

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6447>**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: ELEMENTOS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES: ELEMENTS FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: ELEMENTOS PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS*Camila Lima Miranda*

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil

Wilson Elmer Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil

Resumo: Neste trabalho buscamos compreender elementos que marcaram trajetórias de licenciados em Educação do Campo no que tange a violações de direitos dos povos camponeses e, contribuir com um cenário de interesse acerca do uso de narrativas autobiográficas como instrumento formativo e de pesquisa. Para isso, no contexto de uma disciplina de Educação em Direitos Humanos de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, narrativas autobiográficas serviram de eixo condutor para a condução do ensino e a sustentação da aprendizagem ao longo de um semestre. As produções narrativas, um total de dezessete, foram analisadas utilizando como inspiração a Análise de Conteúdo. Os dados foram categorizados em três eixos: escolarização, saúde e acesso à terra. Como resultados, emergiram à compreensão as mais significativas problemáticas acerca de violações de direitos humanos a que se veem submetidos, transversais a todas as histórias no sentido da busca por acesso à Educação, Saúde e Terra. Em todas elas, a presença constante de um sucateamento e, por conseguinte, uma limitação ao acesso a esses direitos, em meio a necessidade de lutas permanentes para modificar esse cenário. Além disso, foi possível considerar que o processo de revisitar suas narrativas, com base na compreensão que alguns aspectos podem ter sido negligenciados ou ofertados de modo inadequado, se configurou como importante instrumento formativo de promoção dos Direitos Humanos. Nesse sentido, ao reconhecerem os direitos que lhes deveriam ter sido assegurados, os estudantes conseguiram identificá-los e problematizá-los em um processo de reconhecimento e empoderamento de si enquanto sujeitos de direito.

Palavras chave: Educação do campo. Educação em direitos humanos. Narrativas.

Abstract: In this work we seek to understand elements that marked the trajectories of graduates in Rural Education with regard to violations of the rights of peasant peoples and contribute to a scenario of interest regarding the use of autobiographical narratives as a training and research tool. For this, in the context of a Human Rights Education course in a Rural Education Degree course, autobiographical narratives served as the guiding axis for conducting teaching and sustaining learning throughout a semester. Narrative productions, a total of seventeen, were analyzed using Content Analysis as

inspiration. The data were categorized into three axes: schooling, health and access to land. As a result, the most significant problems about human rights violations to which they are subjected emerged, transversal to all stories in the sense of seeking access to Education, Health and Land. In all of them, the constant presence of scrap, and therefore a limitation on access to these rights, amid the need for permanent struggles to change this scenario. In addition, it was possible to consider that the process of revisiting their narratives, based on the understanding that some aspects may have been neglected or offered inappropriately, was configured as an important training tool for the promotion of Human Rights. In this sense, when recognizing the rights that should have been guaranteed, students were able to identify and problematize them in a process of recognition and empowerment of themselves as subjects of law.

Keywords: Rural education. Human rights education. Narratives.

Resumen: En este trabajo buscamos comprender elementos que marcaron las trayectorias de los graduados en Educación Rural con respecto a las violaciones de los derechos de los pueblos campesinos y contribuir a un escenario de interés con respecto al uso de narrativas autobiográficas como una herramienta de capacitación e investigación. Para esto, en el contexto de un curso de Educación en Derechos Humanos en un curso de Grado en Educación Rural, las narraciones autobiográficas sirvieron como eje guía para llevar a cabo la enseñanza y sostener el aprendizaje a lo largo de un semestre. Las producciones narrativas, un total de diecisiete, se analizaron utilizando el Análisis de Contenido como inspiración. Los datos se clasificaron en tres ejes: escolaridad, salud y acceso a la tierra. Como resultado, surgieron los problemas más importantes relacionados con las violaciones de los derechos humanos a los que están sujetos, transversales a todas las historias en el sentido de la búsqueda de acceso a la Educación, la Salud y la Tierra. En todos ellos, la presencia constante de chatarra y, por lo tanto, una limitación en el acceso a estos derechos, en medio de la necesidad de luchas permanentes para cambiar este escenario. Además, fue posible considerar que el proceso de revisión de sus narrativas, basado en el entendimiento de que algunos aspectos pueden haber sido descuidados u ofrecidos de manera inapropiada, se configuró como una herramienta de capacitación importante para la promoción de los Derechos Humanos. En este sentido, al reconocer los derechos que deberían haberse garantizado, los estudiantes pudieron identificarlos y problematizarlos en un proceso de reconocimiento y empoderamiento de ellos mismos como sujetos de derecho.

Palabras clave: Educación del campo. Educación en derechos humanos. Narrativas;

Povos campesinos e a luta por Direitos Humanos: noções introdutórias

Neste artigo busca-se trazer uma reflexão acerca da problemática dos “*direitos humanos*” para a população campesina. Tal reflexão se origina de uma experiência didática com estudantes de um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), em uma universidade federal, localizada no Triângulo Mineiro, durante uma disciplina intitulada “Educação em Direitos Humanos”.

Os povos do campo, os quais são o público-alvo das LECampo, têm, historicamente, seus direitos humanos negados ou propiciados dissociados de suas necessidades e, por meio de lutas e resistências, têm conseguido paulatinamente modificar esse cenário.

À guisa de ilustração, a Educação, como direito humano, prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em nossa constituição, foi, para o sujeito do campo, durante muitos anos alicerçada em uma educação elementar, denominada como Educação Rural, em que se propunha “retirar o “atraso” do campo por meio de assistência técnica e extensão rural” (CARCAIOLI, 2014, p. 27).

A Educação do Campo nasceu, assim, em resposta às lutas dos movimentos sociais para uma Educação de qualidade que atenda as demandas dos sujeitos do campo (CALDART, 2009; MOLINA; FREITAS, 2011). Além de uma troca semântica, a Educação do Campo opõe-se à Educação Rural por constituir-se como a busca por uma Educação que dialogue com seus sujeitos, ocorra no lugar onde vivem e seja “vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2012, p. 261) e que os permita permanecerem no campo, se assim desejarem.

Um dos frutos dessas lutas são as Licenciaturas em Educação do Campo, LECampo, as quais visam a formação de profissionais para a atuação nas escolas do campo e demais espaços em que sua formação seja compatível.

Essas licenciaturas se alicerçam em três grandes pilares: a alternância, a formação por área do conhecimento e, por consequência, a interdisciplinaridade (BRITTO; SILVA, 2015). Em relação à alternância, os processos de ensino e de aprendizagem dos licenciandos se subdividem nos Tempo Escola ou Tempo Universidade (TE/TU), que envolve atividades presenciais na Universidade e, Tempo Comunidade (TC), em que as atividades são realizadas na própria comunidade dos licenciandos. Lemes e Miranda (2020, p. 83) apontam que esse processo vai

[...] além de alternar dois espaços formativos, com aulas nas universidades (Tempo Universidade ou Escola – TU/TE) e nas comunidades (Tempo Comunidade – TC). A Pedagogia da Alternância possibilita a integração dos conhecimentos escolares e as experiências e saberes das comunidades.

Assim, a comunidade em que reside o estudante passa a fazer parte dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por sua vez, a formação por área do conhecimento no contexto das LECampo brasileiras foi estruturada em: i) Ciências da Natureza; ii) Matemática; iii) Artes, Literatura e Linguagens; iv) Ciências Humanas e Sociais e, v) Ciências Agrárias. Deste modo, o profissional egresso desses cursos, no caso das Ciências da Natureza, por exemplo, forma-se por área do conhecimento e, não em Química, Física ou Biologia, ciências que compõem a área de Ciências

da Natureza. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é alcançada na medida em que essa formação por área supera a fragmentação do conhecimento.

Parte da formação desses estudantes na universidade em que os dados foram coletados, é dedicada, assim como preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 1), destacando seu quinto artigo, para “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”.

Diante do exposto, em consonância com uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos, alguns questionamentos podem ser realizados: quais elementos são mais significativos nas trajetórias de sujeitos oriundos do campo no que se refere aos direitos humanos?; o que é possível identificar em relação aos seus direitos negligenciados?; de que maneira produções narrativas de caráter biográfico podem favorecer processos de empoderamento (CANDAU, 2012)?; qual o papel formativo dessas produções?

Assim, diante de tais questionamentos, neste artigo relata-se uma investigação que teve objetivos complementares, a saber: compreender elementos que marcaram as trajetórias de licenciandos em Educação do Campo no que tange a violações de direitos dos povos camponeses e, contribuir com um cenário de interesse acerca do uso de narrativas autobiográficas como instrumento formativo.

Educação em Direitos Humanos e a potencialidade do uso de narrativas autobiográficas

A Educação em Direitos Humanos no contexto da América Latina é relativamente recente, sua origem está ligada ao fim dos regimes antidemocráticos em vigência até a década de 1980 (CANDAU; SACAVINO, 2013). Vera Candau e Beatriz Sacavino nos trazem uma síntese das características impressas em cada período:

nos anos 1980 a educação em Direitos Humanos na América Latina apresentava a tendência a ser concebida como prática preventiva que procurava defender a vida e fortalecer os processos de democratização. Nos anos 1990, adquiriu legitimidade institucional e especialização, voltou-se para diversos destinatários e níveis de ação. No novo milênio, a educação em Direitos Humanos parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito. No entanto, convém voltar a assinalar que o seu desenvolvimento é muito heterogêneo e desigual nos diferentes países do continente. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 63).

Deste modo, embora atualmente haja toda uma disparidade no que se refere a Educação em Direitos Humanos, observa-se uma consonância quanto à necessidade de uma formação em que os direitos sejam conhecidos e, assim, acessados. Importante ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ampara essa formação, mesmo não sendo formalmente obrigatória, é um documento que inspira e serve de base para outros documentos internacionais sobre Direitos Humanos e, inclusive, foi inspiração ao Brasil para a elaboração da Constituição Federal de 1988. A sua importância está em justamente ser um compromisso público e internacional para que as pessoas tenham seus direitos garantidos e protegidos.

Uma formação alicerçada em Direitos Humanos deve propiciar a formação de sujeitos de direitos, fortalecer os processos democráticos e uma formação mais humanizadora das pessoas, em um enfrentamento à banalização das violações dos direitos humanos (SILVA; TAVARES, 2013; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016). Para isso, as ideias de Vera Candau (2005, 2012; 2013) podem contribuir de modo significativo, as quais são ancoradas em pilares complementares, dos quais damos destaque a dois deles: “promover” e “resgatar”, dada a natureza das reflexões que estão sendo propostas.

Neste primeiro, espera-se que sejam promovidas experiências de interação sistemática com os “outros”, de modo a favorecer processos de “empoderamento” (CANDAU, 2012). O empoderamento envolve a conscientização de sua realidade para que seja possível intervir (BAQUERO, 2012), em outras palavras, implica na reflexão sobre seu contexto social e o papel que desempenha e pode vir a desempenhar na sociedade.

Candau (2012) também aponta a urgência do resgate dos processos de construção das identidades culturais, em que as histórias de vida ocupem papel central, com o cuidado de conceber a cultura dissociada de uma perspectiva estática. A partir dessa centralidade nas histórias de vida, a perspectiva de Candau (2012) soma-se a de Cunha (1997) e Galvão (2005) sobre o uso de narrativas autobiográficas.

Ao narrar os fatos vividos, a pessoa “reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 187). As narrativas podem se configurar como um importante instrumento em processos de empoderamento e, ainda, de formação para todos os envolvidos nas atividades decorrentes de seu uso.

Nesta direção, Galvão (2005) defende a utilização das narrativas a partir de três de suas potencialidades, quais sejam: como processo de reflexão pedagógica, como processo de

formação docente e como método de investigação em educação. Nas palavras de Cunha (1997, p. 191), as narrativas podem ter um uso didático na medida em que possibilitam “a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto básico de referência”.

Procedimentos metodológicos e contexto da pesquisa

A perspectiva metodológica da pesquisa aqui relatada insere-se no campo das pesquisas educacionais de abordagem qualitativa (YIN, 2016). O contexto de construção dos dados se deu no âmbito de uma disciplina intitulada “Educação em Direitos Humanos” do curso de LECampo - habilitações Ciências da Natureza e Matemática - de uma universidade federal mineira. Desenvolvida no primeiro semestre de 2019, a disciplina é composta por 45h/aula durante o TE e 15h/aula durante o TC.

Com base nos pressupostos da Educação em Direitos Humanos, a disciplina teve como perspectiva a inserção dos licenciandos em vivências alicerçadas na ampliação da compreensão dos Direitos Humanos, por meio da análise de suas próprias histórias de vida. Essa inserção se deu, em um primeiro momento, por meio do desenvolvimento de narrativas livres sobre suas histórias de vida. Essas produções narrativas serviram de eixo condutor para a condução do ensino e a sustentação da aprendizagem ao longo do semestre, em que foram abordados os seguintes tópicos:

- Fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH);
- Documentos que antecedem a DUDH;
- Os artigos da DUDH;
- A primeira geração de direitos humanos: os direitos civis;
- A segunda geração de direitos humanos: os direitos políticos;
- A terceira geração de direitos humanos: direitos econômicos, sociais e culturais;
- História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional.
- Educação do Campo como Direito Humano;
- Daltonismo Cultural e respeito à diversidade cultural;
- Educação em Direitos Humanos;
- Formação de sujeitos de direitos;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Práticas educativas em direitos humanos em resposta a violação de direitos (violências, bullying, preconceito e discriminação racial).

Com vistas a fomentar ainda mais a reflexão acerca da necessidade de desenvolver práticas educativas em direitos humanos em resposta a violação de direitos, durante o TE os estudantes se reuniram em grupos e desenvolveram oficinas sobre temáticas escolhidas por eles: assédio; acesso à terra; movimento dos atingidos por barragens; LGBT; comunidades tradicionais e indígenas.

O desenvolvimento dessas oficinas se deu a partir dos seguintes momentos: 1. aproximação da realidade/sensibilização; 2. aprofundamento/reflexão, 3. construção coletiva e 4. conclusão/compromisso (CANDAU, 1999). Essas oficinas se configuraram como espaços de construção coletiva de estudo de realidades e um importante exercício de análise acerca de direitos humanos violados.

Durante parte das atividades desenvolvidas ao longo do TC, licenciandos revisitaram as narrativas autobiográficas construídas durante o TE e identificaram situações em que consideravam que os artigos da DUDH foram violados. Todas as produções, narrativas individuais, um total de dezessete, constituem o material empírico da presente investigação.

No Quadro 1 são apresentadas informações acerca da localidade em que residiam na ocasião das escritas das narrativas, e os nomes fictícios dos licenciandos, que têm como objetivo garantir o anonimato dos sujeitos. Tal apresentação tem como objetivo a melhor compreensão da análise dos dados. Como consta no quadro, entre os licenciandos, quatro fazem parte de populações rurais, outros seis residem em assentamentos e sete compõem as populações urbanas, porém suas dinâmicas sociais e culturais estão, majoritariamente, vinculadas ao trabalho e aos modos de vida do campo.

Quadro 1: Informações sobre os licenciandos

Nome fictício	Localidade em que residiam na ocasião das escritas das narrativas
Ângela	Pequena comunidade rural no norte de Minas Gerais
Margarida	Pequena comunidade rural no norte de Minas Gerais
Maria	Pequena comunidade rural no norte de Minas Gerais
Penha	Pequena comunidade rural no norte de Minas Gerais
Francisca	Pequena cidade urbana no norte de Minas Gerais
Tarsila	Pequena cidade urbana no norte de Minas Gerais
Joana	Assentamento no Triângulo Mineiro
Zilda	Assentamento no sul da Bahia
Francisco	Assentamento no sul da Bahia

Celina	Assentamento no sul da Bahia
Luiz	Assentamento no noroeste de Minas Gerais
Marta	Assentamento no noroeste de Minas Gerais
Dandara	Cidade urbana no noroeste de Minas Gerais
Manoel	Cidade urbana no Triângulo Mineiro
Dorothy	Cidade urbana no Triângulo Mineiro
Maya	Cidade urbana no Triângulo Mineiro
Sebastião	Cidade urbana no Triângulo Mineiro

Fonte: elaboração própria (2020).

Os procedimentos analíticos foram inspirados na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Os dados foram categorizados em três eixos, a saber: **escolarização, saúde e acesso à terra**.

O eixo **escolarização** agrupa os trechos das histórias de vida dos licenciandos que se referem aos seus processos de escolarização, o que incluem informações sobre a estrutura física das escolas, a ausência de espaços físicos que se configurassem como escolas, o deslocamento até esses espaços, a formação dos professores, entre outros aspectos. Por sua vez, no eixo denominado como **saúde** relatam como foi e é o acesso a esse serviço, bem como seu direito. Na categoria **acesso à terra**, descrevem o processo histórico de conquista da terra em que atualmente residem.

Para amparar nossa análise, utilizamos os trechos das narrativas que se mostraram mais significativos e os destacamos em itálico, objetivando distingui-los de reflexões da literatura.

Resultados e discussão

Tendo em vista os objetivos do estudo aqui relatado, serão discutidas as categorias criadas a partir da análise das narrativas autobiográficas dos licenciandos.

Ao tratar da trajetória de **escolarização** vários aspectos foram realçados, dentre eles o espaço físico que abrigou esse processo, como constam nos excertos das narrativas de Margarida e Zilda, que ressaltam a ausência de um ambiente educativo adequado no que se refere a infraestrutura, contando, em alguns dos casos com a solidariedade da comunidade: “[...] chegando a estudar em igrejas e casas de moradores” (MARGARIDA, 2019); “[...] no acampamento existia uma escolinha, onde eu estudei, era de lona” (ZILDA, 2019). O que esses

depoimentos denotam é a falta de assistência do poder público no que se refere a escolarização da população campesina.

Outro aspecto também muito presente nas narrativas foi a ausência de escolas nas comunidades em que residem que abrigassem todos os níveis de ensino obrigatórios pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a saber: educação básica obrigatória e gratuita, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (EM). A ausência de escolas com essas ofertas implicou na necessidade de deslocamento para outras comunidades, muitas vezes distantes. Zilda (2019) indica esse deslocamento pela ausência de uma escola que atenda ao EM, “[...] *ainda temos algumas dificuldades no assentamento, como por exemplo a escola que ainda não atende o ensino médio, então os jovens têm que se deslocar até a cidade vizinha*”. Maria, por sua vez, relata que seu deslocamento levava em média quarenta minutos:

[...] comecei a estudar com cinco anos de idade, onde fiz o primário na Escola Municipal de Olhos D'água, que está localizada na comunidade. Logo depois fui estudar na Escola do Povoado de Nova Aurora (sede), localizada a 13 km da minha comunidade, que para chegar, andava mais ou menos uns 40 minutos (MARIA, 2019).

Em alguns casos, de acordo com os relatos, o deslocamento era feito de modo muito precarizado, envolvendo riscos à integridade física dos estudantes, como afirmou Dandara (2019), “[...] *estudar em uma escola que ficava a 60 km da minha casa. Eu pegava o ônibus às 05:20 para poder chegar à escola às 07:00, andando em estradas ruins, descendo serras perigosas*”.

O que se observa é um fenômeno fruto de ações efetuadas pelos municípios com intuito de redução de gastos diante da implementação da municipalização do ensino básico, redução esta que acarretou o fechamento de inúmeras escolas multisseriadas. Assim, por meio desse processo, também chamado de nucleação, estudantes oriundos de unidades desativadas se veem na necessidade de deslocarem-se até centros urbanos ou até comunidades rurais mais populosas, para prosseguirem com a escolarização (PERIPOLLI; ZÓIA, 2011; RODRIGUES et al., 2017).

Para além das dificuldades de acesso, os estudantes da zona rural invariavelmente enfrentam diversos outros problemas de infraestrutura. Dados do Censo Escolar de 2018 revelam que apenas 30% das escolas públicas localizadas em zonas rurais do Estado de Minas Gerais possuem bibliotecas. Apenas 30% das escolas dispõem de laboratórios de informática e 49% de internet (BRASIL, 2018).

Outro aspecto que evidencia o sucateamento do ensino ofertado a população campesina se refere a formação dos professores, em que se observam, em algumas escolas, a presença de profissionais sem formação adequada, como a história de Tarsila (2019) demonstra: “[...] retornei aos estudos com vinte anos no Projeto EJA, através do qual pude terminar o ensino médio, tive uma base muito fraca, a professora dos anos iniciais era leiga, tinha apenas o 4º ano”. A criação das LECampo visa modificar esse cenário com a formação de professores para a atuação nas escolas do campo.

Algo presente nas narrativas foi o abandono da escola pela necessidade familiar do trabalho em detrimento a dedicação a escolarização, como ilustra a fala de Sebastião (2019) “[...] novamente a coisa ficava feia, tive que sair da escola para poder trabalhar, pois não estava dando conta de estudar e trabalhar”. Nesse sentido, alguns dos licenciandos relatam que esse fato era naturalizado, um dos pais verbalizava com frequência que estudar era algo pertencente a uma classe social distinta da que pertenciam, “[...] quando eu era criança, meu pai sempre dizia que filho de pobre não formava, tinha era que trabalhar” (MAYA, 2019). Ferreira e Klepka (2019) contribuem com esse debate, ao discutirem dados de seu estudo com alunos do Ensino Médio, trabalhadores do campo, em que a frequência ou abandono escolar observados estão diretamente relacionados às atividades de sobrevivência, mais especificamente em períodos da safra do café.

Tais dados reforçam a necessidade de se considerar uma outra forma de organização dos processos de ensino e de aprendizagem, em que a alternância tende a ocupar lugar privilegiado, haja vista que, nesse modelo, os tempos e necessidades do campesinato são respeitados.

Um trecho de uma das narrativas destaca esse caminho, a escolarização em um ambiente construído sob os moldes da Educação do Campo, em uma Escola Família Agrícola (EFA).

[...] em 2016 ingressei na EFA, no começo foi difícil, pois não sabia nada sobre escolas do campo, não sabia nem a diferença de escola do e no campo, e nem em qual modelo era trabalhado, muito menos o que era pedagogia da alternância. Mas com o passar do curso é que fui aprendendo mais sobre a importância das escolas do campo para as comunidades rurais, e o quão importante era aquela escola, nela formei novamente no ensino médio, mas dessa vez sai com o curso técnico em agropecuária (MARTA, 2019).

Maria Nalva Rodrigues de Araújo (2012) aponta que a formação por alternância no contexto brasileiro teve origem na EFA, com vistas a atender especialmente os filhos dos agricultores. O depoimento de Marta reafirma, ainda, a importância de ambientes como estes para o fortalecimento da Educação no contexto rural brasileiro.

Torna-se importante ressaltar que a Educação do Campo é fruto de intensas lutas. Nas palavras de Roseli Caldart (2012, p. 261):

[...] o esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública.

Nessa direção, essas lutas também se fizeram presentes nas narrativas dos licenciandos, especialmente entre os assentados. Francisco, filho de assentados, aponta como foi esse processo no assentamento em que reside no sul da Bahia, com o início da instalação da escola pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o processo para que o estado assegurasse melhores instalações, materiais e disponibilizasse professores:

[...] no início do assentamento sempre é criada uma escola pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em seguida começa a luta para conseguir que o prefeito da cidade contrate professores e construa escola fixa e mande material pedagógico, mas é sempre uma luta para conseguir garantir que as crianças tenham acesso à escola, foi assim quando entrei. Estudei sentado no chão em escola de lona preta, sendo que governo poderia construir e mandar cadeiras, entre outros materiais para o assentamento (FRANCISCO, 2019).

Celina (2019), também filha de assentados no mesmo assentamento que Francisco reside, ressalta os frutos dessa luta: “[...] as dificuldades foram muitas, depois de muitas lutas conseguimos uma escola dentro da comunidade, os novos alunos que foram chegando puderam ter uma escola e um ensino de qualidade”. E é isso que a Educação do Campo defende: uma educação de qualidade para os povos do campo, em que seus saberes e práticas sejam o centro dos processos de ensino e de aprendizagem e, que o abandono a suas comunidades não seja a única alternativa para o prosseguimento nos estudos e sobrevivência.

Esses trechos demonstram que embora a Educação seja assegurada em inúmeros documentos como em nossa constituição, na DUDH, para os povos do campo esse direito é conquistado por meio de muitas lutas.

Outra problemática bastante presente nas narrativas autobiográficas refere-se ao acesso à **saúde**, que muitas vezes é conquistado por meio de intensas reivindicações, como é o caso do posto de saúde no assentamento em que Zilda reside. Nessa unidade de saúde, são possibilitados tratamentos de saúde mais adequados, inclusive dando suporte às comunidades vizinhas:

[...] nós temos um posto que através de muita luta conseguimos e este posto tem atendimento de muita qualidade, a médica vai até lá três vezes na semana e tem um enfermeiro que vai a semana toda, este posto também atende comunidades vizinhas, inclusive algumas pessoas de Vera Cruz (ZILDA, 2019).

No entanto, essa foi uma exceção nas histórias relatadas pelos estudantes, Joana, filha de assentados em outro assentamento, narra a necessidade de deslocamento para o centro urbano mais próximo a fim de obter atendimento médico “*[...] nós temos que nos deslocar do assentamento para Campo Florido, porque no assentamento não tem posto de saúde*” (JOANA, 2019).

Barros e Teixeira (2018), por meio dos resultados de uma revisão integrativa da literatura com 108 trabalhos, visando identificar os problemas e a necessidade de saúde da população vinculada ao MST, identificaram resultados majoritariamente ligados a precariedade das condições de vida e de saúde da população do campo, o que pode representar que a realidade de Zilda configura-se como algo local e específico.

O depoimento de Ângela, que mora em uma pequena comunidade rural no norte de Minas Gerais, também ressalta as dificuldades para conseguir atendimento médico:

[...] O acesso à saúde é muito complicado, pois na minha comunidade não há posto de saúde, só temos a agente de saúde que passa todo mês para fazer visita, ela marca consulta médica, odontológica, também marca consulta com a enfermeira para marcar exames de prevenção. Para consultar precisamos nos deslocar para a Fazenda Jardim (aproximadamente dez quilômetros) ou para Santana I (aproximadamente 15 quilômetros de casa) e nem sempre temos esses profissionais, pois os profissionais estão sempre saindo, porque o PSF fica muito longe da sede. [...] Quando precisamos de médicos especialistas temos que nos deslocar para Taiobeiras, Salinas, quando o caso é muito grave, é enviado para Montes Claros para um tratamento especializado (ÂNGELA, 2019).

Dorothy, uma das alunas que vivem no contexto urbano, mas que tem forte ligação com o campo, descreve o início de sua atuação profissional na área de saúde, antes da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que possibilitou o acesso universal ao sistema público de saúde.

Por ter vivido minha infância e parte da minha adolescência no campo, tenho muita afinidade com as coisas relacionadas a esse ambiente. Mesmo gostando

muito das coisas do campo, sempre tive atração pela área da saúde e fiz cursos de enfermagem. Na década de 80, mais precisamente em 1986, comecei a trabalhar na enfermagem no hospital da criança em Uberaba. Neste hospital tinha três alas de internação: ala dos contribuintes, que era onde ficavam internadas as crianças cujos pais trabalhavam com carteira assinada, portanto contribuíam com INPS [Instituto Nacional Previdência Social] ala dos não contribuintes, onde ficavam as crianças cujos pais não trabalhavam com carteira assinada, nessa ala as crianças ficavam sozinhas, sem as mães que só podiam visitá-las aos domingos. E a Ala Particular, onde os pais pagavam pelo serviço prestado ou tinham algum plano de saúde. Nas alas dos contribuintes, convênios e particulares os pais podiam acompanhar seus filhos o que diferenciava era os horários para as visitas. Em 1990 foi aprovado a lei 8080, criando o SUS [Sistema Único de Saúde], universalizando o atendimento à saúde a todos e todas brasileiras (os) (DOROTHY, 2019).

É importante ressaltar o papel do SUS no abrandamento das demandas por acesso à saúde relatadas nas narrativas, haja vista que é essa política pública que garante a presença frequente de agentes de saúde nas comunidades, a criação de postos de saúde (como no caso do assentamento de Zilda) e o tratamento sem discriminação entre os contribuintes e não contribuintes. No entanto, apesar dos avanços supramencionados com a criação do SUS, não se pode ignorar o atendimento à saúde realizado de modo precarizado com a população camponesa (CARNEIRO et al., 2007), como também demonstrado nos relatos de Ângela e Joana, que necessitam realizar grandes deslocamentos para garantirem atendimentos adequados em centros urbanos ou em comunidades distantes.

Por fim, a categoria **acesso à terra**, as lutas, enquanto uma constante na vida da população assentada, são ainda mais realçadas, no que se refere a conquista da terra. Os trechos das narrativas de Luiz e Manoel ressaltam, ainda, que essas lutas duraram muitos anos, incluindo despejos, nas palavras de Manoel, ilegais, uma vez que a terra por eles ocupada não cumpria sua função social, um dos elementos necessários para sua destinação para a reforma agrária.

[...] A comunidade P.A [Projeto de Assentamento] Saco do Rio Preto, é um assentamento de Reforma agrária, que tem por volta de 27 anos de existência. Moradores contam que a luta foi grande para que eles conseguissem o acesso à terra, grandes batalhas foram travadas, anos de luta que valeram a pena depois (LUIZ, 2019).

[...] O Assentamento Santa Tereza do Cedro teve um duro processo de luta para chegar à legitimação definitiva das famílias em seus lotes. Iniciou em fevereiro do ano 2000 com a primeira ocupação, que após menos de um mês sofreram o primeiro despejo, tal despejo não levou em conta o fato de a terra ser improdutiva e muito menos o não cumprimento da função social da propriedade (MANOEL, 2019).

A destinação de terras, por meio da reforma agrária, tem como objetivo uma melhor distribuição da terra, é amparada, dentre outros dispositivos pelo Estatuto da Terra - Lei nº 4504/64. Quando Manoel menciona a função social da terra se refere ao segundo artigo do estatuto, especificamente seu primeiro parágrafo, a saber:

Art. 2º É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.

§ 1º A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivam (BRASIL, 1964).

Nas palavras de Stedile (2012, p. 659), para que isso se efetive

[...] o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os Latifúndio, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral.

Para o autor supramencionado, o Brasil ainda está distante de alcançar os pressupostos da reforma agrária, uma vez que a concentração da propriedade da terra aumenta a cada ano.

A partir do segundo objetivo deste trabalho, a saber: contribuir com um cenário de interesse acerca do uso de narrativas autobiográficas como instrumento formativo, foi possível considerar que o processo de revisitar suas narrativas (CUNHA, 1997; GALVÃO, 2005), com base na compreensão que alguns aspectos podem ter sido negligenciados ou ofertados de modo inadequado, se configurou como importante instrumento formativo de promoção dos Direitos Humanos. Isso é explícito por meio do excerto da narrativa de Margarida (2019): *“na nossa vida muitas vezes passamos por situações que nem sequer observamos se está ou não infringindo os direitos humanos, até mesmo por não ter conhecimento”*. Nesse sentido, ao reconhecerem os direitos que lhes deveriam ter sido assegurados, os estudantes conseguiram identificá-los e problematizá-los em um processo de reconhecimento e empoderamento de si enquanto sujeitos de direito (CANDAUI, 2005; 2012; 2013).

Considerações

À guisa de conclusão, o estudo aqui relatado, ao apresentar as reflexões alcançadas a partir de uma experiência didática com estudantes de um curso de Licenciatura em Educação

do Campo no contexto de uma disciplina intitulada “Educação em Direitos Humanos”, objetivou responder a dois objetivos complementares.

Ao objetivar contribuir com um cenário de interesse acerca do uso de narrativas autobiográficas como instrumento formativo, algumas considerações se fazem necessárias. A escrita de si é uma forma privilegiada de registrar e de construir memórias. Assim a escrita narrativa se torna um canal de elevado potencial para que seus autores reconstruam suas próprias histórias de vida e, por meio da reflexão, alcancem outro patamar de compreensão acerca dos fatos vividos. No que tange ao contexto dos direitos humanos, o exercício de identificação, reflexão e problematização daqueles direitos que lhes foram negados se mostrou como importante ferramenta de empoderamento.

Os resultados deste estudo indicam a patente dificuldade de se ter acesso à escolarização básica, denotada na categoria escolarização. A nosso ver, essa categoria foi fortemente ressaltada pelos estudantes, também por fatores contextuais, haja vista que suas socializações no âmbito do curso universitário, por sua natureza permeadas de discussões e reflexões acerca da educação, tornaram latentes esse tipo de análise sobre suas próprias trajetórias. Assim, questões relacionadas à educação lhes são, muitas vezes, mais prementes em reflexões como aquelas propostas nas produções narrativas.

É nesse sentido que essa ferramenta discursiva, as narrativas autobiográficas, possui um elevado potencial formativo. Tal potencial se destaca, neste estudo, em quatro pilares, quais sejam: o reconhecimento da própria história sob o ponto de vista dos direitos humanos; a valorização das conquistas por meio de lutas e resistência de sujeitos do campo. Ela possibilita, ainda, por um lado que os estudantes possam inquirir suas próprias vivências em articulação com os mais diversos saberes veiculados nos contextos formativos, e por outro, que os formadores tenham acesso a essa forma de expressão sistematizada e possam orientar a organização de suas práticas de ensino.

Por sua vez, ao objetivar compreender elementos que marcaram as trajetórias de licenciandos em Educação do Campo no que tange a violações de direitos dos povos camponeses, por meio da análise das produções narrativas desse grupo de estudantes, que possuem em comum uma trajetória de vida camponesa, emergiram à compreensão as mais significativas problemáticas acerca de violações de direitos humanos a que se veem submetidos, transversais a todas as histórias no sentido da busca por acesso à Educação, Saúde e Terra. Em todas elas, a presença constante de um sucateamento, e por conseguinte uma limitação ao acesso a esses direitos, em meio a necessidade de lutas permanentes para modificar esse cenário.

Frente a esta conjuntura, concordamos com Candau (1999; 2005; 2012; 2013) quando afirma que uma proposta de Educação em Direitos Humanos se insere em uma concepção mais ampla de formação, não reduzida a saberes e práticas descontextualizadas. Em outras palavras, esta necessita ser uma postura que perpassa por todas instâncias formativas, inerentemente vinculadas às práticas sociais, constituída em uma dinâmica sistemática de diálogo e reconhecimento de si enquanto sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de jovens e adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil., ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 252-259.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, 2012.

BARROS, Larissa Daiana Vieira.; TEIXEIRA, Carmen Fontes. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e saúde do campo: revisão integrativa do estado da arte. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 2, p. 394-406, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, tradução L. A. Reto & A. Pinheiro, 1977.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

BRITTO, Néli Suzana., SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educ. Real. [online]**, v. 40, n. 3, 2015, p. 763-784, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7 n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil., ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-269.

CANDAU, Vera Maria Faria., Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. João Pessoa: Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CANDAU, Vera Maria Faria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria Faria. (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria Faria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Faria.; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v.36, n.1, p.59-66, 2013.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Conhecimentos Ordinários, currículo e cultura: artes de fazer no Acampamento Elizabeth Teixeira**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

CARNEIRO, Fernando Ferreira. et al. A saúde das populações do campo: das políticas oficiais às contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Cadernos de Saúde Coletiva**, v. 15, p. 209-230, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.

FERREIRA, Gustavo Adriano.; KLEPKA, Verônica. Pedagogia da Alternância como possibilidade de permanência de estudantes camponeses em uma escola da região do Alto Paranaíba. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e7037, 2019.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

LEMES, Anielli Fabiula Gavioli; MIRANDA, Camila Lima. A presença da química na formação por área do conhecimento: o caso das licenciaturas em Educação do Campo mineiras. In: FALEIRO, W.; RIBEIRO, G. K.; SILVA, L. (Org.). **Ciências da natureza na diversidade dos contextos educacionais**. 1ed. Goiânia: Kelps, 2020, v. 6, p. 82-99.

MOLINA, Mônica Castagna.; FRETAS, Helana Célia Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa. Professores de ciências como agentes socioculturais e políticos: a articulação valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, p. 14-31, 2016.

PERIPOLLI, Odimar João.; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 1, n.2, p. 188-202, 2011.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. et al.; Nucleação de escolas do campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salette.; PEREIRA, Isabel Brasil., ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 659-668.

SILVA, Aida Maria Monteiro.; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 50-58, 2013.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. Porto alegre: Bookman. 2016.

Fontes escritas: narrativas autobiográficas.

ÂNGELA. **Narrativa autobiográfica**. Uberaba (Minas Gerais), 29 jun. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

CELINA. **Narrativa autobiográfica**. Uberaba (Minas Gerais), 03 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

DANDARA. **Narrativa autobiográfica**. Uberaba (Minas Gerais), 04 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

DOROTHY. **Narrativa autobiográfica**. Uberaba (Minas Gerais), 28 jun. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

FRANCISCA. **Narrativa autobiográfica**. Uberaba (Minas Gerais), 01 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

FRANCISCO. **Narrativa autobiográfica**. Uberaba (Minas Gerais), 01 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

JOANA. **Narrativa autobiográfica**. Uberaba (Minas Gerais), 29 jun. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

LUIZ. **Narrativa autobiográfica**. Uberaba (Minas Gerais), 05 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

MANOEL. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 28 jun. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

MARIA. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 30 jun. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

MARGARIDA. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 01 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

MARTA. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 01 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

MAYA. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 30 jun. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

PENHA. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 29 jun. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

SEBASTIÃO. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 01 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

TARSILA. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 02 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

ZILDA. **Narrativa autobiográfica.** Uberaba (Minas Gerais), 02 jul. 2019. Disponível no acervo pessoal dos autores.

SOBRE OS AUTORES:

Camila Lima Miranda

Doutora em Ciências (modalidade: Ensino de Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Também é professora e coordenadora substituta do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFTM). E-mail: camilamiranda.clm@gmail.com.

 <http://orcid.org/0000-0002-3809-2882>

Wilson Elmer Nascimento

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor Adjunto do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: wilson-elmer@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-9802-3192>

Recebido em: 01 de abril de 2020
Aprovado em: 31 de julho de 2020
Publicado em: 07 de setembro de 2020