaram revólver na cabeça da professora [...] A outra escola que eu trabalho de manhã aconteceu uma violência gravíssima, uma aluna foi assassinada na escola [...] Aqui no [...] houve casos de violência sim, onde os alunos invadiram, houve depredações e inclusive um rapaz que tava lá na frente puxou o revólver e deu um tiro [...] (professor Pilatos).

Essas falas traduzem uma pequena amostragem e tornam um pouco mais visível as redundâncias de sentido que se vão conformando pelos discursos dos entrevistados. Observamos, dessa maneira, certa convergência entre os discursos dos professores e gestores, os quais apontam toda a centralidade da responsabilização da formação do aluno jovem, aquele que é a personificação da violência na escola, na desestruturação das famílias.

⁶ Os nomes das pessoas entrevistadas foram resguardados pelo sigilo ético necessário, já que não houve autorização para sua divulgação. Sendo utilizados pseudônimos.

Esses discursos nos demonstram um amplo esforço explicativo que busca esclarecer mais sobre como se forma o aluno/violento, do que explicar a própria violência em si. Ou seja, uma coisa é tomada imediatamente pela outra. De tal forma que a violência escolar vem sendo assumida a todo tempo como atos físicos deflagrados por alunos jovens que trazem a carência de uma estruturação social mínima – bairro e família. O que expressa uma visão bem determinista e limitada dos fatores incidentes à violência.

Assim, a violência entra nas escolas por meio de um “hospedeiro”: o aluno que se contamina de violência na sociedade e leva essa “contaminação” para dentro da escola. Sob esses discursos, nenhum outro componente da comunidade escolar é violento e ou comete violência, somente o aluno; justamente porque somente o aluno é oriundo dos contextos que determinam a prevalência da violência, quais sejam o bairro periférico de origem (o qual representa, nesses discursos, a violência “da sociedade” que adentra a escola) e o mitema que mais nos interessa nesse momento, que é o contexto da “família desestruturada”.

Acreditamos que nisso resida uma operação de mediação simbólica, pois, quando pressupomos tratar de violência escolar a partir de uma relação imediata com o que ela é materialmente, mas nos pautamos em histórias que ouvimos de outros, ou que ocorreram no passado. Por isso, já estaríamos utilizando conteúdos imaginários disponíveis na/e pela sociedade para explicar a violência escolar, ou melhor, criar-lhe uma imagem. Durand (1993, p.8) trata isto como “casos de consciência indireta”, ou seja, há um objeto que se faz ausente naquele momento, mas que ainda assim é representado pela consciência por meio de uma imagem. Contudo, a consciência disporia de “diferentes graus de imagem” (Durand, 1993, p. 7), isto quer dizer que há níveis de representação, conforme nos afastamos da sensação imediata de algo – “adequação total à presença perceptiva” – até sua inadequação mais extrema, a que Durand (1993) chama de representação por signo.

Misse (2016) traz-nos uma contribuição interessante, qual seja, a de perceber a violência não como conceito e/ou como ação física individualizada, mas como representação e performada na linguagem, que vai assumindo sentidos propostos pelos próprios estudos empíricos, ou seja, pelo próprio campo acadêmico, ainda bastante carregado de sentido do senso comum, como Misse (2016) nos aponta.

Misse (2016) e Durand (1985, 1993, 1997, 2010) nos deixam ainda mais clara a impossibilidade de se atribuir um significante direto à violência, do mesmo modo que não o podemos fazer com o poder, o amor, o trabalho e tantas outras categorias da ordem da simbolização. Somente por uma capacidade

de simbolização imaginadora se poderia atribuir materialidade à violência escolar, da maneira como fazemos, buscando torná-la o mais concreta possível.

Dessa forma, é que vamos perceber, nos discursos dos informantes, a consolidação de um mito, na medida em que há uma insistência, uma redundância de sentido, na imagem da Família que supera e/ou transgride o seu conceito ou significado usual, para se representar como responsável direta da formação do jovem violento. Contudo, não se trata da “família” de maneira geral, e sim de uma família específica, demarcada em sua condição socioeconômica – a família do jovem em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Logo, a degradação pela desestrutura parece estar aliançada a um demarcado grupo social que, inclusive, encontra-se situado sócio e espacialmente no contexto da cidade, que são as famílias da/e na periferia.

O mito da desestruturação familiar na gênese da constituição da violência escolar

Assim, percebemos um mito conformado no/e pelo discurso dos informantes, de que famílias pobres são desestruturadas e, por conseguinte, geram descendentes problemáticos ao convívio social. Observamos que a “desestrutura”, nessa tessitura discursivo-simbólica está intimamente ligada à presença de certas figuras e aos papéis que desempenham ou não; à condição socioeconômica da família; assim como importam certas atitudes esperadas de uma família na sociedade – educar (valores), estar presente e punir.

De uma primeira forma, “desestrutura” se relaciona com figuras e seus papéis. Dessa maneira, a prerrogativa de desestruturação recai sobre a ausência de um dos membros considerados insubstituíveis em seus papéis em família, o que acarretará o não desenvolvimento de certos valores, justamente em decorrência da ausência desse membro – como exemplo: famílias monoparentais, ou de configurações homoafetivas, entre outras.

Goldani (2005) nos convida a refletir sobre a própria concepção dos termos utilizados, sobre o que se estaria entendendo como família e desestruturação. Percebemos, nesse sentido, que nosso *corpus* expressa um sentido de família, um ideário de família brasileira, que ainda guarda relações com o modelo patriarcal-cristão, revelado por uma estrutura conjugal, monogâmica e com procriação – pai, mãe e filhos. Essa estrutura revela valores sociais e hierarquias entre os constituintes como o poder paterno e do homem sobre a mulher, além da indissolubilidade das uniões e a legitimidade da prole. Tudo quanto se afaste dessa estrutura comunga para a desestruturação.

Há autores (Ceccarelli, 2007; Corrêa, 1981; Goldani, 2005) que nos mostram o quanto esse

regime de sentido sobre a família parte de estruturas fixas no tempo, pelo que, uma vez investidas de seus papéis, não se admite que se alterem em favor da manutenção do próprio patriarcado⁷. Do homem como “chefe de família” detentor do poder de decisão sobre a utilização dos recursos da família e provedor de seus dependentes – mulher e filhos – e da mulher, tradicionalmente responsável pelo cuidado dos dependentes na família. Goldani (2005) vem nos ajudar a refletir sobre essa imagem tradicional de família como um estereótipo, que “adquire características de perversidade e estigma na medida que influi no comportamento daqueles que nele acreditam e que também serve para desqualificar o pobre (Gomes, 1991 *apud* Goldani, 2005, p. 74).

Goldani (2005) propõe as visões estereotipadas como resultado da dificuldade de compreender a relação família e sociedade como processos e não como estruturas fixas no tempo. A autora considera que a família passou por importantes mudanças, e não, necessariamente, desestruturação. E considera, de outra forma, que as famílias são plurais e muitas configurações atuais, supostamente “desestruturada”, funcionam como modelos menos hierárquico e mais democrático de família, cujos laços de solidariedade se refazem e se renovam, emergindo sob um processo contínuo de sua reestruturação.

Essas reestruturações familiares deram-se em decorrência de transformações nos modos de vida, valores e nas condições de produção da população que, hoje, nos permitem vislumbrar uma variedade de arranjos domésticos, os quais se desdobram no aumento de novos tipos de uniões entre os sexos, arbítrio sobre a fecundidade, aumento das mães solteiras, direito aos divórcios, novos padrões de sociabilidade e relações de gênero (Goldani, 2005). E, com a participação de outros membros da família no mercado de trabalho – mulher e filhos jovens – rompem e/ou alteram significativamente as relações de dependência – arranjos tradicionais – e esses novos hábitos domiciliares relativizam a autoridade parental, no que Goldani (2005) considera como uma alteração importante da sociabilidade e a redefinição de posições na família.

Ceccarelli (2007, p. 90) aponta que “somos de tal forma impregnados pelas associações

⁷ O patriarcado se impõe por um modelo de organização familiar da época do Brasil colônia, pelo qual a família constituiria um “tronco” de onde se origina todas as demais relações sociais. A manutenção das grandes unidades agrárias de produção pressupunha constituições familiares extensas – “os clãs” – para manter hegemônico o poder dessas mesmas unidades agrárias e, assim, um sistema de dominação, escravidão e exploração que se tinha àquela época. Uma forma de organização sociofamiliar que se extingue com o advento da industrialização, que incidiu sobre núcleo familiar, tornando-o mais restrito, em função de laços mais pessoais e subjetivos (Ceccarelli, 2007; Goldani, 2005).

sintagmáticas que utilizamos para decompor o mundo e, em seguida, recompô-lo que, muitas vezes, o novo é sentido como uma ameaça, pois nos obriga a reavaliar as representações que confortavam nossas angústias”, para tentar nos lançar luz sobre a produção imaginária de uma família não-tradicional *versus* família desestruturada, que aparece como uma ameaça à estabilidade social, justamente por seu caráter de mutabilidade, pelo que, todo o esforço em torná-la fixa,, resulta da busca por controle, sem mudanças, sem ameaças.

Vemos, na abordagem reflexiva de Corrêa (1981), questionamentos quanto aos mesmos traços definidores que hoje colocamos, em nosso *corpus*, entre as “famílias estruturadas” e “famílias desestruturadas”, dos que se colocavam para dualidade Famílias Patriarcais e Não-Famílias (escravizados, por exemplo) em certos textos que buscam compreender a sociedade brasileira colonial. Da família patriarcal como “núcleo estabilizador”, “poder regulador”, “eixo de sustentação”, em oposição às expressões utilizadas para designar as pessoas da “periferia”, como “extrato social amorfo e anônimo”, “elementos vagabundos e desordeiros”, “caos sexual” etc., conforme Corrêa (1981, p. 11).

Ceccarelli (2007) reflete que,

o modelo de família tradicional nunca foi sinônimo de “normalidade”. O argumento segundo o qual a presença do par homem/mulher é indispensável para a produção de “subjetividades sadias” não se sustenta” [...] Isto significa que não existe uma forma de organização familiar ideal que, inequivocamente, garantiria um desenrolar mais sadio, ou mais patogênico, para a constituição do sujeito [...] Além disso, não podemos nos esquecer que a maioria quase absoluta dos “desvios de conduta”: comportamentos antissociais, delinquência, marginalidade, sociopatias, drogadição, enfim, as mais diversas modalidades do sofrimento psíquico, foram engendrados no seio do modelo tradicional, composto por casais heterossexuais (Ceccarelli, 2007, pp. 96-97).

Por isso, não queremos dizer que certos contextos familiares não incidem e/ou influenciam na formação e condutas de seus descendentes, o que queremos dizer é que certos contextos familiares são potencializadores (e não-deterministas) de comportamentos violentos, e não estão ligados à desestrutura familiar, como sentido apenas de organizações diversas dessa estrutura e hierarquia patriarcal – pai, mãe, filhos; e nem mesmo restritos aos contextos das famílias das chamadas camadas populares, que residem em áreas periféricas.

Outro ponto ainda relevante a se levantar, sobre o sentido assumido de “desestrutura”, em nosso *corpus*, é a relação entre “desestrutura” e a presença da família na escola (mas quer dizer mesmo presença da mãe na escola), da educação em valores que essa família deveria prover como base, antes mesmo do indivíduo começar a frequentar a escola (os valores são: obediência, disciplina – aceitação e

operacionalização das regras; e respeito – mais respeito das hierarquias, não questionar quem estiver acima dele).

Além de sistemas punitivos, para os que não agirem conforme as regras estabelecidas e/ou não aproveitarem “a chance” que a sociedade lhes está oferecendo. É como se aquele espaço escolar não fosse “deles”, de como quem vai à casa de alguém que lhe convida, e lá você precise se comportar conforme as regras do dono da casa porque ele já foi prestativo o bastante por ter lhe convidado a sentar à mesa com ele. Não seria justo, civilizado e/ou educado causar qualquer transtorno, dir-se-ia logo que “não recebeu educação dos pais”.

A escola parece funcionar sob esse mesmo princípio. A escola como uma “oferta”, uma “chance”, uma possibilidade que esse jovem tem para o acesso ao conhecimento e de ascender do seu lugar – socialmente desprestigiado – até onde melhor for para a sociedade. Ainda que não sejam formados para o sucesso e a liderança. Como se o direito à educação, que ainda nem é “para todos”, não tivesse sido uma conquista, e sim um favorecimento. Como se no espaço público e democrático, que é de todos, esse jovem não pudesse questionar as regras, as condutas, as pessoas que o educam e interferir na própria constituição desses regimes educativos.

Dissemos que o discurso de “ausência” da família também é prerrogativa de desestrutura familiar. Mas, ficou claro que a escola não tem nenhum tratamento analítico dos encontros com as famílias, que lhe permita dizer com fundamento, por exemplo, em quais turmas a relação família-escola é mais frágil; da mesma forma, não tem base de acompanhamento e registro para inferir sobre os motivos que inviabilizam uma relação mais próxima. E, ao contrário, os alunos nos dizem que suas famílias são muito presentes em sua formação – talvez não da maneira como a escola esteja entendendo participação familiar.

É preciso refletir sobre isso. Outrossim, também observamos que a espera por essa participação familiar se resume à ida das mães à escola. Diz-se “[...] o pai não se sabe nem quem é [...] e a mãe quando vem é só quando a gente chama para resolver algum problema” (técnica Fernanda).

Polônia e Dessen (2005, p. 309) vêm justamente chamar a atenção para isso, para a necessidade de “uma avaliação consistente e sistemática que indique os diferentes graus de participação de cada um deles na escola, auxilia a compreensão e a identificação das diferentes formas de participação dos pais nas atividades escolares e fornece informações sobre a dinâmica da família e dos processos evolutivos dos alunos”.

Polônia e Dessen (2005, p. 309) também apontam as barreiras culturais como fator que dificulta a

aproximação entre pais e professores, como “a crença de que os pais de nível socioeconômico mais baixos não estão preocupados com seus filhos, adotando frequentemente uma postura negligente e pouco participativa”, além de “acharem que os pais têm pouco ou quase nada a contribuir para o currículo escolar, devendo apenas participar das reuniões para entrega de boletins”. Seria preciso que estivesse muito claro para ambos, os papéis esperados para a família, porque como nos diz Polônia e Dessen (2005), participação familiar tem definições amplas e muito diferenciadas.

E, por último, tratamos do apelo constante de punição aos jovens violentos, quer seja como criminosos, cuja punição seriam as medidas policiais; quer seja, como medidas tomadas pelos pais, que não tendo educado “adequadamente”, depois, também não punem adequadamente, porque estão em desestruturação. Não têm “estrutura” nem para educar, nem para punir. São Cruz e Freitas (2011) que nos auxiliam nessas reflexões, lembrando-nos de que vivemos e somos formados por “sociedades disciplinares”, pelas quais, os sujeitos (soldados, alunos, trabalhadores) são disciplinados para a docilidade e a produtividade. A disciplina, como um instrumento de controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade, nesse caso, para o controle mais efetivo de “certos sujeitos sociais” – os alunos da escola pública.

Ouvimos dos entrevistados que tanto as famílias quanto a própria escola não impõem sistemas disciplinares mais efetivos. Dessa maneira, percebemos que toda a ideia de uma boa educação e de uma família estruturada perpassa intimamente sistemas disciplinares também como sistemas punitivos. A punição na escola, nos diz Cruz e Freitas (2011), prevê também “adestramento”, ou seja, a punição está em relação ao ensino, de modo que todos atendam ao modelo estabelecido, “toda desvirtualização da regra deveria ser punida, para se aprender a sempre se fazer o correto” (Cruz; Freitas, 2011, p. 41).

Ademais, Cruz e Freitas (2011) vêm nos chamando a atenção sobre certas técnicas disciplinares como a vigilância, a punição e a fixidez de horários, concorrendo para moldar corpos e neutralizar possíveis movimentos de contrapoder, que seriam representados na escola por vandalismo, depredação, motins e demais atos indisciplinados. Para nós, uma questão fundamental está implicada aqui, e diz respeito à instituição do regime democrático e à destituição do poder escolar de punir física ou psicologicamente, o que leva a escola contemporânea a questionar as famílias. A escola e os professores, em muito se sentem destituídos de “autoridade”, em virtude disto, ouvimos dizer que “[...] hoje nem podemos mais chamar a atenção do aluno...” (professor Jair).

Ainda há um último elemento fundante da gênese dessa imagem, que estamos considerando como mito da desestruturação familiar, que diz respeito a construção da desestrutura atrelada à

condição socioeconômica, a partir de uma atualização simbólica dos ideais do movimento higienista que, segundo (Silva *et al.*, 2012, p. 17), “elegu as mães como as principais responsáveis pela identificação dos desvios de personalidade em seus filhos. Como política de prevenção de futuros cidadãos desviantes”. A autora ainda contribui conosco, ao referir que foi a partir das ações de políticas higienistas que a família pobre passa a ser objeto de estudos e teorias, cujo foco seriam as limitações no cuidado dos filhos que essas famílias denotam.

Entendemos que o advento da República e o cenário sócio-político-cultural desse período é fundamental, pois revela-se sob o signo da *Belle Époque* e seus ideais de modernidade, embelezamento e saneamento urbano, toda a configuração do que acreditamos animar os discursos de nosso *corpus* de análise, ainda hoje, ao abordar explícita e de forma estereotipada os bairros de origem de jovens da escola pública, por se constituírem como bairros periféricos, como elemento responsável pela formação do jovem violento.

Relacionar pobreza à constituição do aluno-jovem-violento, demarca estereótipo atualizado desse ideário republicano, eminentemente animados por ecos de ideias higienistas e eugenistas, traços fundantes das políticas do início da República, que instaurou não só a obliteração da nossa realidade latino-americana, como, em consequência disso, promoveu uma devastadora segregação socioespacial, que resultou em muitos dos arranjos de políticas para habitação, desenvolvidos no decorrer de nossa história. Imaginário expressivo e enraizado o bastante para construir suas representações e generalizá-las (Dias, 2016).

Àquela época, pelo discurso de garantia das condições de salubridade às residências populares, e impacto positivo sobre a imagem de uma Belém enquanto cidade salubre, buscava-se a manutenção da ordem e do modelo capitalista e os modos de ser das elites, que incluía a exclusão da população pobre do centro urbano, a demolição dos cortiços e casas populares, segregando a camada pobre da população, que foi historicamente sendo empurrada para a periferia, distante do cenário urbano que se “modernizava”. Uma reconfiguração urbana que para Dias (2016), expressa-se eminentemente, por um “regime de higiene social”.

Esclarece-nos Fernandes e Oliveira (2012) que a prerrogativa de qualificação da vida coletiva – sob a responsabilidade de cuidar da saúde e da higiene do indivíduo e do país, por acreditarem que a falta de atenção às questões sanitárias representava grande parte dos problemas da nação – levou os higienistas a implementar ações, cujo foco principal eram os indivíduos da classe trabalhadora que, segundo Fernandes e Oliveira (2012, p. 3), eram tomadas, como “as classes ditas perigosas

representadas pelos pobres, apresentavam perigo social devido aos problemas que ofereciam à organização do trabalho, à manutenção da ordem pública e perigo de contágio”.

A respeito da tomada dos pobres como classe perigosa, Zaluar e Leal (2001, p. 152) chamam a atenção para a articulação existente e criada entre violência escolar e outras formas de violência, vivenciadas noutros espaços sociais. As autoras reconhecem tais inter-relações, mas não seu determinismo, ao que chamam de “círculo vicioso da violência”, uma vez que se supõe passarem de uma instituição a outra somente por proximidade de vizinhança. Zaluar (2012) não acredita que a violência urbana, policial e/ou doméstica chega à escola por um “hospedeiro” que atravessa essas esferas – o jovem. E sim que a constituição da violência dar-se-ia de maneira complexa e, inclusive, como produto de configurações intrínsecas ao próprio ambiente escolar.

Em relação, especificamente, ao papel da família na constituição do aluno violento, Zaluar e Leal (2001) não deixam de reconhecer a responsabilidade dos agentes familiares na constituição valorativa do sujeito, de sua integração na sociedade, a partir de determinadas práticas de socialização, e continuam problematizando mais a fundo as argumentações levantadas acerca da origem da violência estar pautada na relação linear entre família “desestruturada” e sujeito violento, justamente por acreditarem que, não há causas determinantes “[...] mas sim à interação de diversos aspectos que contribuem, na sua sinergia, para estimular a violência, principalmente entre os jovens” (Zaluar; Leal, 2001, p. 146).

E, ao correlacionar “uma tal lição de um tal mito com as de outros mitos de uma época ou de um espaço cultural bem determinado” como demanda Durand (1985, p.253), seriam as políticas higienistas o elo sintagmático que nos permite compreender as relações de sentido que se colocam entre “desestruturação familiar” e “periferia/pobreza”. E o porquê da imagem dos contextos de origem do jovem violento se dar a partir desses dois temas.

Conforme Abreu Jr. e Carvalho (2012) foi notável o espraiamento dos ideais higienistas na educação brasileira, sobretudo entre os finais do século XIX e a primeira metade do século XX, momento em que o discurso higienista circulou de maneira mais intensa. Sabemos que o higienismo foi um movimento advindo de um ramo da medicina que se interveio em diferentes setores da sociedade sob a prerrogativa do sanitarismo social, educacional e cultural.

E, que na educação, propunha desde medidas sanitaristas como da saúde psicológica do aluno. Assim, “a higiene se relaciona com outros enunciados, como doença física e doença mental, associados à ordem social, à educação moral, ao patriotismo e à degeneração da raça (p.434,435). A compreensão

era de caráter eminentemente biológico, quer dizer, uma associação entre mudanças hormonais e físicas típicas desse período, vão relacionar-se às características – qualidades e defeitos – psíquicas próprias da juventude: a rebeldia, o desinteresse, crise e instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção passam constituir elementos de uma identidade juvenil (Cassab M., 2001).

Tais “verdades científicas”, como discute Cassab C. (2012), estavam revestidas de conteúdo moral, que nesse momento, passam a dirigir aos jovens pobres clara preocupação. O higienismo, dessa forma, forjava uma categorização da pobreza, e definia as estratégias mais adequadas para a prevenção de possíveis desvios, àquela época tornando não só a pobreza como um perigo, mas transformando o indivíduo jovem pobre em ameaça potencial a si mesmo e a toda sociedade. Foi, neste caso, a própria ciência no contexto de ideários de progresso e racionalidade que veio, sobremaneira, colaborar para o incremento do isolamento, da vigilância e do disciplinamento da juventude, em prol de uma mais adequada passagem à vida adulta e adaptação aos moldes sociais vigentes.

Disto então, decorre que, segundo os ideais higienistas, professores e família possuem responsabilidade pela construção do caráter desse jovem, e, portanto, cuidem da saúde, da higiene, e de lhes eduquem na prática do bem, os repreendendo adequadamente quando não praticarem tais princípios elementares da higiene e do asseio, e que assim, recebendo "as salutare influências da higiene, do trabalho intelectual, moral, artístico e físico" (De Angelis, 1997 *apud* Abreu Jr. e Carvalho, 2012, p. 439), poder-se-ia “resgatar” essa juventude perdida na preguiça e outros vícios, considerados um perigo ao progresso.

Abreu Jr. e Carvalho (2012), Bezerra (2011), Moura Jr. e Ximenes (2016) dialogam com nossas preocupações acerca dos estereótipos criados em relação aos espaços urbanos periféricos, pelos quais se vê a consolidação de um imaginário social, amplamente difundido no Brasil contemporâneo, que articula irresponsavelmente pobreza, violência e criminalidade às camadas populares e residentes da periferia, que mais tem servido à desqualificação social do sujeito pobre, que passa a ser criminalizado, em virtude de sua condição socioeconômica e de seu lugar de moradia.

Esses autores, como nós, acreditam assim, que se produz um efeito de verdade, uma vez que não há relação direta entre causa (juventude/pobreza/lugar de moradia) e efeito (violência escolar), e que tal atitude promove uma imagem estigmatizada da periferia sob a imagem do medo, da insegurança e do crime, denotando flagrante clivagem de classe na análise da violência escolar.

Considerações finais

Sabemos que, em virtude de arraigadas posturas técnico-positivistas, nosso trabalho pareça, em princípio, erigir-se de “irrealidades”, ou como outro empreendimento que tenta contradizer a ideologia com a “realidade” dos espaços escolares. Iniciativa da qual nos afastamos, por não acreditar no binômio realidade/imaginário, como diametralmente opostos ou excludentes; e de forma ingênua, considerar que conseguiríamos acesso à realidade dos fenômenos *in loco* – escola – sem qualquer intersignificação imaginária.

Ademais, esperamos poder contribuir com uma compreensão da violência escolar que a considere como fenômeno complexo, sócio-histórico e imaginário, que a eleve para muito além de episódios físicos, e entre os grupos comumente investigados, como os jovens. Não encontramos pesquisas que efetivamente excluam a violência entre crianças, nós só nos acostumamos aos regimes imaginários que visibilizam a centralidade da violência na faixa etária da juventude e, assim, julgamos linearmente que somente nessa faixa etária haja manifestação de comportamentos violentos.

As hierarquias também precisam ser problematizadas porque nosso imaginário social de proteção aos modelos hierárquicos tem-nos levado a nem mesmo considerar as violências cometidas por professores, gestores, além de outros trabalhadores da escola, sobre os quais nem vemos dedicação de pesquisa.

E, por último, e tão importante quanto, esperamos ter contribuído para a produção de conhecimentos novos sobre nossa realidade escolar amazônica, como também para um crescente compromisso ético no fazer acadêmico, que não se expresse limitado sob mecanismos e instrumentalização de desenvolvimento das pesquisas, mas muito mais como forma de reconhecimento do outro, com o qual me relaciono em pesquisa, sujeitos sociais sobre os quais construímos imagens. Pois, ‘ao final e ao cabo’, as imagens podem ser máscaras ocultas sob ideologias e, desse modo, portas de acesso para violência. De outra forma, as imagens podem ser portas para o encontro com o outro e para a paz.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002.

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de Carvalho. O discurso médico-higienista

no Brasil do início do século XX. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, n. 3, p. 427–451, nov. 2012. Disponível em: [04 artigo elizabeth.qxd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 20 de junho de 2024.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2024.

BEZERRA, Leila Maria Passos de Souza. Sentidos da pobreza e do viver em territórios estigmatizados. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., São Luís, 2011. **Anais [...]**. São Luís: JOINPP, 2011. p.1-12. Disponível em: ([Microsoft Word - SENTIDOS DA POBREZA E DO VIVER EM TERRITÓRIOS ESTIGMATIZADOS \(ufma.br\)](#)). Acesso em: 20 de junho de 2024.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CARDOSO, Ruth. A aventura de Antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth. **Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 95-106.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**. [S.l.], v. 7, p. 145-159, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Locus.pdf>. Acesso em: 26 jan., 2018.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza**. Niterói: Intertexto, 2001.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **J. Psicanal.**, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352007000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, nº 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: [Redalyc.A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios](#). Acesso em: 20 de junho de 2024.

CORRÊA, Mariza. Notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 37, p. 5-16, maio 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1590/1580>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento Michel Foucault. **Revista LEVS**, Marília, v. 7, p. 36-49, fev. 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/1674>. Acesso em: 17 mar. 2020.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 301-321, mai. /ago. 2023

DIAS, Douglas da Cunha. As águas relendo uma Belém da belle époque (1870 aos anos iniciais de 1910). **Urbana**-Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos da Cidade, Campinas, v. 8, n. 1, p. 233-253, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8642975>. Acesso em: 17 mar. 2020.

DURAND, Gilbert. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mito crítica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1-2, p. 244-256, dez. 1985. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33348>. Acesso em: 24 jan. 2018.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa : Edições 70, 1993.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho. Etnografia: saberes e práticas. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2008. DOI: 10.22456/1984-1191.9301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301> . Acesso em: 20 jun. 2024.

FERNANDES, Priscila Dantas; OLIVEIRA, Kécia Karine Santos de. Movimento Higienista no Brasil e o Atendimento à Criança. In: SIMPÓSIO REGIONAL VOZES ALTERNATIVAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE PODER, IDENTIDADE, EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO, CULTURA E? EXCLUÍDOS? I., 2012, Aracaju. Anais... Aracaju: UFS, 2012. p. 261-285. Disponível em: <https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf> . Acesso em: 17 mar. 2020.

FREIRE, Sérgio Miranda. Bioestatística básica [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Ed. Do autor, 2021. ISBN: 978-65-00-35696-0. Disponível em: [Bioestatística Básica \(uerj.br\)](https://www.uerj.br/biblioteca/obras/bioestatistica-basica). Acesso em: 19 de junho de 2024.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 1, p. 68-110, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681/1664>. Acesso em: 17 mar. 2020.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020. Disponível em [Diário de Campo e a Relação do\(a\) Pesquisador\(a\) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção \(bvsalud.org\)](https://www.bvsalud.org/publication/10.1590/1981-2858-2020-0000). Acesso em 20 jun. 2024.

LEGROS, Patrick *et al.* **Sociologia do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. **DILEMAS**-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p. 45-63, jan./abr. 2016. Disponível em:

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 301-321, mai. /ago. 2023

<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7672/6183>. Acesso em: 17 mar. 2020.

MOURA JR., James Ferreira; XIMENES, Verônica Morais. A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 76-83, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000100076&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 17 mar. 2020.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 17 mar. 2020.

SILVA, Milena Leite *et al.* Da normatização à compreensão: caminhos construídos para a intervenção familiar. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, São Paulo, v.20, n.1-2, p.13-21, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/view/3154/3056>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SILVA, Livia Sousa da. O Imaginário Social de Violência Escolar em Belém-Pa: entre narrativas midiáticas e o contexto escolar. 2018. 305 p. Tese — Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://ppgsa.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/TESE%20LIVIA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

ZALUAR, Alba. Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 327-365, nov. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582012000200003&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 17 mar. 2020.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 17 mar. 2020.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Estela Regina Marques Lima.