

ENTRE TEXTOS SOCIAIS: O ALUNO COMO PERSONIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Livia Sousa da Silva
Kátia Marly Leite Mendonça
Universidade Federal do Pará
livasilva@ufpa.br
guadalupelourdes@hotmail.com

RESUMO: Esse artigo representa parte significativa de achados de tese, oriundos de uma pesquisa documental e de campo que buscou investigar o imaginário social da violência escolar em Belém-Pa, a partir de interfaces entre as narrativas midiáticas e o contexto escolar. Pelo que, percebemos o diálogo entre esses textos sociais, como coprodutores de certa imagem da violência escolar, que se evidencia, sobretudo, a partir de sua personificação na figura do aluno-pobre-de periferia, o que em ampla medida, impõe-lhe uma crescente criminalização social em decorrência da sua condição socioeconômica, o que concorre irresponsavelmente, para o subsídio de políticas policiais.

Palavras-Chave: Violência Escolar. Imaginário. Mídia. Juventude.

Violência escolar midiaticizada

O tema da violência escolar ganha o debate público na sociedade brasileira, segundo Gonçalves e Sposito (2002), a partir do processo de democratização que insurge no país contribuindo para a emergência das discussões acerca da violência cometida em diversos âmbitos sociais. E é nesse contexto que, segundo Silva (2006), a utilização da mídia incide decisivamente como instrumento de protesto e denúncia. Fato que oferece espaço de participação social ampliada e de uma tendência a debates e reflexões até então suplantados.

De outra forma, a capacidade que os atos violentos têm de parecer, ao mesmo tempo, comuns e inusitados – porque são sinistros, exóticos, cruéis, chocantes, bárbaros ou espetaculares – e por isto, atraentes e merecedores de notoriedade na mídia, porque são capazes de se tornar um produto de consumo, pois ao chamarem a atenção, as notícias violentas vendem, como nos explicam os autores (ROCHA, 2008).

Estudiosos (DEBARBIEUX E BLAYA, 2002; PONTES, 2007) também acreditam que se trate de um fenômeno muito antigo que data do mesmo período do aparecimento da instituição-escola, ainda que sob outras concepções; o que nos permite abordar a violência escolar como um construto histórico, uma evolução de posicionamentos, sentidos e significados assumidos em diferentes épocas.

O que converge para nosso esforço de sobrelevar os sentidos das imagens de violência escolar, constituídas a partir de suas manifestações na mídia e pela relação dialógica que estabelecem com os atores escolares, o que estamos chamando de textos sociais. Operações

de mediação simbólica por meio da linguagem que acreditamos ser representativas da constituição socioimaginária de violência escolar.

Para Hjarvard (2012, p.55) a “mídiação surgiu como um novo quadro teórico para reconsiderar questões antigas, embora fundamentais, sobre o papel e a influência da mídia na cultura e na sociedade”. De acordo com Fausto Neto (2008), essa evolução do pensamento leva-nos hoje à percepção das características da enunciação jornalística, sob a passagem de uma sociedade midiática à uma sociedade midiaticizada.

Em uma sociedade midiática, os meios de comunicação são reconhecidos como dispositivos protagonistas, aonde seu destaque perpassa uma típica atividade representacional, ou seja, “o ato de selecionar materiais, extrair fragmentos e agrupá-los num outro texto, aparece, assim, naturalizado” (FAUSTO NETO, 2008, p. 122), de maneira que o meio é tomado por sua competência tecnológica, funcional, impessoal e neutra – transmitir informações.

Diferentemente, em uma sociedade midiaticizada, as mídias não se encerram nos meios de comunicação, os ultrapassam como ambiente e ou dispositivos de um sistema regulador de uma nova função, qual seja, o do funcionamento do registro do simbólico e assim da construção de uma “realidade própria” – uma realidade midiaticizada (FAUSTO NETO, 2008).

Fausto Neto (2006) assim nos confirma a “instância das linguagens como forma pela qual os processos de mídiação realizam as operações de inteligibilidade das realidades, para não esquecer também a própria construção de realidades” (FAUSTO NETO, 2006, p. 10). Um paradigma comunicacional que não encerra o emissor como único protagonista, o receptor em público-alvo, indefeso e passivo, pronto a homogeneizar-se pelas investidas midiáticas, e nem mesmo a mensagem/texto numa neutralidade ideológica e ou desnaturalizadamente a-simbólica.

Nas linhas que se seguem, abordamos nossas incursões epistemológicas em favor da compreensão da violência escolar como imaginário midiaticizado. Acreditando poder sobrelevar práticas sociais firmemente calcadas no dialogismo e dialeticidade, que promovem não só a forja de textos intersubjetivos como, por meio deles redesenham e redefinem todo o sentido da experiência humana.

Uma hermenêutica dialógica revelando sistemas imaginários

Primeiramente, vamos nos esforçar por desfazer, o que entendemos ser, um obstáculo para a compreensão da violência escolar como imaginário social, que seria a concepção

dualista de mundo realidade/ilusão, real/ideal, verdade/sonho, o que se tem chamado de “epistemologia bipartida” (CEMIN, 1998). Diferentemente, estamos tomando o imaginário tal como nos propõe Durand (1985 1993, 1997, 2010), como constituinte da vida social, e da própria essência da natureza humana, que nos caracteriza como tal, e da qual não podemos nos desvencilhar na construção da realidade social.

Dentre os estudiosos do imaginário, é Durand (1985 1993, 1997, 2010) que melhor nos ajuda à compreensão do imaginário, como uma coordenação entre consciência e realidade que se expressa por uma intencionalidade orientadora da percepção, que acrescenta novas significações cimentadas na cultura, pela associação de ideias ou pela conjunção de imagens, numa troca contínua que engendra uma composição, uma orientação normativa, um ordenamento ético-moral.

Consubstanciamos assim, nossa apreciação e compreensão dos textos sociais eleitos¹, com base numa hermenêutica integradora que considera a Mitocrítica durandiana (DURAND, 1985). Dessa forma, colocamo-nos, inicialmente, a serviço da identificação dos temas e conteúdos repetitivos e ou obsessivos. Em seguida, empreendemos o que Durand (1985) chama de *exame da situação*, identificação dos cenários e personagens.

Mas, esses elementos estruturais não estão soltos no texto, eles estão sempre em *relação* ao contexto, que não é só o contexto da narrativa, mas o contexto social expresso na e pela narrativa. São os sujeitos/agentes sociais comunicando seu próprio mundo. Assim, os *traços simbólicos* (DURAND, 2010) – conjunto de símbolos em interação, símbolos partilhados em uma cultura, interpretantes internos – devem emergir.

Assim, viemos nos propor a alinhar a constituição imaginária como característica eminentemente humana, inescapável, pela qual atribuímos sentido ao mundo a nossa volta e imprimimos nossos relacionamentos, constituindo nossa realidade possível, o mundo simbolizado, o lugar de onde os mitos haurem sua estruturação, como nos assegura Durand (1985, p. 252).

Mito do jovem como personificação da violência

Para Durand (1997) o mito constitui o núcleo significativo do imaginário, já que como sistema dinâmico de símbolos, tende a transformar-se em narrativa, sempre coletiva e

¹ Narrativas de jornais impressos e discursos de professores e gestores de uma escola estadual da cidade de Belém-Pa.

transpessoal. Pelo que, explica-se as alianças de sentido entre a narrativa midiática e o discurso dos escolares, que muito embora advenham de subjetividades inscritas e determinadas, demonstram confluências e notável dialogismo e midiaticização.

Observamos, a partir de nosso corpus de análise, certas redundâncias míticas aperfeiçoantes, como nos ensinou Durand (1993), o que nos permitiu perceber que, tanto nas matérias dos veículos midiáticos quanto nas falas dos professores e gestores, conforma-se uma relação deliberadamente confusa entre violência escolar e crime, e conseqüentemente do aluno-jovem/criminoso, porquanto, a imagem dos alunos não seja preservada, assim como seus nomes, que são divulgados na íntegra com suas idades, e também porque palavras como “jovens”, “adolescentes” e “rapazes” sejam muito usadas. Assim, a juventude, na figura dos alunos, desponta como o cerne do problema da violência na escola.

Da mesma forma, ao sobrelevar como violência escolar apenas os eventos de natureza física, e o aluno-jovem-pobre como único ator de episódios violentos na escola, contribuem – não só a mídia, mas toda a sociedade – para uma crescente criminalização da própria violência escolar e da pobreza, personificada no aluno-jovem, sem que para isso aspectos pedagógicos, curriculares e políticos sejam considerados para o seu enfrentamento, mas tão somente estratégias punitivas e policiais.

Percebemos que, as relações míticas criadas em torno dessa imagem patente, dessa “exagerada figuração”, e ou desse “estereótipo identificador” (DURAND, 1985, p. 254), do jovem como personificação da violência na escola, e de sua deliberada criminalização, sob a fisicalidade dos atos violentos, caracteriza-se como operação de figuração da realidade de forma concreta, como nos ensina Durand (1993).

Tornar a violência o mais concreta possível, por meio de uma imagem física da violência, tanto da sua origem – família, bairro; quanto de suas conseqüências – atos físicos (brigas e mutilações com ou sem armas); e é claro do seu próprio significante – o aluno. O que demonstra sua constituição fundamental por uma operação de Imaginação Simbólica – aonde violência extrapola um significado, pois que não possui um significante direto, e ou apresentável, para se configurar em um tipo de *signo* que “só pode referir-se a um sentido e não a uma coisa sensível” (DURAND, 1993, p. 10). Violência torna-se assim, um signo simbólico.

Quando Durand (1993), nos diz que a consciência sobre o mundo só pode se manifestar por representações, quer seja de forma *Direta* – quando “a própria coisa parece estar presente no espírito, como na percepção ou na simples sensação” (DURAND, 1993, p. 7); e ou *Indireta* – “quando [...] a coisa não pode apresentar-se em ‘carne e osso’ a

sensibilidade, como por exemplo na recordação de nossa infância” (DURAND, 1993, p. 7). Ajuda-nos a entender que, embora nosso corpus aponte uma personificação da violência escolar no aluno, a partir de uma relação direta, sabemos que violência não possui um significante direto, sensível. Assim, dos incidentes, só nos restariam representações indiretas, ou como nos aponta Durand (1993), simbolizações.

Dito isto, faz-se compreensível porque nossos informantes se aproximem em muito às narrativas jornalísticas e apresentem uma imagem social – um imaginário já consolidado acerca do fenômeno da violência escolar – baseados em relatos e ou casos passados, ou que na maioria aconteceram com terceiros, e não com eles diretamente. Por isso, quando abordam o assunto já o fazem a partir dos recursos imaginários disponíveis socialmente para caracterizar a violência escolar. Ao que Durand (1993) trata como “casos de consciência indireta”.

Há em nós a crença de que vemos a violência escolar, de que esta possa estar presente e ou ao menos apresentável à sensibilidade perceptiva, mas, enquanto signo simbólico, ela nunca está acessível diretamente, não vemos a violência, o que vemos são os atos físicos, ou parte deles, porque nossa percepção sensorial já está tão entrelaçada de consciência indireta, que vemos a violência partir de um espectro imagético, que nos invisibiliza, por exemplo, atos físicos desferidos por professores e ou outros escolares. Uma tarefa de hermenêuticas redutoras, nos elucida Durand (1993).

Misse (2016) nos propõe pensar a violência para além da unilateralidade e sim como relacional, ao prejuízo de reduzirmos o problema a um indivíduo, já que o adjetivo “violento” pede um sujeito, como o fazem nossos informantes. De outra forma, convida-nos a compreender a violência pela interação, operando analiticamente sem que se tome o substantivo – violência – pelo sujeito adjetivado. Pelo que, a centralidade do protagonismo juvenil nos episódios violentos quer seja como autor e ou vítima, e da relação determinista entre pobreza e violência, que procede justamente dessa concepção de violência unilateral e calcada na violência física, realiza e concorre para a manutenção de um paradigma social de segregação. Que uma vez superado, situará as análises não mais no plano do indivíduo, mas no processo de ruptura de uma expectativa comum aos participantes da interação.

Dessa forma que, Misse (2016) corrobora à nossa discussão e problematização da personificação da violência escolar na figura exclusiva do aluno/jovem, ao tratar da própria contribuição e ou performance intelectual dada a violência atualmente, que segundo ele “seguem tratando a violência no seu sentido de senso comum, sem maiores problematizações” (MISSE, 2016, p. 59), pelo menos no que diz respeito à restringir sua acepção à atos físicos desferidos de maneira unilateral, como ação social. Ao que propõe “tratar a violência não

como um conceito, mas como representação social, como parte do objeto. É uma solução pragmática, sem dúvida, e que tem a vantagem de não buscar fechar em um significado unívoco ou naturalizado” (MISSE, 2016, p. 59), ou seja, perceber a violência não simplesmente como ação social unilateral, mas ademais como relação social, performada na linguagem.

Cabe-nos ainda, aprofundarmos nossa pergunta fundamental: porque nós enquanto sociedade, elegemos para o protagonismo desse imaginário de violência na escola, o aluno/jovem/pobre/de escola pública/oriundo de zonas periféricas? Sabemos que, sobre a pobreza e áreas periféricas recaíram desde muito cedo o estranhamento do Outro como bárbaro/não civilizado/não cidadão (FIALHO, 2010), além de ideais de higienismo e eugenia (GÓIS JÚNIOR, 2002; STEPAN, 1990) que remontam desde os tempos antigos, e assumindo muita força na conjuntura brasileira no período republicano (ALVES, 2016). Mas, porque esse interlúdio etário, porque a juventude?

Compreendemos, a partir dos autores dedicados ao estudo da juventude, que este é um conceito e uma categoria de análise, e ou um sentido construído historicamente, e sujeito a processos criativos (CASSAB, 2012; DIAS, 2013; OLIVEIRA E ROSA, 2010; ROCHA M., 2006). Desde os tempos antigos, a juventude já era considerada de forma inferiorizada e como potencialmente perigosa, como nos aponta Cassab (2012, p.148), ao ressaltar-nos a ênfase dada aos “benefícios de se controlar e reprimir os prazeres da juventude em prol de temperar o caráter”, e assim “direcionar para ações e espaços mais adequados os impulsos juvenis”.

Historicamente, a juventude sempre esteve associada à desordem, à contestação dos valores e parâmetros sociais vigentes, não só como um choque de gerações, mas também em certos contextos históricos como choque entre realidades estabelecidas. Nesse sentido, Rocha M. (2006) também reflete sobre a visão de jovem que se ancora na confusão determinista da associação direta entre juventude e problema. Diz-nos a autora que, “é como se a juventude estivesse sempre se contrapondo à sociedade adulta” porque “trazem um ar de revolução e questionamentos para o *status quo*” adulto (ROCHA M., 2006, p. 4).

Assim, a própria atenção dada a juventude, que tem crescido nos últimos anos no Brasil, tanto por parte da “opinião pública” – mídia – e da academia, tanto quanto por parte de atores políticos e de instituições governamentais e não governamentais, que prestam serviços sociais, relaciona-se segundo Rocha M. (2006), com os sentidos de ameaça e ruptura social que a juventude assume. Seria, para Oliveira e Rosa (2010), essa própria noção de juventude como uma fase da vida marcada pela instabilidade e, por isso, mais suscetível aos problemas, que concorrem para a demarcação de um imaginário social costumeiramente calcado na

associação direta entre juventude e problema, transformando a própria juventude num problema.

Já percebemos que juventude e problema estão associados há tempos, mas que também a generalidade da associação entre juventude e violência/desregramentos/tráfico tem recaído, contemporaneamente, com muito mais vigor e ou exclusivamente, sobre o jovem pobre. E assim como Rocha M. (2006) acreditamos que haja pouco investimento de compreensão do significado desses contextos que para muito além de percepções diretas, estão se radicalizando na sociedade a partir de imaginários fortemente calcados em ideais higienistas e segregacionistas. Não a propósito, as medidas tomadas pelo poder público serem deflagradas pelos próprios estudiosos como repressivo-correcionais (ROCHA M., 2006).

Segundo Cassab (2012) algumas das concepções sobre juventude, ainda hoje presentes, são construídas nessa transição do século XIX para o XX, como a associação da juventude a emoções violentas, agressividade, instabilidade emocional e curiosidade sexual sem limites, para o que as ciências modernas teriam tido papel decisivo. Da concepção de uma juventude como um estágio perigoso e frágil da vida dos sujeitos, e o consequente atrelamento da juventude à perversão, deve-se em boa medida ao avanço da medicina e das ciências da saúde, pois que “nesse período eram comuns as teses médicas sobre a puberdade, que recomendavam remédios para solucionar ou apaziguar os problemas da juventude” (CASSAB, 2012, P. 156). O que só colabora para uma representação juvenil pautada na propensão a doenças tanto do corpo quanto da mente, à perversão sexual, preguiça, delinquência e uso de entorpecentes.

Tais “verdades científicas”, como discute Cassab (2012), estavam revestidas de conteúdo moral, que nesse momento, passam a dirigir aos jovens pobres clara preocupação. Sabemos de que forma o higienismo forjava uma categorização da pobreza, e definia as estratégias mais adequadas para a prevenção de possíveis desvios, tornando não só a pobreza como um perigo, mas transformando o indivíduo jovem pobre em ameaça potencial a si mesmo e a toda sociedade (GÓIS JR., 2002). Foi, neste caso, a própria ciência no contexto de ideários de progresso e racionalidade que veio, sobremedida, 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.

Demarcando, como nos elucida Cassab (2012), uma condição diferenciada e hierárquica em relação ao adulto, o que justifica esse poder adulto de submeter o jovem à vigilância e punição e tratamento desigual. Uma vez que a adolescência,

vista como o momento do prazer e do descompromisso na Idade Média, desliza-se imperceptivelmente para o tema do adolescente criminoso [...]. O adolescente é um vagabundo nato. Apaixonado por viagens e mudanças, profundamente instável, ele procede ‘a fugas análogas às dos histéricos e epiléticos incapazes de resistir ao impulso das viagens’. O adolescente tem sua patologia própria: por exemplo, a hebefrenia, definida como ‘uma necessidade de agir que acarreta um desprezo por todos os obstáculos e todos os perigos’, levando ao assassinato (PERROT apud CASSAB, 2012, p. 155).

Imagem que será atribuída veementemente, não à categoria juventude como um todo, mas sob clivagens sociais, de modo que as consequências sobre os jovens pobres serão muito mais nefastas.

Algumas considerações finais: para repensar as “juventudes”

Ante as discussões doravante estabelecidas, duas, parecem ser as tônicas, historicamente atribuídas à caracterização da juventude: transição e perigo. Duas representações redundantes ao jovem, no decorrer da história, muito embora cada época guarde suas especificidades, o processo de passagem para a vida adulta e o potencial de “perigo” que a juventude guarda intrinsecamente, parece que nos animou sempre e nos anima ainda. Para as classes abastadas sempre “a transição” – que a criança conflua adequadamente, de maneira orientada para a vida adulta, e possa se adequar às exigências que lhe cabem no contexto de sua própria classe social. Às classes menos favorecidas socioeconomicamente atribui-se o “perigo” – contenção, disciplina, vigilância e isolamento assumem sentidos outros, como o do higienismo social, com total segregação e exclusão da pobreza e consequentemente do indivíduo que a personifica.

Cassab (2012) nos diz que foi assim, que a juventude adentrou o século XX como um problema e um campo de intervenção das ciências e das políticas públicas. E, estamos nos permitindo, no entanto, em decorrência de nosso corpus, acrescentar ao pensamento de Cassab (2012) que, não foi assim que a “juventude” adentrou o século XX como um problema e campo de intervenção das ciências e das políticas públicas, mas que foi assim que a juventude pobre adentrou o século XX [...]. Posto que, a todo tempo seu próprio texto vem demarcando condições distintas para a representação de papéis sociais das “juventudes” (no plural) no decorrer da história, conforme as condições socioeconômicas em que se encontravam.

Por isso, não podemos chegar agora, à conclusão ingênua de que a intervenção científica e das políticas públicas tenham se encaminhado, a partir de todo esse percurso de

construção de sentido sobre a juventude, uma vez que esta viu-se sempre bipartida socioeconomicamente, para vir a tomá-la agora como uma categoria homogênea, e dessa forma só não se trate de questões de jovens ricos porque estes não se situem em condição preocupante. E, acreditar que todo esse imaginário que se foi aperfeiçoando nas relações histórico-culturais e narrativas não nos imprimiu um olhar higienista e segregador em relação ao jovem pobre, que hoje se atualiza em nossos discursos sobre a violência na escola, porque o coloca – o aluno-jovem-de periferia – como centro protagonista das situações de violência. Pelo que não só a mídia é fluxo contínuo das simbologias que ainda hoje sustentam essa imagem e esse perfil de “juventude”, como todos nós – os escolares, os cientistas e suas empreitadas de estudos exclusiva sobre a relação pobreza-juventude-violência, assim como a sociedade maior – também somos responsáveis.

Os autores nos chamam a atenção para a juventude como “uma categoria socialmente construída, formulada a partir de particularidades de contextos e circunstâncias econômicas, sociais e ou políticas (OLIVEIRA E ROSA, 2010); e a partir de uma perspectiva heterogênea, já que aponta a representação do que se considera como juventude flexível e em decorrência de variáveis temporais, sociais e culturais (PEREIRA, ET. AL., 2009; ROCHA M., 2006). Como, também, pelos valores simbólicos que lhe são atribuídos nos e a partir de textos e contextos. A juventude é tomada assim, “como um fenômeno social que tanto pode ser reflexo como produto de um imaginário coletivo, e que se constitui a partir de um conjunto de valores” (PEREIRA, et al., 2009, p. 8).

Justamente por isso, sugerem que falemos em “juventudes” no plural, ao invés do vocábulo homogeneizante, em virtude de vários fatores oriundos do contexto socioeconômico e cultural que proporcionam experiências, realidades e juventudes diversas. Nesse sentido, Rocha M. (2006) aponta as relações de diferença e desigualdade entre os gêneros, raça, de orientação sexual, classe social, o local de moradia, as especificidades do espaço urbano e rural, a diversidade de ideologias e correntes religiosas, como alguns dos elementos apontados para suscitar a partir do vocábulo “juventude”, heterogeneidades.

Para Dias (2013) ainda, deveríamos pensar em “juventudes” porque a própria vivência dessa fase é experimentada de variadas formas. E, mesmo no interior de classes socioeconômicas aparentemente homogêneas, observa-nos a inviabilidade em atribuir um único modo de ser jovem, pelo que questiona as generalizações realizadas acerca dos jovens pobres. Como nos adverte Novaes (2007, p. 1), “questionar a universalidade da categoria juventude significa reconhecer sua historicidade [...] e que condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa”. Pelo que Oliveira e Rosa (2010, p. 114), nos recomenda, portanto,

“desconfiar de qualquer ideia de juventude tomada como uma etapa da vida homogênea e unitária, detentora de interesses comuns, assim como daquela que aborda a juventude como uma realidade dada e não como uma construção social”.

Para Oliveira e Rosa (2010), seria a própria condição de transitoriedade que torna o jovem não um problema, mas um mediador entre a tradição e as transformações sociais, porque transita entre conteúdos culturais acumulados e ideias e ações potencializadoras. Também nos convida a superar esse olhar unilateral para a percepção da autoria da violência a respeito da faixa etária centrada na juventude e na condição socioeconômica, uma vez que “a violência em sua expressão banalizada, presente no nosso cotidiano, principalmente na forma do alheamento em relação ao outro, atinge quase indistintamente todas as gerações e classes” (Oliveira e Rosa, 2010, p. 114). Esse autor nos lembra que a violência hoje, pela negação e não reconhecimento do Outro, é tão cotidiana, que diz mais respeito à sociedade como um todo, do que como patologia intrínseca aos jovens pobres e periféricos.

Dias (2013) igualmente suscita-nos uma visão sobre a juventude que a supere como mera etapa de passagem para a vida adulta, ou que como nos propõe Da Mata (2000), percebê-la a partir da sua importância como elemento essencial da constituição da própria sociabilidade, e que desfaz modos tradicionais de atrelamento da marginalidade a um estado potencialmente criminoso. E, de forma análoga, Dayrell e Gomes (2009, p. 1) nos propõe uma percepção da juventude não a partir de uma negatividade, “como o que ainda não se chegou a ser”, e sim, como um momento determinado da vida que assume uma importância em si mesma, na qual o jovem é capaz e tem o direito de refletir sobre si mesmo e sua relação com a sociedade, com participação ativa de quem recebe e exerce influências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A política higienista do Pará da Belle Époque e a política pobre em 1912. In: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo. (Org.). **História e Educação na Amazônia**. 1ed. Manaus: EDUA, 2016, v. 1, p. 499-516.

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.

CEMIN, Arneide Bandeira. Entre o cristal e a fumaça: afinal o que é o imaginário. **Presença (Porto Velho)**, Porto Velho, v. 14, n. VI, p. 62-68, 1998. Disponível em: http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/14arneidebandeiracemin_entreocristaleaf uma%C3%A7a.pdf. Acesso em: 26 Jan., 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. A Juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, Marlise; GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez (Org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**. 1ed. Belo Horizonte, v. 5, p. 89-113, 2009.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília : UNESCO, 2002.

DIAS, Vera Maria Passos Wanderley. Juventude, Religião e Criminalidade. **Revista Nures**. [S.l.], n. 23, p. 1-17, Jan./Abr., 2013. Disponível em : <https://revistas.pucsp.br/index.php/nures/article/viewFile/22203/16240>. Acesso em: 26 Jan., 2016.

DURAND, Gilbert. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mito crítica. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], 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.

_____. **A Imaginação Simbólica**. Lisboa : Edições 70, 1993.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São paulo : Martins Fontes, 1997.

_____. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 4ª. Rio de Janeiro : Difel, 2010.

FAUSTO NETO, Antônio. Mídiação, prática social – prática de sentido. In: 15º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 2006, Bauru. **Anais do 15º Encontro anual da Compós**. Bauru: UNESP, 2006. p.1-15.

FAUSTO NETO, Antônio. Mudanças da Medusa? A enunciação midiaticizada e sua incompletude. IN: FAUSTO NETO et. al.. **Midiaticização e processos sociais na América Latina**. São Paulo: Paulus, 2008.

FIALHO, Maria do Céu. Rituais de cidadania na Grécia Antiga. In: LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e paideia na Grécia Antiga**. Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010, p. 111-144.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Movimento Higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **Conscientia e Saúde**. São Paulo, v.1, n.1, p. 47-52, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92900109>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 101-138, Mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0100-15742002000100004&lng=en&nm=iso>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

HJARVARD, Stig. Mídiação: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 53-91, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/matrizes/article/view/38327>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**. V.9, n.1, p. 45-63, Jan./Abr., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7672/6183>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

OLIVEIRA, Maristhela Bergamim de; ROSA, Edinete Maria. Juventude, violência e alteridade. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 113-121, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-389X2010000100010eInq=ptenrm=iso>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

PEREIRA, Cláudia; ROCHA, Everardo; PEREIRA, Miguel. Tempos de juventude: ontem e hoje, as representações do jovem na publicidade e no cinema. **Alceu**. [S.l.], v.10, n.19, p.5-15, Jul./Dez., 2009. Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu19_Claudia_Everardo_Miguel.pdf. Acesso em: 24 Jan. 2018.

PONTES, Reinaldo Nobre. Violência nas escolas. In: _____. **Relações sociais e violência nas escolas**. Belém: UNAMA, 2007.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. A escola na mídia: entre inovações e controles. **Educação Temática Digital**. Educação Temática Digital, v. 9, p. 126-148, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856275>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

ROCHA, Maria Cristina. Juventude: apostando no presente. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 205-223, Jun., 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-666X2006000100011eInq=ptenrm=iso>. acessos em 24 jan., 2018.

SILVA, Maria Aparecida da. Anos 80: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil. **HISTEDBR - Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, p. 1-33, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_067.html. Acesso em: 26 Jan., 2018.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (orgs.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. p. 330-391. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 26 Jan. 2018.