

HISTÓRIA ORAL: As memórias dos estudantes moradores de áreas de favela

IZABEL ADRIANA GOMES DE SENA**

Introdução

O caminho escolhido para essa investigação foi direcionado ao campo das pesquisas qualitativas. Segundo Bauer & Gaskell (2002) se comparado ao quantitativo, o método qualitativo é mais crítico e emancipatório, pois, defende a necessidade de compreendermos as interpretações que os atores sociais possuem do mundo.

Nessa perspectiva, fomos alertados por Chizzotti (2006) a recorrermos às ascendentes formas investigativas, evidentemente sem desprezar a rigorosidade e, sobretudo, reconhecendo que a experiência humana em seus múltiplos formatos não pode ser confinada aos métodos nomotéticos para análise e descrição.

O diálogo entre o conceito do *a priori* com o empírico, ou seja, o *a posteriori*, nos revelou alguns signos e respectivos significados das histórias de vida e memórias dos meninos e meninas estudantes da favela do Coque.

Isso se deve à dinamicidade da vida e suas memórias, tal como registra a citação a seguir:

[...] imagens, identidades construídas são sempre incompletas porque correspondem a uma multiplicidade de experiências vividas por indivíduos e grupos sociais que não se encontram parados no tempo, mas em continua transformação. (SANTOS, 1998, p. 13).

Por entendermos que as formações das sociedades e suas respectivas memórias são descontínuas e que as pessoas criam e recriam suas imagens, tradições e identidades suas e dos outros, escolhemos a História Oral de Vida aliada a um tipo de procedimento, a Análise de Conteúdo como aportes metodológicos para a realização da nossa investigação.

A História Oral de Vida se relaciona e torna-se essencial na construção desse trabalho, por entendermos que ela dar lugar às pessoas que fizeram ou vivenciaram a história, para que essas possam se expressar com suas próprias palavras e, nesse sentido,

* A referida pesquisadora é licenciada em História pela UFRPE, com especialização em História das Artes e Religiões pela mesma instituição e Mestre em Educação pela UFPE. É oriunda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Núcleo de Teoria e História da Educação da UFPE.

oportuniza os olhares e vozes daqueles que por muitas vezes foram silenciados e marginalizados pela sociedade.

Segundo Paul Thompson (1992), a História Oral cresceu onde subsistia uma tradição de trabalho de campo dentro da própria história, como a história política, história operária, a história local, ou onde os historiadores têm entrado em contato com outras disciplinas como a sociologia e a antropologia.

A oralidade nos faz descobrir seu papel através das lembranças, representações e auxilia na construção de uma determinada história, que não é de forma alguma, de menor relevância e, portanto é história viva e necessária à organização das relações sociais. A história cultural em diferentes momentos identifica como objeto de estudo a realidade social que se constitui no interior dos lugares, de maneira que podemos lê-la e pensá-la, facilitando nossas percepções sobre o mundo real construído pelas pessoas.

Para Maurice Halbwachs (1990) o tempo só é real no momento em que tem um conteúdo, ou seja, quando oferece uma gama de acontecimentos ao pensamento. O tempo pode ser limitado e relativo, no entanto, ele é real.

Foi com essa perspectiva que tecemos os fios desse trabalho, dando vozes aos jovens estudantes moradores da favela do Coque e buscando refinar nossas percepções e análises sobre suas histórias, memórias, relatos e experiências vividas.

As entrevistas foram realizadas com os estudantes que, se dispuseram a participar da pesquisa. Para analisar os fenômenos apresentados, elegemos como ferramenta a Análise de Conteúdo apresentada por Laurence Bardin (2009) essa facilitou e contribui para a captação de elementos e suas respectivas interpretações.

Após meados da década de 70 os estudiosos das ciências humanas buscaram mais intensivamente as técnicas da análise de conteúdo para de forma laboriosa analisar seus objetos de estudos.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2009) é um conjunto de técnicas e análises das comunicações, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Essa técnica é utilizada quando se deseja ir além dos significados da leitura simples, instigando o pesquisador a buscar nas entrelinhas o não-aparente, o não dito. Contudo, esse procedimento de desvendamento do discurso deve ter um rigor científico para verificar as hipóteses e ou os conteúdos.

Para a referida autora, o analista é comparado ao arqueólogo, buscando nos vestígios os documentos que podem elucidar determinados dados e fenômenos. Por isso o analista de conteúdos busca principalmente desviar o olhar para outros significados trazidos pela mensagem primeira.

A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, a semelhança de decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica e etc. (BARDIN, 2009, p. 43).

A Educação Escolarizada no Brasil

Nas décadas iniciais do século XIX, a difusão do ensino público no Brasil era inexpressiva, contudo, após a lei Saraiva¹ que estabelecia a restrição ao voto do analfabeto, houve relevante mudança no que se refere à “educação popular” voltada para a alfabetização da população livre, das províncias brasileiras.

A implantação da escolarização elementar no país mobilizou em diferentes proporções, intelectuais e personagens da elite econômica e política do Brasil. Durante esse processo, o sistema educacional brasileiro passou por várias etapas de formatação, produção, controle das estruturas curriculares, metodologias e formação de professores.

No que se refere ao aparecimento dos sistemas escolares e sua pretensa obrigatoriedade Guy Vincent e demais autores afirmam que:

Com a generalização das culturas escritas nos campos de práticas heterogêneas, a escola torna-se o lugar mais e mais central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de seres sociais. (VINCENT; LAHIR; THIN, 2001, p. 30).

¹O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa. Estabeleceu que os que não fossem católicos, religião oficial do Império, poderiam se eleger, desde que possuísse renda não inferior a duzentos mil réis. Com esse decreto e suas restrições (Proibição do voto aos analfabetos) o número de eleitores, que era de 1.114.066 em 1874 (12% da população), passou a ser de 145.296 (1,5% da população).

A escola passou a ser um lugar de grande relevância, no transcorrer do tempo elevou seu “compromisso” e igualmente alargou nossas percepções sobre suas lacunas e consequentes descasos com a formação dos sujeitos sociais.

O lugar da escola na história da educação brasileira passou por múltiplas transformações que repercutiram significativamente para as mudanças sócio-culturais do país. De acordo com Vanilda Paiva (1973) no século XX, os altos índices de analfabetismo no Brasil “envergonhava” a elite, então chamada de “intelectualidade brasileira”.

O analfabetismo durante a República Velha e início da Segunda República, era considerado como um dos principais problemas da nação, nesse sentido, a educação escolarizada ou a ausência dela, era responsabilizada pelas grandes dificuldades socioeconômicas em que estava inserida a sociedade brasileira desse referido período histórico. O posterior entusiasmo pela educação no Brasil estava intimamente ligado às políticas governamentais populistas que justificavam a educação como salvadora da nação, *emancipadora* e libertária.

O século XX foi palco das grandes transformações no que se referiu à massificação educacional. Os movimentos sociais encabeçados pela juventude brasileira estavam atrelados aos processos educativos que foram desenhados principalmente na década de 1960. Esses movimentos tinham na juventude as forças propulsoras fundamentais e, nessa perspectiva, o jovem era observado como sujeito cognoscente propício às mudanças e reivindicações para adentrar de maneira igualitária na esfera pública.

Durante a década de 1980 o Brasil viveu o período de redemocratização política, portanto, os projetos educacionais da época estavam intimamente ligados a esse processo da política nacional. Os discursos voltados para a educação escolar estavam permeados por sentimentos de mudança, visavam à superação da educação tecnicista e o conservadorismo predominante do período militar. Nesse mesmo momento, foram intensificados os debates e a implantação do projeto da universalização do acesso à escola pública.

Sobre a universalização do acesso escolar e suas perspectivas para os cidadãos, os autores Paiva & Burgos (2009) ratificam que a democratização da educação está imbricada as questões políticas e econômicas. Lembrando-nos da necessidade dos

cidadãos estarem minimamente equiparados para poder exercer sua cidadania e ascender socialmente.

O debate sobre a educação pública brasileira nos faz observar o quão distante é a realidade dos “*subcidadãos*”, do ideário igualitário apregoado pelo acesso universal à escola pública. Essa instituição em diferentes momentos serve de palanque para os discursos mais acalorados, em relação à cidadania e em outros é utilizada como palco para as “encenações” da segregação social.

Dessa maneira, entendemos que a escola necessita passar por um processo desmistificador e igualmente transformador onde as ideias ramificadas e conservadoras sejam desconstruídas. A instituição encontra-se em um emaranhado social. Segundo Pierre Bourdieu (2008), ela não consegue se desprender das amarras reprodutoras e estratificadas que a sociedade continua impondo-lhe.

Logo, percebemos que o poder de intervenção da escola sobre as tramas sociais tem suas fragilidades e limitações no que se refere às tentativas de corrigir as injustiças e obter a equalização social.

Apesar disso, as instituições escolares também são compostas por dispositivos norteadores dos sujeitos, dos espaços, do tempo, dos diferentes conhecimentos e das práticas educativas. O fenômeno da escolarização traz em seu bojo, o debate sobre a articulação e a valorização desses elementos.

A educação formal é na atualidade um direito social e é dever do Estado proporcioná-la aos indivíduos, logrando o desenvolvimento da cidadania. Sendo assim, um dos alicerces fundamentais para o processo de socialização dos indivíduos e interligação com a sociedade.

Sobre o papel da educação formal Ângela Paiva (2009) realiza uma discussão onde afirma que:

A educação, como direito social, é dever do Estado e foi, portanto, pensada como condição diferenciadora nas sociedades que pretendiam lograr a expansão da cidadania com maior igualdade para a participação na esfera pública. Foi Durkheimer (1978) um dos primeiros sociólogos a conceituar o papel da educação, tanto moral, quanto a formal, para o processo de socialização dos indivíduos e sua integração à sociedade. (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 21).

Paiva & Burgos (2009, p. 29), ao analisarem a escola pública brasileira identificam a ambivalência entre a homogeneidade e a separação ressaltada por essa instituição principalmente nas grandes cidades. Vale ressaltar que “o sistema escolar brasileiro está cada vez funcionando na chave segregadora, com a saída da classe média da escola pública”.

A instituição escolar é sem dúvidas um lugar de vivências, interação e construção do conhecimento, mas também é reprodutora, excludente e desumanizadora, existem nesse meio, encontros e desencontros, nos quais se desenvolvem os processos educativos. A escola nasce com uma frágil relação entre a educação voltada para a ética, a “civilização”, os direitos a cidadania e a educação reprodutora das desigualdades que realiza a exclusão invisível dos chamados “*incluídos*”.

A escola enquanto força formadora de *habitus* propicia aqueles que estão direta ou indiretamente submetidos à sua influência, uma disposição geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode dar-se o nome de *habitus* cultivado, segundo as ideias de Bourdieu (2008).

Para o referido autor, as desigualdades sociais que são condicionadas pela escola, nos fazem observar que ela ignora as diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando os valores culturais das classes dominantes.

Dessa forma Bourdieu (2008), afirma:

[...] a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 2008, p. 53).

No que se refere às reproduções das desigualdades sociais nas instituições escolares através da proteção e favorecimento de uma classe social em detrimento de outra J. Gimeno Sacristán realiza a seguinte afirmativa:

[...] por estar mais a serviço de uns do que dos outros; em segundo lugar, porque a representação da sociedade ficava diluída e obscurecida pela burocracia por meio do qual o poder era realmente exercido; e em terceiro lugar, porque os encarregados de “produzir” a educação (professores) e os beneficiados deste sistema complexo (famílias e estudantes) não tinham oportunidades reais adequadas,

nem suficientes para exercer sua participação. A legitimidade democrática pode ficar reduzida a um ‘tudo para beneficiados, mas sem eles’. (SACRISTÁN, 1999, p. 212).

A universalização do acesso à escola tem em seu bojo importantes prerrogativas e projeções no processo de desenvolvimento social. No entanto, na prática, esse acesso à escola tornou evidente também a problemática da qualidade do ensino público. Os sujeitos que anteriormente eram excluídos das escolas passaram a frequentá-las, porém, continuaram sendo “vítimas” da exclusão invisível que se constrói no cotidiano dessa configuração escolar.

As promessas relacionadas à cidadania, mobilidade social, igualdade de direitos por meio da universalização do acesso escolar viram-se estancadas significativamente. Esse modelo de escola no Brasil expandiu a educação, mas não diminuiu as diferenças entre as classes sociais.

Quando nos referimos à qualidade de ensino, temos como perspectiva a educação com bases igualitárias ofertada em todos os níveis e redes de ensino, sem diferenças excludentes, que oportunize aos cidadãos reflexão e ação sobre as suas realidades socioeconômicas, com pretensões voltadas para alargar a participação democrática e diminuir as desigualdades sociais.

Para Bourdieu (2008), a democratização da escola passou um período de grande contentamento, entretanto, com o passar do tempo foi se confirmando que apenas o acesso ao ensino não é suficiente para o bom desempenho dos estudantes. Podemos observar que:

[...] depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares [...]. (BOURDIEU, 2008, p. 220).

A equidade em que a escola “democrática” pauta suas práticas pedagógicas serve também de alicerce para aumentar o fosso das desigualdades, escondendo em suas entranças as diferenças socioculturais dos indivíduos que a frequenta. Para que essas desigualdades entre os indivíduos aconteçam e se perpetuem basta que:

[...] sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2008, p. 53).

Sobre o modelo de educação escolarizada que foi implantado na América Latina Gentili & Frigotto (2002) realizam uma grande discussão, observando as lacunas entre as políticas públicas e os direitos dos cidadãos, a exclusão da educação e o mundo do trabalho. Sobre a instituição escolar os autores afirmam que os professores com o passar do tempo, percebem o quanto essa instituição é monótona em seus rituais e que dificilmente eles serão modificados.

A história da educação brasileira denuncia as marcas deixadas pela trajetória seletiva, desigual e excludente que privilegiava a minoria abastada em detrimento do pobre. Durante o percurso da educação brasileira foram surgindo diferentes barreiras, entre a educação dos ricos e a educação “deseducada” dos pobres. Para os últimos, o ensino profissionalizante, para os primeiros, o ensino acadêmico.

Na atualidade, o processo de exclusão se mantém, no entanto, ele acontece a longo prazo e de maneira mascarada.

O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição [escolar] seja habitada, em longo prazo, por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. (BOURDIEU, 1997, p. 485).

Os estudantes se transformaram nos “*excluídos do interior*”. A insuficiência das instituições escolares é evidenciada com a seleção interna e a consequente exclusão dos educandos. As desigualdades educacionais no Brasil não só se restringiram as classes sociais, mas aos diferentes fatores ligados as questões regionais, as intrigantes diferenças entre as escolas públicas municipais, estaduais, federais, entre outros. As instituições públicas federais mantêm o processo seletivo que estreita a entrada para aqueles que não tiveram a oportunidade de ter uma base escolar.

Corroborando com essa discussão observamos a seguinte afirmativa:

Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora exclui de maneira contínua, em todos os níveis [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados [...] a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro. (BOURDIEU, 2008, p. 224).

Observamos que o debate sobre a inclusão e a exclusão dos sujeitos das escolas é abrangente e conecta-se às diferentes questões, entre elas a geografia das cidades que igualmente influencia nas diferenças que separam os jovens estudantes das escolas públicas. Existe uma dissonância entre as escolas públicas localizadas nas áreas centrais das cidades brasileiras daquelas que estão inseridas nas áreas periféricas ou nas favelas.

A ideia construída acerca dos moradores das favelas traz um histórico de homens e mulheres que passaram por um processo segregacionista imposto pela sociedade². Eles foram expulsos das áreas centrais das cidades e se posicionaram em suas margens. Tornaram-se os “marginais” não só com referência a sua localização, mas foram marginalizados no imaginário de muitos. A própria palavra marginal carrega em suas entrelinhas o peso da exclusão social. Nessa direção, observamos as seguintes análises citadas na obra de Milton Santos (1978):

A própria palavra foi condenada. Paulo Freire lembra que “os oprimidos não são marginais” (1998, p.61), não são homens que vivem fora da sociedade. Assim como seria incorreto considerar a favela um mundo autônomo, isolado e à parte (VALLADARES,1970), também é incorreto contrapor marginais à sociedade global, porque esta não pode ser definida sem os pobres “que constituem a maioria numérica, embora minoria sociológica” (DELGADO,1971, p.165), Os pobres “ não são socialmente marginais, e sim explorados, não são politicamente marginais e sim reprimidos” (GUNDER,1996, p.1). (SANTOS, 1978, p. 28).

Com efeito, temos uma coleção de significados sobre o território das favelas, sendo esse o lugar das diferentes ausências. Contudo, é importante salientar que esse é um espaço também diverso e resiliente.

² As primeiras favelas da Cidade do Rio de Janeiro nasceram com as reformas urbanas promovidas pelo então prefeito da cidade Pereira Passos entre 1902 e 1906, período conhecido como "Bota-abaixo", destruíram cerca de 1.600 velhos prédios residenciais, a maioria habitações insalubres os chamados, cortiços. As pessoas foram expulsas para as margens dessa cidade, os morros.

Entretanto, os estigmas que os jovens estudantes moradores das favelas carregam ao longo das suas vidas evidentemente não os favorecem no desempenho educacional, ao contrário, cria um imaginário reducionista, discriminatório e tenso entre os educadores e educandos.

A análise das Histórias de Vidas

A ESCOLA é um começo de um caminho que cada um decide

Eu acho que a escola é um começo de um caminho que cada um decide. Por incrível que pareça eu gosto de estudar. Não me dedico mais porque não posso. Gosto de tudo um pouco né, porque na sala de aula rola conversa, rola fofoca, rola alguma coisa, mas rola inclusive estudar quando eu venho com o pensamento pra isso. (João, 25anos)

O que eu mais gosto é de ler. Não gosto de escrever não porque minha letra é muito feia. Os pontos positivos da escola são que a gente aprende, os professores ensinam agente ser mais educado, parar mais com o preconceito e saber que todo mundo é igual, ensinam tudo o que agente não sabe. Nos ensina a ser alguém na vida, nos ensina pra agente ser alguma coisa na vida a gente tem que estudar, tem que se esforçar. (Rose, 14 anos)

Gosto muito de estudar. As coisas boas são os professores, tem alunos que também gostam muito de estudar, tem as amizades é bom. (Vivi, 19 anos)

Refletindo sobre a escola e seus objetivos, identificamos como suas principais metas a socialização dos estudantes, a integração, a assimilação de valores e as normas da sociedade, entre outros. Então, as instituições escolares localizadas nos espaços segregados das cidades têm um papel ainda maior nesse aspecto de socialização dos jovens. Muitos desses espaços, porém, estão profundamente marcados por teorias e discursos “pedagógicos” distanciados da realidade dos estudantes. As fissuras dos territórios pertencentes às favelas parecem alargar os fossos entre os educadores e os educandos.

O baixo rendimento escolar, altos índices de retenção, dificuldade de integração, entre outros, não são problemas exclusivos das escolas públicas, tampouco daquelas

localizadas nas favelas. É, contudo, importante salientar que existe dificuldade na articulação dos modelos universais de educação com as especificidades do local.

A dinâmica de vida dos estudantes moradores de áreas desfavorecidas, muitas vezes, causa estranhamento aos educadores, sendo também a recíproca verdadeira. Esse estranhamento por sua vez, pode ser facilitador do afastamento e das tensões nessa relação entre educando e educador.

Nessa direção, a pesquisa realizada em escolas periféricas do Rio de Janeiro pela pesquisadora Renata Salomone, aponta que as dificuldades da prática pedagógica tornam-se mais evidenciadas para os estudantes desfavorecidos. Segundo a pesquisadora:

[...] os maiores problemas apontados estão relacionados aos seguintes aspectos: linguagem, pobreza, baixo capital cultural, falta de estrutura familiar, violência e baixa autoestima. Embora tais problemas não sejam exclusivamente ligados aos alunos moradores de favelas, eles aparecem nas falas dos entrevistados muitas vezes como caudatários da ecologia desse espaço e como provenientes de uma condição social que é, de forma geral, alheia à socialização na cultura escolar. (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 237).

As entrevistas realizadas com os estudantes moradores da favela do Coque trazem relatos da escola como um lugar de aprendizagens, onde o educando pode mudar comportamentos como afirma a estudante Rose. Corroborando com essa ideia o estudante João afirma que a escola é também o início de um caminho de vida. Nesse mesmo espaço que se compartilham aprendizagens, amizades também se observam as diferentes violências sobre os indivíduos, seja essa violência registrada no campo simbólico com a exclusão dos “incluídos” ou a física.

A estudante Rose, ao apresentar os pontos positivos da escola, relata os ensinamentos dos seus professores. Rose cita que os professores ensinam os estudantes a ser “*alguém na vida*” e para que isso aconteça, eles precisam estudar. A escola, nesse sentido, é colocada como condição para os indivíduos conquistar o “status de ser alguém”. O conhecimento e primordialmente a mudança de comportamento faz os indivíduos se entenderem inclusos num processo de desenvolvimento, ou seja, de melhoria da sua condição humana.

A violência simbólica pode ser desenvolvida pelas diferentes instituições e por seus respectivos agentes. Muitas vezes, os agentes, neste caso, os professores se apóiam em seus cargos e, portanto, no exercício da sua autoridade. Bourdieu (2004) observa que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas) é derivada das classes dominantes e, nessa perspectiva, revela em suas entrelinhas uma violência simbólica que é exercida sobre os estudantes das classes menos favorecidas.

Na ESCOLA tem violência entre amigos, tem drogas e brigas por besteiras

Na escola tem violência entre amigos, que começam a discutir por causa de besteiras, começam a discutir e dessas discussões aqui elas não param aqui, eles levam lá pra fora e quando crescem essas desavenças vai ficando mais forte até que fica um certo receio de eles quererem matar um ao outro. (Rose, 14 anos)

Os meninos querem brigar na escola por causa de besteiras mesmo. Isso agente só ver aqui mesmo por causa de besteiras um quer brigar, tem brincadeira também que é muito violenta, brincadeira de dá murro e juntar um no outro já vi aqui bastante mesmo, é isso mesmo. (Vivi, 19 anos)

Drogas no banheiro eu tô muito acostumado a entrar e vê. Tem violência na escola pra mim isso é uma violência, esconder drogas, esconder drogas aqui nesses matos. Eu vejo os meninos usando, se eles vendem, eu também não sei, agora usando eu já vi muito. falta de respeito com os professores pelo menos, na minha sala até agora não vi. (João, 25 anos)

Os problemas é que os meninos abusam, tiram onda da cara da diretora e a direção é uma lerda burra que não faz nada, porque se fosse eu, já tinha dado a transferência pra eles lavar, ou fica no meu limite ou sai. Tem outras coisas, que os meninos ficam passeando no corredor, vai pra lá, vem pra cá, sai na hora que quer. O menino uma vez meteu um negócio nas minhas costas, só de lembrar eu sinto a dor. Tem violência. (Celi, 16 anos)

Os estudantes, Rose, Vivi, João e Celi trazem em seus relatos acontecimentos violentos praticados no interior da escola. O uso da violência física e verbal para resolver os pequenos atritos entre amigos é usual. A presença das drogas e da violência

no ambiente escolar, de certa forma, reproduz os problemas vivenciados por alguns estudantes fora dos muros da escola.

A maioria dos estudantes não tem envolvimento com a criminalidade que permeia a favela do Coque, porém na fala da estudante Rose, percebemos o temor das pequenas intrigas entre colegas de escola se transformarem em hostilidades maiores, assumindo um papel de discórdia entre as famílias.

Celi identifica que o problema da violência na escola está diretamente relacionado à falta de posicionamento mais rigoroso e pontual da direção da escola. A falta de ações efetivas direcionadas para a temática da violência evidencia o despreparo dos educadores no trato cotidiano com os estudantes moradores de comunidades periféricas.

Considerações Finais

Narrar histórias, contar vidas, observar pessoas com seus diferentes comportamentos, gestos e falas que aproximam e igualmente distanciam, não foi uma tarefa fácil. Entretanto, a proposta de desvelar olhares e desmistificar o oculto nos estimulou durante todo o percurso desta pesquisa.

Os estudantes que participaram desta pesquisa trouxeram em suas histórias de vida, lembranças da infância, das brincadeiras, dos lugares, das pessoas amadas, da família, da escola, mas, sobretudo, dos fatos violentos onde relataram seus incômodos com os assaltos, os roubos, os latrocínios, os assassinatos, as vendas de entorpecentes, entre outros. As histórias de vida estão marcadas pela violência. São assassinatos de familiares, relatos do medo de andar livremente pelas ruas do Coque e dos estigmas que os moradores de favela carregam dentro e fora dela.

Sobre a educação, os estudantes quando questionados, foram enfáticos em suas observações. Para eles a educação se constitui nas relações familiares onde os pais repassam os conceitos e os valores morais entendidos como adequados para seus filhos. Portanto, a educação é nesse sentido, uma ação voltada para os comportamentos e relacionamentos dos indivíduos.

A família é a primeira mediadora entre o ser humano e sua cultura sendo responsabilizada pela transmissão de signos, valores e crenças da sociedade em que o

indivíduo está inserido. Portanto, sua influência sobre o comportamento dos mesmos é intensa. É no ambiente familiar que a criança e o adolescente aprendem as diferentes formas de se relacionar em sociedade.

Bibliografia

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 11º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. (dir.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pierre. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, M. e CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DURKHEIM, Émile. **L'éducation morale**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1925.

ELIAS, Norbert. **Introdução a sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1969.

_____. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. vol. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERNANDES, Fernando Lannes, FERRAZ, Ana Flávia & SENNA, Ana Carolina. Org. **Redes de Valorização da Vida - Recife**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. Michel Foucault: *Uma Trajetória Filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade do Recife**. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Cidadania Negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

MENNELL, Stephen and GOUDSBLOM, Johan. "Introduction". In: MENNELL, Stephen and GOUDSBLOM, Johan. **Norbert Elias on Civilization, Power, and Knowledge – selected writings.** Chicago and London: The University of Chicago Press, 1998.

PAIVA, Ângela & Burgos, Marcelo. **A Escola e a Favela.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Ed. Pallas, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação dos Adultos:** Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

RESENDE, Antônio Paulo. **Ruídos do Efêmero:** histórias de dentro e de fora. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral.** 3ª Edição. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As duas faces do gueto.** São Paulo: Boitempo, 2008.