



## **EDUCAÇÃO RURAL E DIREITOS HUMANOS: NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA.**

Thaís Virgínea Borges Marchi - UFSM

Helenise Sangoi Antunes - UFSM

### **Resumo:**

Este trabalho apresenta as narrativas de vida e formação de três professoras envolvidas com a Educação Rural sobre o enfrentamento da violência, a coleta das informações foi obtida através de um estudo de caso que utilizou a autobiografia como principal fonte de investigação. Dessa forma, estabeleceu-se uma discussão sobre Educação Rural, Direitos Humanos e Formação de Professores a fim de contribuir para os estudos da área. O uso da autobiografia como método de pesquisa proporcionou às colaboradoras da pesquisa a possibilidade de repensarem criticamente sobre suas práticas pedagógicas de enfrentamento à violência, bem como possibilita ao leitor/professor em formação inicial ou continuada conhecer a partir da história de vida dessas professoras a realidade escolar no âmbito do enfrentamento da violência.

**Palavras-chave:** Educação Rural. Violência. Formação de Professores. Autobiografia.

Em tempos modernos caracterizado pelo grande avanço e uso da tecnologia, pelo consumo desenfreado, entre outros aspectos, percebemos que as mudanças na sociedade são inúmeras, no entanto, a valorização e o respeito aos Direitos Humanos ainda não chegam de forma significativa e suficiente aos cidadãos dessa sociedade a fim de provocar mudanças numa cultura que está querendo instituir-se: a cultura da violência.

Defendemos a valorização dos Direitos Humanos a partir da formação inicial ou continuada em educação de professores como uma possibilidade de instituir uma nova cultura: a cultura da não-violência. A violência, no sentido de “força a favor da morte” (MULLER, 2006, p. 19), é prejudicial a todos os seres humanos e não provoca o crescimento saudável de uma sociedade e um mundo ideal para se viver.

As pesquisas no campo da formação de professores têm agregado inúmeras temáticas de estudo no intuito de ampliar o conhecimento na área em questão, entre elas, educação e violência. Embora, esses estudos tenham aumentado significativamente, percebemos que ainda há necessidade de continuar trazendo à tona essa discussão e pôr em evidência a necessidade de combate da violência que assola o dia-a-dia pedagógico dos professores.

A partir da inserção em escolas públicas da cidade, sabemos que muitas delas ainda não trabalham com as questões de violência que atravessam o nosso dia-a-dia. Os motivos pelos quais essa abordagem não é feita podem ser inúmeros, mas atribuímos isso ao fato de que os educadores não sabem como trazer para dentro da sala de aula uma temática tão forte como essa, muito menos como abordá-la. Vimos pelos tele-jornais que em algumas escolas brasileiras, crianças não queriam mais frequentar a escola com medo de que a qualquer momento iria entrar pela porta um assassino atentando a vida das mesmas, a exemplo da tragédia do bairro Realengo/RJ.

Nesse sentido, para contribuir com as pesquisas no campo da educação e violência, Jares (2007, p. 132-138) aponta algumas alternativas para que os educadores enfrentem as situações desconfortáveis que a violência causa. Para ele, os educadores podem/devem

Sob a perspectiva da educação para paz, devemos reforçar as nossas inequívocas propostas em favor de uma cultura de não violência, que começa pelo respeito à vida dos demais e aos princípios democráticos.

A busca da verdade tem de nos levar necessariamente à análise das causas dos problemas. Como já manifestamos (JARES, 2001), o primeiro passo para resolver os conflitos é compreendê-los em toda a sua extensão, sem apriorismos e preconceitos. Analisar as causas deve levar-nos a levantar um mapa do conflito, que nos sirva de guia para a resolução.

O ódio é contrário a uma cultura de paz e convivência respeitosa. O ódio nega, em sua essência mesma, o sentido educativo. Por isso, diante da política do ódio, do “busca-se vivo ou morto”, devemos enfrentar os conflitos de maneira duradoura. Nesse sentido, devemos pedir a nossos alunos formas alternativas de resolução de conflito que não seja a guerra, que retroalimenta a espiral da violência ao gerar mais destruição e mais ódio.

Seguindo a perspectiva de resolução de conflitos apontada por Jares (2007), percebemos que pequenas atitudes se modificam em objetos de transformação da realidade. Portanto, os professores desempenham papel fundamental na sociedade em que vivemos, por eles passam milhões de crianças em idade na qual estão em processo de formação de caráter, costumes, hábitos. Com essa afirmação não queremos eximir a responsabilidade da família na formação humana de seus filhos, pois a cultura primeira é elaborada no seio da mesma e tem de ser ratificada todos os dias. Entretanto, pensamos que o professor pode ser um agente disseminador de uma cultura de paz, como já proferida por Jares (2007), e como se os mesmos fossem mosquitos que transmitissem ao invés de doenças, noções da construção de um bom habitus<sup>1</sup>, como comentado pelo filósofo Bordieu .

---

<sup>1</sup> “Configuração de um esquema de ação, como estruturas incorporadas, gostos formados e consolidados ao longo da vida escolar” (WERLE, et al, 2007). “Basta-lhe ser o que são para ser o que é preciso ser” (BORDIEU, 1990).

Logo, para problematizar a discussão sobre Educação e Rural e Direitos Humanos, traremos ao longo do texto as narrativas de vida e de formação de três professoras envolvidas com a Educação Rural de um município da região central do Rio Grande do Sul/RS. Os resultados obtidos nesse estudo advêm de uma pesquisa de Mestrado em Educação, a qual buscou elucidar sobre a formação continuada de professores sobre o enfrentamento da violência na/da/ à escola.

### **Limites e tensões entre “rural” e “do campo”: em busca de uma reflexão.**

A pesquisa que resultou na escrita desse texto ocorreu nos anos de 2010 e 2011 numa escola da zona rural do RS, está vinculada a um grupo de pesquisa da Universidade e compõe junto com outras dissertações e teses um conjunto de estudos que vem sendo desenvolvido desde 2007 sobre a Educação Rural no RS. A partir das informações obtidas ao longo da pesquisa de campo sentimos a necessidade de dissertar sobre as questões que permeiam os discursos sobre Educação Rural e Educação do Campo no Brasil.

Nesse sentido, começamos a refletir sobre a paixão que a sociedade urbana tem demonstrado pelo meio rural, associamos isso à tentativa de fuga ao *stress* do dia-a-dia da vida urbana. O meio rural possui características diferentes do meio urbano, identificando-o como um lugar em que as relações sociais e o modo de vida é diferente. Enquanto no urbano temos congestionamento de trânsito e poluição sonora, por exemplo, no rural encontra-se a paz nas estradas e o canto dos pássaros como som predominante. Para Lima (2005, p. 45-46 [grifos meu]),

Em termos de discurso, o rural *não é mais o agrícola*, é o campo, uma paisagem rural associada à natureza, à memória de uma sociedade camponesa, um patrimônio a preservar. Cai a lógica produtivista e vem à tona a *qualidade de vida*. A nova ruralidade se torna um estilo de vida. Opondo-se ao rural agrícola homogêneo, a ruralidade torna-se o rural da diversidade; a noção de paisagem produz a estetização da ruralidade, associada diretamente a natureza.

De acordo com a autora o rural que temos atualmente não é mais o mesmo, certamente, as discussões sobre a identidade rural tomaram outras proporções e as conclusões dos autores que pesquisam cientificamente sobre isso nos demonstram o rural e a sua ruralidade numa outra dimensão. De acordo com a proposição anterior, o rural não é mais representado somente pelo agrícola, dando a entender que a alimentação não depende mais

única e exclusivamente do rural devido à mudança do trabalho que antes era braçal e agora conta com a ajuda de maquinários agrícolas.

Percebe-se, então, que as pessoas buscam o rural em função da qualidade de vida e bem estar que ele pode oferecer. Apesar de visualizarmos a chegada da estrada de asfalto, das indústrias de diversas espécies, do aumento da população, etc., que caracterizam a urbanização do espaço, ainda é possível definir o meio rural como um território<sup>2</sup> legitimamente rural, embora, não seja “mais aceito falar em um rural exclusivamente agrícola ou de um urbano que não inclua também possibilidades de construção de identidades rurais” (CARNEIRO, 2005, p. 10).

Mas, afinal, o que caracteriza um território rural? Os limites geográficos que separam o urbano e o rural no mapa podem ser os mesmos de acordo com os critérios que usam para defini-los. Mas, na realidade experimentada essas fronteiras territoriais a cada dia que passa se modificam através da ação do homem e a palavra território recebe um novo sentido conceitual.

As fronteiras entre os territórios são, nesse sentido, móveis e podem até mesmo ser deslocadas de uma espacialidade física. Isto quer dizer que os indivíduos podem expressar o seu vínculo com determinado território (sua identidade territorial) mesmo estando fora de sua referência espacial (CARNEIRO, 2005, p. 10-11).

Mesmo que um grupo de pessoas, um povo, uma colônia ultrapasse os limites geográficos territoriais, podem, ainda assim, imprimir os traços de sua cultura nesse novo local transformando-o assim como território seu, com sua identidade social. Para Saquet (2009, p. 212), “o território é produzido com o passar dos dias, meses, anos, décadas, através de relações sociais incessantes que se estabelecem, com influências, interferências, dominações e domínios imprimindo marcas no seu *interior* (do território)”. No RS, o que se percebe enquanto território rural são os espaços habitados por uma comunidade que possuem relações e atitudes singulares, mesmo com as características do território urbano se aproximando cada vez mais do rural devido à grande expansão da cultura urbana, essas comunidades lutam pela preservação de sua cultura e identidade.

---

<sup>2</sup> Território entendido nesse trabalho como lugar habitado por um grupo de pessoas que possuem uma identidade própria. Nesse espaço, as comunidades imprimem seus hábitos e costumes transformando esse território em um espaço de relações sociais com sua identidade própria e não mais somente uma porção de terra possível de localizar no mapa.

Fugindo do panorama local e situando a discussão em nível de Brasil, apresentamos o documento redigido pelo Ministério da Educação (MEC, 2007, p.8), o qual nos esclarece o seguinte.

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

De acordo com o Panorama da Educação do Campo (MEC, 2007), há uma necessidade de emergir novamente uma discussão sobre a educação das escolas situadas em meio rural, pois esse espaço social também pertence ao nosso espaço e merece atenção das políticas públicas bem como outros territórios recebem. Houve um distanciamento das instâncias públicas em relação ao funcionamento das escolas do campo e o resultado disso foi o índice publicado por esse documento no ano de 2007, apontando que apenas 21,6% dos professores em atividade possuíam formação em Ensino Superior.

Se “Rural” ou “Do Campo”, são apenas determinações conceituais que assim como outras nomenclaturas vão se modificando conforme o paradigma de educação que vai se instituindo na sociedade. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a educação é denominada de Educação Rural, já no panorama da Educação do Campo do Ministério da Educação o termo utilizado modificou-se. De acordo com o panorama mencionado o que se pretende é instituir o seguinte modelo: o campo como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”, sendo o território rural não mais um lugar de atraso, rusticidade e um espaço à parte, excluído, de uma sociedade.

De acordo com Passador (2006), o surgimento da concepção de Educação Rural no Brasil ocorre no ano de 1889 com o evento da Proclamação da República, nessa época o governo criou um setor específico para cuidar da educação dos estudantes das zonas rurais, sendo depois extinto entre os anos de 1894 a 1906. Mais tarde, foi reativado em 1909, com instituições de ensino para agrônomos e veio a constituir-se como "educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação (p. 119)".

Os movimentos históricos da Educação do Campo no Brasil, que se tem registro, datam de 1990 até os dias de hoje. Podemos citar o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em Julho de 1997 na Universidade de Brasília (UnB) e o “Manifesto das Educadoras e Educadores da reforma Agrária ao Povo

Brasileiro” que foi considerado como uma certidão de nascimento das discussões e pesquisas na Educação no campo e também o primeiro registro do uso do termo “Educação do Campo”. Outro momento histórico de importância para a constituição da Educação do Campo foi a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada no ano de 1998, em Luziânia-GO (MUNARIM, 2008, p. 59, 62).

Outros dois processos que interferiram na Educação Rural são o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação que deu origem a Resolução CNE/CEB n.1, de Abril de 2002. O pouco que o PNE (2001) propõe é rejeitado pelos sujeitos do campo, pois as proposições vão de encontro ao que eles querem para essa comunidade ao que diz respeito à educação que eles requerem, justificando que as metas propostas pelo PNE são insuficientes e excludentes (MUNARIM, 2008, p.64). Entretanto, as Diretrizes Operacionais contaram com a participação das organizações dos movimentos do campo, sendo que os requerimentos feitos por eles foram relatados e inseridos nesta Resolução.

É curioso saber que em um país predominantemente agrário, em especial o estado do Rio Grande do Sul, apenas 4,8% da população deste município, onde se realizou a pesquisa, reside em zona rural e os outros 95,2% têm residência na zona urbana.

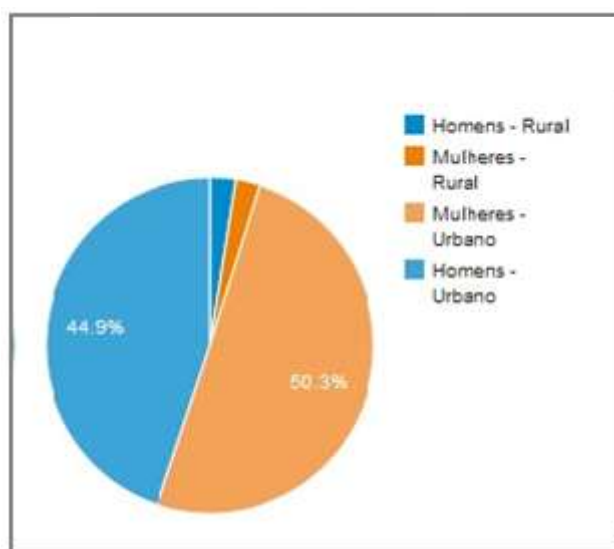


Gráfico 1: Distribuição da população no meio rural e urbano.

Fonte: Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

O baixo percentual de residentes em zonas rurais deste município, apontado no gráfico acima, não se diferencia da realidade do restante do estado e do país. Esse fato está atrelado à

falta de condições de permanência do homem no campo, pois sabemos que atualmente a população do meio rural é em grande parte considerada elite, porque consegue manter a produção agrícola, através do investimento em maquinários e mão de obra operária, facilitando a sua permanência no campo. Por outro lado, o camponês não vê no campo, condições para a sua permanência levando-o a buscar novas alternativas de trabalho e renda nos centros urbanos. Se as políticas públicas para o homem do campo fossem voltadas para a sua permanência, certamente teríamos índices maiores de aproveitamento e distribuição da terra e o não benefício somente dos grandes latifundiários, mas apoiando principalmente o pequeno agricultor.

Foi nesse contexto que buscamos dar seguimento as pesquisas já realizadas dentro do grupo de pesquisa e investigar como se dá a formação continuada de professores para o enfrentamento da violência na escola. Para isso realizou-se uma pesquisa que aborda a história de vida e de formação de 3 professoras e suas experiências sobre o enfrentamento da violência, utilizando o método autobiográfico.

### **Vivências e experiências de vida sobre a violência**

A fim de registrar as narrativas de vida dessas três professoras, apresentamos as experiências de vida em relação à violência contadas nas entrevistas e relatos autobiográficos orais realizados com elas durante a coleta de informações dessa pesquisa.

*O que eu consigo me lembrar é que – eu sou de origem alemã - então, a gente falava Alemão e era proibido. Então, eu lembro que tinha uma pedra que quem falasse o Alemão tinha que carregar na mochila e levar para a casa. Eu lembro disso. Isso eu nunca esqueci. Eu estava nos primeiros anos, e isso me chocou bastante, porque era um castigo. E hoje, como as coisas mudaram, naquele tempo a gente não podia falar o Alemão, hoje em dia, tem aula de alemão na escola. E antigamente era uma vergonha, ao invés de valorizar essa língua (Relato autobiográfico de Pérola<sup>3</sup>, 2011).*

No relato autobiográfico oral de Pérola, podemos visualizar uma época histórica, na qual não só ela sofreu as consequências, mas sim todos os brasileiros descendentes de imigrantes que nasceram no Brasil ou que vieram para o país. Esse período foi denominado Integralismo e teve o seu auge nos anos em que Getúlio Vargas (1930-1945) governou o Brasil. Embora Pérola tenha nascido no ano de 1968, ainda sofreu com as consequências de uma linha de pensamento tradicionalista adotada por Vargas e outras personalidades da época,

---

<sup>3</sup> Nesse trabalho serão utilizados nomes fictícios para referirmo-nos as professoras participantes da pesquisa.

que defendiam a valorização na nação através da própria história, religião, pensamento e cultura, evitando uma disseminação de culturas alheias ao nosso país.

A tendência à imposição de uma cultura e um modo de viver através do uso do poder e da força vista na corrente nazista deixa os reflexos no comportamento dos indivíduos que viveram esse momento histórico e político no Brasil, inclusive evidenciada com casos relatados através da história oral de pessoas que estudaram nas escolas fundadas naquela época, sob o princípio integralista.

A forma como os professores de Pérola, daquela época, tentaram mostrar a ela que a língua a ser falada naquela comunidade deveria ser a Portuguesa não foi adequada. Afinal, carregar uma pedra na mochila é um castigo considerado uma violência física, pois faz uma criança carregar um peso desnecessário prejudicando a sua integridade física, bem como uma violência simbólica, por fazê-la envergonhar-se da sua língua materna. Esse ato, portanto, estava de acordo com as influências do momento político que o país estava vivenciando, em especial, as colônias alemãs do sul do Brasil.

Com o fato de gostar muito da escola, temos a professora Jade que se criou “*com dois ideais, tanto o de ser professora como também da parte da lida campeira. Eu sempre ajudei o pai, odiava cozinhar, arrumar as coisas dentro de casa, mas adorava ir no campo com o pai (Relato autobiográfico de Jade, 2011)*”. Quanto às vivências e experiências pessoais sobre violência, essa professora nos revela em sua entrevista que “*sempre tive coisas bem positivas, fui uma pessoa bem tranquila na escola. Sem conflitos, sem muitas conversas, sem estresse*” (Entrevista de Jade, 2011).

Em contrapartida, a professora Esmeralda, sobre sua infância, conta-nos o caso mais marcante de violência que sofreu.

*Eu tive um desentendimento com uma colega de escola numa aula de educação física, num jogo de handebol que eu era goleira, eu tive um desentendimento e acabei batendo nela, mas aquela coisa de guria e de jogo. Daí a Diretora me chamou na sala e me chamou de ‘marginal’, e a sala da secretaria era toda de vidro, quando ela me chamou de ‘marginal’ eu peguei um vaso de flores e atirei nela, só que ela escapou e pegou na parede de vidro, quebrei tudo. Quando cheguei em casa tomei uma senhora surra da minha mãe naquela época tinha o meu pai também, mas ele não me surrou. E a mãe ainda teve que pagar o vidro (Relato autobiográfico de Esmeralda, 2011).*

A atitude daquela Diretora para lidar com a violência que ocorreu entre duas alunas, acabou reforçando a violência simbólica. Ao contrário do que esperava de um educador, essa Diretora não exerceu o papel de mediador entre as duas alunas que estavam em conflito.



Um dos métodos de regulação não-violenta de conflitos que precisa ser incentivado é a mediação. A mediação é a intervenção de um terceiro que se coloca entre os protagonistas de um conflito, entre dois adversários (do latim *adversus*: alguém que se virou contra, que está em oposição), que podem ser dois indivíduos, duas comunidades ou duas nações que se enfrentam e se opõem uma à outra. O objetivo da mediação é trazer os protagonistas da adversidade à conversação (do latim *conversari*: voltar-se em direção a, convergir); ou seja, levá-los a se voltarem um para o outro a fim de dialogar, entender-se mutuamente e, se possível, encontrar um acordo capaz de abrir caminho para a reconciliação (MULLER, 2006, p.56 [grifos do autor])

Percebo que ainda no século XXI todas as esferas envolvidas na constituição de uma sociedade democrática ainda não tenham investido com afinco em uma forma de amenizar a proliferação da violência. Não estou defendendo a ausência de conflitos, muito pelo contrário, como nos anunciou Muller (2006), o conflito é necessário para resolução de problemas. Se, em meados da década de 1960, a indisciplina que se via era a relatada por Esmeralda “*eu matava aula para tomar coca-cola com bolacha Maria na pracinha do colégio (Relato autobiográfico de Esmeralda, 2011)*”, nos anos atuais, em que as drogas e o consumo desenfreado dominaram o mundo se tornou ainda mais difícil trabalhar com a violência dentro da escola.

Está mais do que na hora de plantar a semente da não-violência, embora saibamos que “leva muito tempo para que os deliciosos e vivificantes frutos da não-violência cresçam e amadureçam, muito mais que os frutos amargos e mortais da violência (MULLER, 2006, p.101)”. Está na hora de parar um pouco de pensar em produção de capital e começar a pensar um pouco mais na formação de seres humanos e no desenvolvimento humano, em que a escola exerce um papel fundamental neste processo que precisa ser instaurado.

### **Vivências e experiências de formação sobre a violência**

A história de vida dessas professoras gira em torno das experiências vividas, é por isso que após retratar alguns momentos rememorados por elas sobre experiências de violência na infância, busco agora evidenciar a trajetória docente destas professoras marcada pela violência.

[...] o termo “método autobiográfico”, se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar o decurso de sua história de vida (FINGER, 2010, p.125).

Ao discorrer sobre as histórias de vida dessas professoras e as experiências com violência o texto nos traz os saberes construídos por elas, pois, “esse saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo, e histórico mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora (FINGER, 2010, p.126)”. Formadora no sentido de ver que as suas narrativas vão se configurando como um “processo de tomada de consciência” e emancipando a sua forma de ver e agir frente aos desafios da docência.

Com relação ao efeito que o método biográfico causa nas pesquisas em educação e conseqüentemente com a pedagogia, Finger (2010) destaca:

É por intermédio deles (*os saberes*) que a pessoa atribui um sentido as suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior. Penso que na sociedade moderna esses processos de tomada de consciência são mesmo constitutivos da pessoa. Parece-me que se trata aqui de um saber que deveria constituir a primeira preocupação da pedagogia; pois se é esse saber que as pessoas precisam para elaborar as suas identidades na sociedade moderna, se é esse tipo de processo de tomada de consciência que as pessoas devem ativar para se formar, não será preciso voltar a orientar e até a repensar a formação? (FINGER, 2010, p 126 [grifo meu])

Os saberes auxiliam na compreensão das experiências e vivências cotidianas para o enfrentamento da violência, pois a vida vivida com reflexão nos auxilia na construção de estratégias de resolução de conflitos. Mas, caso não haja a possibilidade de reflexão, o que ocorre na maioria das vezes é a repetição de atos mecânicos e violentos contra si mesmo e ao outro. Às vezes sem saber como agir, o professor usa estratégias de “sobrevivência” à docência que vêm de um lado que não é estritamente pedagógico, mas sim sentimental e afetivo. Para tentar reduzir os reflexos de violência que os alunos trazem para dentro da escola, Pérola busca nas intervenções pedagógicas que realiza ações imersas de carinho e interesse pelos seus alunos, como uma forma de enfrentar essa realidade. Neste sentido, o viver reflexivo de Pérola contribui para que ela construa ações de prevenção à violência e possa equacioná-la com o maior envolvimento e criticidade, o que pode ser observado a seguir na sua narrativa:

*A violência que eu percebo bastante é na família, pai que bate no filho, as crianças comentam isso na sala de aula. E isso reflete neles, os pais batem nos filhos e conseqüentemente eles batem nos colegas. Eles são crianças bem carentes, abandonadas pelos pais, temos crianças que moram com os avós. Eu tenho duas alunas, uma de 4 e outra de 5 anos que foram abandonadas ainda quando mamavam no peito. De vez em quando uma delas me chama de mãe. O abandono é uma violência com a criança. O que eu posso fazer enquanto professora é dar carinho e atenção (Entrevista de Pérola, 2011).*

Ser professor e não vincular os saberes necessários à prática docente ao saber de que “ensinar exige querer bem aos educandos” é negar o que nos ensinou Freire (1996). Esse autor vem colaborar com o que nos revelou Pérola, da seguinte forma.

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la (FREIRE, 1996, p 141).

Nessa mesma linha, do uso da afetividade, a professora Jade nos relata sobre as suas experiências profissionais quanto aos casos de violência que percebe já presenciou em sua trajetória.

*O que eu percebo aqui na cidade com crianças nessa mesma situação que convivem com outras crianças, sempre tem uma válvula de escape para eles. Essa válvula vem a ser as próprias drogas. Nós tivemos um aluno que o avô faleceu, os pais o deixaram quando pequeno e foi criado pelos avós. Com a morte do avô ele está totalmente revoltado, a escola por sua vez tentou colocar limites, regras, não levando em consideração a situação que ele estava vivenciando. No período em que o vó estava doente no hospital, a vó não estava com ele em casa, então ele andava na rua. E a escola estava percebendo só a situação de que ele estava chegando sujo na escola, que ele estava revoltado, e então começou a bater de frente com ele. E num rápido espaço de tempo esse aluno estava envolvido com drogas (Entrevista de Jade, 2011).*

Jade nos relata o caso de uma experiência com um ex-aluno que a fez pensar criticamente sobre o papel da escola e do professor frente à situação de revolta do aluno. Ela evidencia no seu relato que a escola precisa preocupar-se com o aluno e tentar descobrir e entender quais são os motivos que o levaram a agir de forma violenta dentro da escola ou buscar nas drogas a solução para os seus problemas. A inclinação à defesa do aluno percebida no relato de Jade faz lembrar o que disse Muller (2006, p. 20) a respeito do papel dos professores no enfrentamento da violência.

Naturalmente, conflito, violência e não-violência são matérias mais difíceis de incluir no currículo escolar do que Matemática, Português e Geografia. Não se trata somente de transmitir conhecimento, mas de ensinar às crianças sobre comportamento e modos de ser no mundo. Muitos professores dirão que isso está além de seu campo de competência e não é parte de sua obrigação. Contudo, a violência se faz presente nas escolas, e estes mesmos professores têm de conviver com ela diariamente.

Mais do que conviver com a violência diariamente, o professor tem de enfrentá-la e para isso já vimos no início desse trabalho que é preciso de ajuda externa. O professor precisa

de um incentivo, de uma formação a mais para saber lidar com os casos de violência que ocorrem na escola. Um projeto que auxilie os educadores a contornar e mediar os conflitos violentos que emergem na escola seria eficaz se fundamentado nas narrativas e experiências dos professores que planejaram e executaram práticas educacionais que deram certo quanto à resolução de conflitos e combate a violência.

A literatura das autobiografias e das narrativas biográficas de formação concluem que “ao narrarmos nossas histórias de vida, formamo-nos como sendo nós responsáveis pela nossa própria formação, pois nesse movimento, o sentido da realidade está no vivido, cujo sentido encontra-se no experienciado” (SOUZA; FERREIRA, 2009, 65).

Na escola rural, contexto deste trabalho, são percebidos poucos casos de violência se comparado à situação das escolas urbanas, onde o índice de violência é maior. No entanto, a professora Esmeralda conta sobre a sua larga experiência e vivência com casos de violência no ensino rural, lembrando o caso abaixo.

*Já atendi casos de violência na própria escola do meio rural. Um caso de pais baterem de relho na criança, em que o pai entrou dentro da sala de aula e bateu no menino (a). As nossas escolas do campo são em dias alternados exatamente para que o aluno possa ajudar em casa. Para mim, isto é uma violência que está se cometendo, está se tirando a infância dessas crianças que ao invés de ficarem em casa brincando, elas têm que ir para a lavoura colher e plantar. Isso é uma forma de exploração do trabalho infantil da própria família. Como é que uma criança que está sendo violentada na sua integridade física, trabalhando de sol a sol vai ter condições de ir para uma sala de aula no outro dia e passar o dia inteiro sentado se ele está todo “detonado” como dizem. A grande maioria dos alunos das escolas do campo trabalham nos dias em que não estão na escola, e por incrível que pareça os pais só os colocam na escola pela obrigatoriedade da lei. Se não, eles preferiam que os alunos ficassem trabalhando com eles na chácara ou na fazenda, ao invés de ir na escola. Mas como a lei obriga, se não eles estão cometendo o crime de abandono intelectual. A incidência desses casos é muito grande. O nosso professor de lá tenta fazer com que a realidade seja diferente, mas ele não pode também interferir naqueles dias em que as crianças estão em casa. E aí os pais e os patrões fazem o que querem com essas crianças. O que mais me revolta é que o patrão não faz isso com o seu filho, só faz com o filho de seu empregado (Entrevista de Esmeralda, 2011).*

A narrativa de Esmeralda revela um tom de indignação quando se refere as famílias que usam a mão de obra infantil para se beneficiar e se aproveitam da brecha encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), artigo nº 28 inciso segundo, e extrapolam com a lei no sistema atual do meio rural lembrando o antigo sistema feudal.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Para ela, a violência na escola é o puro reflexo de uma sociedade que não se importa com a erradicação de uma cultura violenta e embora existam políticas de valorização da criança ainda continuam violentando as crianças de nosso país. Sendo o que mais nos entristece e ao mesmo tempo enfraquece a nossa prática pedagógica de enfrentamento da violência é o fato de saber que a principal origem da violência está na família. Sentimo-nos de braços amarrados quando queremos trabalhar e trabalhamos dentro de uma cultura de paz, mas percebermos que, o nosso aluno, ao sair pelo portão da escola está caindo novamente dentro de uma cultura de violência.

Os pais legitimam a violência quando obrigam seus filhos a trabalhar para ajudar na renda familiar; quando reafirmam as dificuldades que possuem em aprender na escola, causando uma humilhação para eles; quando não incentivam a serem melhores a cada dia e oferecem oportunidades de aperfeiçoar o capital intelectual que já possuem, entre outras coisas que a família é responsável.

Pérola, Jade e Esmeralda, professoras da rede pública do município, inúmeras vezes buscam alternativas que fogem às atribuições de sua profissão, mas com suas atitudes de luta pelos direitos das crianças e adolescentes, comprovou o fato de que a educação deve estar vinculada às preocupações da sociedade e dos órgãos e instituições que a constituem. A educação não pode ser percebida como algo neutro e desvalorizado da luta pela garantia dos Direitos Humanos.

Com a narrativa dessas professoras, exposta nesse texto, é possível que as pessoas conscientizem-se da maldade e da falta de informação que existe no mundo à volta. Também, pode ser que tomem consciência da necessidade de parar com atos violentos começando essa mudança por cada um de nós, em casa com os nossos familiares e amigos.

### **Considerações Finais**

A história das experiências e vivências das três professoras colaboradoras dessa pesquisa nos mostrou, ilustrou-nos e oportunizou analisar até que ponto as suas narrativas sobre os casos de violência são representativas ou não para a sociedade. Será que demais

educadores do Brasil compartilham dessas experiências? Acreditamos que sim e talvez as experiências sejam ainda mais frustrantes para as suas carreiras de professor.

Foi nas narrativas dessas professoras que encontramos uma forma de expressar aquilo que pensamos em relação à educação e à temática da violência. Assim, queremos compartilhar o que Ferrarotti (2010) anuncia quando afirma o seguinte.

Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. Quantas biografias são precisas para uma “verdade” sociológica? Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais? Muitas perguntas que não tem talvez nenhum sentido. Pois – e frisamos lucidamente a afirmação – o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Os relatos autobiográficos sobre as vivências e experiências, tanto de vida quanto de formação, dessas professoras sobre violência nos revelou a necessidade de explorar o tema da violência na escola e na sociedade a fim de democratizar os Direitos Humanos. Arrisco a dizer que os relatos vêm para clarificar a ideia que Ferrarotti (2010) expõe no excerto acima, a sociedade é o produto dos nossos “sonhos, delírios, obras e comportamento”, na história da experiência de vida e formação dessas professoras foi possível perceber que a mudança está em nossas mãos. Nas mãos dos cidadãos dessa sociedade e dos professores que transformam dia-a-dia a vida de nossas crianças e jovens, desejando a construção de um futuro melhor.

## Referências

CARNEIRO, Maria José. Apresentação. In: MOREIRA, Roberto José (org.) **Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação. 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2010p.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2010p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. / Paulo Freire. – notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo : Autores Associados: Cortez, 1989. 23ª edição.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERTZ, René E. **O fascismo no sul do Brasil**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

JARES, Xesús. **Educar para paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LIMA, Eli Napoleão de. Novas Ruralidades, novas identidades. Onde? In: MOREIRA, Roberto José (org.) **Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 1996.

MULLER, Jean-Marie. **Não violência na educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: REVISTA CENTRO DE EDUCUCAÇÃO. **Dossiê: Educação no campo**. V.33 – n.01. jan./abr. 2008. Universidade Federal de Santa Maria

Panorama da Educação do Campo. Ministério da Educação. Brasil, 2007

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. Reterritorialização e identidade. In: MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. FALCADE, Ivanira. **Tradição versus tecnologia: as novas territorialidades do espaço agrário brasileiro**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

SOUZA, Elizeu Clementino. FERREIRA, Lúcia Gracia. Os ruídos embaixo do tapete: narrativas de formação e prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas no contexto rural. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livros, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores..** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p. ; 23cm.