

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Maria Aparecida Afonso Oliveira

**SENTIDOS POLÍTICOS SOBRE A ÁGUA: DISCURSOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA *DO* CAMPO NO
ASSENTAMENTO CRAÚNO JEQUITINHONHA-MG**

Belo Horizonte

2019

Maria Aparecida Afonso Oliveira

**SENTIDOS POLÍTICOS SOBRE A ÁGUA: DISCURSOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA *DO* CAMPO NO
ASSENTAMENTO CRAÚNO JEQUITINHONHA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Orientador: Prof. Dr. Eliano de Souza M. Freitas.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo.

Belo Horizonte

2019

O48s
T

Oliveira, Maria Aparecida Afonso, 1981-

Sentidos políticos sobre a água [manuscrito] : discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG / Maria Aparecida Afonso Oliveira. - Belo Horizonte, 2019.

179 f., enc, il..

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Eliano de Souza M. Freitas.

Bibliografia: f. 133-142.

Anexos: f. 154-179.

Apêndices: f. 143-153.

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Educação do campo -- Jequitinhonha, Rio (MG e BA) -- Teses. 4. Professores de educação do campo -- Prática de ensino -- Teses. 5. Abastecimento de água no campo -- Aspectos políticos -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Água -- Conservação -- Aspectos políticos -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Água -- Poluição -- Aspectos políticos -- Estudo e ensino -- Teses. 8. Educação ambiental -- Teses. 9. Escolas rurais -- Teses. 10. Jequitinhonha, Rio (MG e BA) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Freitas, Eliano de Souza Martins, 1968-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO


**SENTIDOS POLÍTICOS SOBRE A ÁGUA: DISCURSOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO ASSENTAMENTO
CRAÚNO JEQUITINHONHA-MG**


MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Eliano de Souza Martins Freitas - Orientador
UFMG


Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins
UFMG


Prof(a). Sonia Maria Roseno (Participação à distancia)
UEMG


Prof(a). Regata Soares Del Gaudio
UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho ao Mestre Paulo Reglus Neves Freire (*in memoriam*), por ter sonhado e lutado por libertar mentes colonizadas. Sigo por este caminho, lutando por emancipação, inspirando-me em seu legado.

AGRADECIMENTOS

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (BARROS, 2010).

Agradecer! Sentir gratidão! Que palavras e sentimentos reconfortantes! Em primeiro lugar, sinto gratidão à vida pelos esforços que me fizeram chegar até aqui. Não teria conseguido sem minha fé em Deus, em Maria e nos anjos que tomam o formato de pessoas na terra. Anjos que fortalecem nossa coragem, nos dão ânimo, nos levantam quando precisamos. Então...

Agradeço imensamente ao meu orientador Eliano Freitas, acima de tudo, pela paciência e apoio competente e respeitoso.

Minhas queridas colegas da Linha Educação do Campo: foram mais que colegas, são irmãs. Sem vocês, teria sido mais difícil! Grata, Ataliane, Naiara, Cristhiane, Naiane.

À cada Educador/a com quem tive aulas no mestrado: Isabel, Renata, Luiz, Frederico, Samira, Bernardo, Geraldo, Nayara, Emília, Shirley, Gil, Carmen, Gorete. Como são competentes nesta árdua e bonita tarefa de educar!

Agradeço ao meu companheiro Deca, sempre presente, na alegria e na dor. Grata por todo o apoio.

Às(aos) companheiras/os da Cáritas Diocesana de Almenara, pelo apoio e compreensão de sempre. Na caminhada de Cáritas tenho aprendido que “a melhor maneira de ajudar os outros é ensiná-los a pensar” (Dom Hélder Câmara).

Às(aos) companheiras/os do Fórum do Vale e ASA por contribuírem na inspiração desta pesquisa.

Às(aos) companheiras/os do Conselho Consultivo da Educação do Campo/UFVJM, por andarmos juntos exercitando esperar.

Às(aos) companheiras/os do Laboratório de Educação do Campo/Unimontes, em especial Magda, por estarmos sempre juntas na luta por uma Educação do Campo no Semiárido Mineiro. Aos colegas do NEPCampo/FaE, por todo o apoio durante minha passagem pelo Escola da Terra, em especial à professora Isabel. E o que seria de mim sem suas caronas, Érica? Grata.

Às(aos) companheiras/os da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), pela construção de uma Educação Contextualizada neste território.

Também sou imensamente grata por todo o apoio recebido nos momentos finais de escrita, da minha cunhada Delcídia. Como foi importante sua presença!

À minha sogra Clarice, pelo apoio e cuidado, cotidiano.

Às minhas filhas Sandy e Mariana, por serem tão especiais, lutadoras e sábias. Vocês são a minha maior motivação na vida!

À Sônia, por ter somado sua casa e amizade comigo, em Belo Horizonte. Grata pelo acolhimento.

À Anielli e Álida, pelo apoio e incentivo encorajador.

À minha/nossa amiga Cristiene, por ser a pessoa que é sempre disposta a nos instruir e socorrer, quando precisamos.

Ao amigo Sebastião Nunes, pela gentileza de ceder seus arquivos para a pesquisa.

Agradeço aos meus irmãos/irmãs e sobrinhos pelo apoio de sempre.

A Adão, Joel, Ismail, Floriza, Domingos, Cleani, Renan, Solange, Deca e Sebastião por todo o apoio com a pesquisa.

A todos que aceitaram participar desta pesquisa, sendo entrevistados por mim e à diretora Marinalva por todo o apoio. Agradeço.

A cada uma/um que tenha contribuído comigo neste percurso e que não esteja referenciado aqui, meu carinho e muito obrigada!

Também antecipo agradecimentos pela participação das professoras Fátima, Rogata e Sônia, na banca de defesa. E as professoras Anielli e Penha na suplência desta banca.

Por ter chegado até aqui, agradeço tanto e muito todo o incentivo e luta dos meus pais Sueli e José (*in memoriam*).

Por tudo, sou grata!

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 98).

RESUMO

A presente pesquisa intitulada *Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*, visou analisar se os sentidos políticos das práticas pedagógicas de uma escola do campo, contemplam o contexto socioambiental de sua realidade local nas abordagens sobre a temática água. Em específico, buscou-se identificar práticas pedagógicas de educadores do campo sobre a temática água; investigar os sentidos políticos construídos sobre a água, pelos educandos e gestores de uma escola do campo e conhecer os possíveis desafios ligados à temática da água em uma escola do campo. Sua temática central abrange as principais problemáticas relacionadas à água no mundo buscando fazer uma vinculação com as principais questões presentes no contexto de uma escola no campo. A água, sendo um recurso essencial à vida, necessita de análises e problematizações críticas sobretudo, no que se refere aos discursos construídos nos diversos espaços e por diferentes sujeitos. Para tanto, com o intuito de desvelar o universo da realidade pesquisada, a pesquisa foi desenvolvida tendo por base a abordagem qualitativa, adotando como método de coleta de dados a entrevista narrativa, a entrevista semiestruturada e uma análise documental de projetos e outros tipos de documentos que narram os objetivos traçados para a implementação do projeto PADVALE e posteriormente do Projeto de Assentamento Craúno. Neste sentido, os sujeitos escolhidos para as entrevistas foram 3 educandos, uma educadora e uma gestora. Os dois moradores e dois representantes de organizações populares entrevistados contribuíram para narrar a história do assentamento, da luta pela permanência na terra e de questões relacionadas à água. Este estudo permitiu compreender que, no bojo das disputas e conflitos pela água, são diversas questões que impactam tanto na comunidade quanto na escola: segurança hídrica, saneamento básico, funcionamento da escola e a própria permanência no campo. Sem água em uma escola fica impossível seu funcionamento e o atendimento aos educandos. Portanto, a água é tema que carece de aprofundar sua discussão e problematização no contexto escolar. A escola do campo precisa construir caminhos pedagógicos que reforcem em seu PPP a questão do acesso à terra e água. Este movimento poderá problematizar e promover a construção de novos conhecimentos que despertem um olhar crítico sobre o papel político da água. Diante das reflexões e análises feitas constatou-se que a água é, acima de tudo, um elemento *político* sob a égide de uma sociedade capitalista. Portanto, faz-se necessário que a Educação do Campo problematize a água reforçando esta discussão em seus pressupostos teórico-metodológicos.

Palavras-chave: Água. Educação do Campo. Escola do Campo. Práticas Pedagógicas.

RESUMEN

La presente investigación titulada *Sentidos políticos sobre el agua: discursos y prácticas pedagógicas en una escuela del campo en el asentamiento Crauno Jequitinhonha-MG*, visó analizar si los sentidos políticos de las prácticas pedagógicas de una escuela del campo, contemplan el contexto socioambiental de su realidad local abordajes sobre la temática del agua. En concreto, se buscó identificar prácticas pedagógicas de educadores del campo sobre la temática agua; investigar los sentidos políticos construidos sobre el agua, los educandos y gestores de una escuela del campo y conocer los posibles desafíos ligados a la temática del agua en una escuela del campo. Su temática central abarca las principales problemáticas relacionadas al agua en el mundo buscando hacer una vinculación con las principales cuestiones presentes en el contexto de una escuela en el campo. El agua, siendo un recurso esencial a la vida, necesita análisis y problematizaciones críticas sobre todo, en lo que se refiere a los discursos construidos en los diversos espacios y por diferentes sujetos. Para ello, con el propósito de desvelar el universo de la realidad investigada, la investigación fue desarrollada teniendo como base el abordaje cualitativo, adoptando como método de recolección de datos la entrevista narrativa, la entrevista semiestructurada y un análisis documental de proyectos y otros tipos de documentos que narran los objetivos trazados para la implementación del proyecto PADVALE y posteriormente del Proyecto de Asentamiento Craúno. En este sentido, los sujetos elegidos para las entrevistas fueron 3 educandos, una educadora y una gestora. Los dos vecinos y dos representantes de organizaciones populares entrevistadas contribuyeron a narrar la historia del asentamiento, la lucha por la permanencia en la tierra y las cuestiones relacionadas con el agua. Este estudio permitió comprender que, en el seno de las disputas y conflictos por el agua, son diversas cuestiones que impactan tanto en la comunidad como en la escuela: seguridad hídrica, saneamiento básico, funcionamiento de la escuela y la propia permanencia en el campo. Sin agua en una escuela queda imposible su funcionamiento y la atención a los educandos. Por lo tanto, el agua es tema que carece de profundizar su discusión y problematización en el contexto escolar. La escuela del campo necesita construir caminos pedagógicos que refuercen en su PPP la cuestión del acceso a la tierra y agua. Este movimiento podrá problematizar y promover la construcción de nuevos conocimientos que despierten una mirada crítica sobre el papel político del agua. Ante las reflexiones y análisis hechos se constató que el agua es, por encima de todo, un elemento *político* bajo la égida de una sociedad capitalista. Por lo tanto, se hace necesario que la Educación del Campo problematiza el agua reforzando esta discusión en sus presupuestos teórico-metodológicos.

Palabras-clave: Agua. Educación del Campo. Escuela del Campo. Prácticas Pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Escola frequentada pela pesquisadora em sua infância.....	22
FIGURA 2 - Marcha dos participantes do FAMA em Brasília.....	80
FIGURA 3 - Mapa do Semiárido Mineiro.....	86
FIGURA 4 - Família do Assentamento Craúno	98
FIGURA 5 - Escola na comunidade Mangue	98
FIGURA 6 - Mapa da área do Assentamento Craúno	99
FIGURA 7 - Escola fechada na comunidade Craunilha.....	100
FIGURA 8 - Barragem da comunidade Craunilha	102
FIGURA 9 - Barragem na comunidade Fazenda Nova.....	103
FIGURA 10 - Cisterna de placa para captação de água da chuva na comunidade Fazenda Nova.....	103
FIGURA 11 - Tanque abastecido pelas barragens na fazenda	104
FIGURA 12 - Cisterna de 16 mil litros para captação de água de chuva.....	106
FIGURA 13 - Frente da Escola Municipal Craúno	109
FIGURA 14 - Desfile do 7 de setembro realizado na cidade de Jequitinhonha.....	119
FIGURA 15 - Atividades realizadas no dia mundial da água	120
FIGURA 16 - Cisterna construída em uma escola no campo.....	126
FIGURA 17 - Oficinas realizadas durante execução do programa Cisternas nas Escolas....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
AIEA	Agência Internacional de Água e Energia Atômica
AMEFA	Associação Mineira de Escolas Família Agrícola
AMOVAJE	Associação de Mulheres Organizadas do Vale do Jequitinhonha
ANA	Agência Nacional das Águas
ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
APIMC	Associação Programa Um Milhão de Cisternas
APEC	Articulação Paranaense por uma Educação do Campo
ASA Brasil	Articulação do Semiárido Brasileiro
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BDMG	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAR	Cadastro Ambiental Rural
CMA	Comissão de Meio Ambiente
CMDRS	Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEMA	Conselho Municipal de Defesa e Conservação do Meio Ambiente
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centros de Cultura Popular
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CSH	Ciências Sociais e Humanidade
CVN	Ciências da Vida e da Natureza
DAP	Declaração de Aptidão ao Pronaf
DETEL	Departamento Estadual de Telecomunicações
EDURURAL	Programa Educação Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
FAMA	Fórum Alternativo Mundial da Água
FECAJE	Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha
FESTIVALE	Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Minas Gerais
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GAPA	Gestão de Água para Produção de Alimentos
GPTEC	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GRH	Gerenciamento de Recursos Hídricos
GRHE	Gerenciamento de Recursos Hídricos Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LAL	Línguas, Artes e Literatura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MAT	Matemática
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organizações das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	Projeto de Assentamento
PADVALE	Programa de Assentamento Dirigido do Vale do Jequitinhonha

PIFD	Programa de Incentivo à Formação Docente
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNRH	Política Nacional dos Recursos Hídricos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROMESTRE	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
REBIO	Reserva Biológica Mata Escura
REBRIP	Rede Brasileira pela Integração dos Povos
SAB	Semiárido Brasileiro
SBPC	Rede de Estudos Rurais, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDC	Sequência Didática Contextualizada
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SEAPA	Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDA	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SINDUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores na Educação
SISMA	Sistemas Simplificados de Manejo de Água
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO E PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	17
1.1 Objetivos, justificativa e motivações.....	17
1.2 Vivências da pesquisadora: caminhos que levaram à esta pesquisa.....	19
1.3 Percorso Metodológico e Estrutura da Dissertação: Caminhos Trilhados na Pesquisa	24
1.4 Construção do Recurso Educacional	32
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	35
2.1 Contexto histórico-político: da Educação Rural à Educação do Campo.....	35
2.2 Educação do Campo: por Escola, Terra e Dignidade	57
2.3 Projetos em disputa no campo: possíveis impactos para a Educação do Campo	61
CAPÍTULO III: ÁGUA, DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO.....	67
3.1 Mudanças ocorridas a partir do final do século XX, em torno do debate sobre a água	67
3.2 Democracia, direito à água, educação	74
CAPÍTULO IV: O LUGAR DA PESQUISA	86
4.1 Contexto social e histórico do Baixo Vale do Jequitinhonha.....	86
4.2 O Município de Jequitinhonha	91
4.4 O surgimento do Assentamento Craúno no município de Jequitinhonha	93
4.5 Contexto atual do Assentamento Craúno	99
CAPÍTULO V: DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE A TEMÁTICA ÁGUA NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO CRAÚNO	108
5.1 A Escola do Assentamento Craúno	108
5.2 Sujeitos da pesquisa no contexto escolar.....	110
5.3 A água no contexto escolar: sentidos políticos e práticas pedagógicas.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	133
LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS	143
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	143
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE PAIS).....	145
APÊNDICE C: Roteiro de entrevista narrativa para moradores	147
APÊNDICE D: Roteiro de entrevista narrativa para representantes de organizações sociais	148
APÊNDICE E: Roteiro de entrevista semiestruturada para educador/a.....	149

APÊNDICE F: Roteiro de entrevista semiestruturada para gestor/a.....	151
APÊNDICE G: Roteiro de entrevista semiestruturada para educandos/as.....	153
ANEXO A: Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG	154
ANEXO B: Termo de compromisso dos pesquisadores	159
ANEXO C: Autorização para a realização da pesquisa na escola do Craúno	160
ANEXO D: Sequência Didática Contextualizada: Leitura do Mundo e a Convivência com a Seca.....	161

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO E PERCURSOS METODOLÓGICOS

1.1 Objetivos, justificativa e motivações

Esta investigação intitulada *Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG* realizou-se com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental (EF II), em uma escola localizada no assentamento Craúno, no Vale do Jequitinhonha, município de Jequitinhonha, região semiárida mineira. O objetivo da pesquisa foi analisar se as práticas pedagógicas de uma escola do campo, contemplam o contexto socioambiental de sua realidade local nas abordagens sobre a temática água. Para alcançar tal objetivo, buscou-se ainda identificar práticas pedagógicas de educadores do campo sobre a temática água; investigar os sentidos políticos construídos sobre a água, pelos educandos e gestores de uma escola do campo; conhecer os possíveis desafios ligados à temática da água em uma escola do campo. Assim, a temática central deste estudo abrange as principais problemáticas relacionadas à água no mundo, buscando fazer uma relação com as principais questões presentes no lugar da pesquisa. E, visando elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, foi proposta uma Sequência Didática Contextualizada (SDC) para ser desenvolvida no contexto de uma escola do campo.

Neste sentido, uma vez que a pesquisa foi realizada em uma região semiárida, cabe salientar que a convivência no campo, nesta região, tem uma dinâmica diversa com especificidades que são peculiares aos seus sujeitos e contextos. Torna-se relevante compreender e analisar de que forma a temática água é trabalhada no âmbito escolar bem como se existem práticas pedagógicas na escola que considerem a realidade do assentamento.

Para compreender essas análises, foi necessário abranger elementos conceituais que perfazem a problemática da gestão de recursos hídricos, em suas variadas e complexas modalidades, em âmbito nacional e mundial conforme discutiremos no terceiro capítulo desta dissertação. E, a tentativa dessa compreensão mais ampla deve trazer à tona os discursos elaborados sobre a questão da água visando compreender melhor as relações políticas presentes no contexto escolar e território em que se desenvolveu a pesquisa.

Estas problemáticas podem, inclusive, estar presentes nos materiais didáticos, sendo importante e necessária a realização de pesquisas que contribuam para o desvelamento dos discursos que permeiam esse ‘campo de batalha’, contribuindo para que novas visões de

mundo sobre a água também sejam elaboradas objetivando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LOWY, 2002).

Entende-se que a temática da água necessita de análises e problematizações críticas, sobretudo, no que se refere aos discursos construídos nos diversos espaços e por diferentes sujeitos. Diante disso, cabe refletir sobre como a Educação do Campo problematiza a água já que está presente no cotidiano do campo e cidade, nas residências, nas indústrias, no trabalho no campo, nas escolas, entre outros. Se não há como sobreviver sem água, é preciso conhecer os sentidos políticos construídos sobre a mesma ainda mais por se tornar um bem cada vez mais disputado não apenas como um elemento natural para satisfazer necessidades básicas, mas sobretudo, como um bem econômico e, portanto, político.

As experiências no âmbito dos projetos de acesso à água e convivência com o semiárido da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA Brasil), sob gestão da ASA Minas, desenvolvido nas escolas do campo no semiárido mineiro, instiga e caracteriza a importância dessa pesquisa, já que a escola que encontramos nesses espaços mostrou-se descontextualizada, desconhecendo muitas vezes a realidade onde está inserida, como será demonstrado adiante. Por meio de diversos encontros e debates realizados no Vale do Jequitinhonha, no âmbito do programa, percebi que na realidade de uma região semiárida, o conceito de convivência, perspectivas, potencialidades, sua cultura, lutas, enfim, seus modos de conviver com a seca, são dimensões muitas vezes ausentes não apenas dos livros didáticos mas dos debates e conteúdos disseminados por professores de escolas do campo neste contexto.

Por outro lado, participando de espaços de organização da sociedade civil como o Fórum das Organizações e Movimentos Populares do Vale do Jequitinhonha, presenciei que a questão da terra e da água são temas constantes de pauta nos encontros. A discussão sobre a temática da água é pautada por representantes de diversos municípios nestes espaços de mobilização política. São inúmeros relatos de preocupação: a) diminuição e irregularidades das chuvas; b) rios e córregos com vazão pequena ou secando; c) falta de água potável, tanto para consumo doméstico, quanto para outros tipos de consumo, inclusive nas escolas.

Diante destes contextos, se insere a importância dessa pesquisa, cujos resultados poderão contribuir para a elaboração de materiais didáticos para o campo e seus sujeitos, bem como para ressignificar práticas educativas, em especial, no que diz respeito à temática da água. E, com o enfoque mais centrado nas especificidades locais, fortalecer o protagonismo e a organização política e social das comunidades escolares, bem como fortalecer concepções políticas sobre o direito ao acesso à água de qualidade e em quantidade.

Entendemos que esta análise se faz importante, ainda, para que a escola e/ou instituições de ensino e comunidades avancem como espaços de produção de conhecimento e do paradigma da Educação do Campo e que educadores e gestores possam desenvolver suas práticas pedagógicas visando, também, contribuir com a realidade da comunidade e/ou da região em que estão inseridos. Compreendemos que a pesquisa poderá cooperar para o avanço do conhecimento científico, possibilitando aos sujeitos da pesquisa e do espaço escolar e comunitário um olhar mais crítico sobre a realidade social de um território de vida camponês em diversas dimensões, e em especial, na dimensão socioambiental em sua relação com a água.

1.2 Vivências da pesquisadora: caminhos que levaram à esta pesquisa

Ao pensar em minha trajetória acadêmica e profissional, me veio à memória algumas leituras e reflexões feitas durante as aulas do mestrado. Assim, as perguntas para quem e como escrevo também fez emergir a questão sobre quem escreve, sobre quem pesquisa, em qual chão se pisa. Essas reflexões, em certa medida, contribuíram no sentido de me permitir entender melhor como o meu trabalho/investigação pode se inserir e impactar no campo da pesquisa educacional, sua relevância para o conhecimento científico, bem como para os sujeitos e lócus da pesquisa. Em resumo, refletir sobre minha responsabilidade social enquanto pesquisadora, pois “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar” (GARCIA, 2001, p. 11).

Essa tomada de consciência faz-se importante ao pensar na função social tanto da minha pesquisa, quanto do Recurso Educacional proposto, ao tentar compreender os sujeitos e lugares onde pretendo investigar. E, ao mesmo tempo, compreender que, “isso não significa deslocar meu interesse da escola como lócus privilegiado de minhas pesquisas e escritos, mas apenas ampliar o sentido de práticas educativas [...]” (GARCIA, 2001, p. 12).

Assim, descrevo aqui as vivências que carrego comigo, do lugar social que ocupo e que, ao percorrer o caminho me fizeram chegar até esta pesquisa. Começo então, do lugar onde minha trajetória de vida começou a se transformar, por meio do acesso a um curso superior e, posteriormente, das vivências que me fazem aprender e ensinar cada vez mais, buscando contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O que descrevo a seguir me proporcionou ressignificar o olhar sobre o campo e a Educação do Campo.

Durante a graduação atuei como monitora no Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), onde acompanhava turmas de alfabetização em assentamentos da reforma agrária. E com a participação no projeto de pesquisa *É do Campo*, no âmbito da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), retornei à escola onde estudei no campo, na condição de pesquisadora, tomando conhecimento das péssimas condições de infraestrutura do local, sendo que o prédio continuava da mesma forma como foi construído há mais de 30 anos. Durante as visitas para pesquisa, notei também a falta de conhecimento por parte dos professores e gestores no que se refere às Diretrizes sobre Educação do/no Campo, as quais defendem o direito dos povos do campo a uma educação contextualizada com o meio em que vivem – uma dinâmica que se distancia da cidade.

E, no trabalho de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), primeiro ATER Mulher, desenvolvido pela Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), assessorei grupos produtivos de mulheres da Agricultura Familiar, realizando oficinas com enfoque na questão de gênero, onde também pude ter mais contato com o público das Escolas Família Agrícolas (EFAS), o que veio reafirmar a importância da educação contextualizada, pois, as mesmas contribuem na promoção da melhoria da qualidade de vida das famílias, por meio do respeito ao meio ambiente, desenvolvendo uma agricultura ecologicamente sustentável e que leva em conta a dinâmica do campo, adotando como metodologia a pedagogia da alternância.

No âmbito da luta pela Educação do/no Campo, constituiu-se também a Articulação por uma Educação do Campo no Semiárido Mineiro e o Laboratório de Educação do Campo da Unimontes, dos quais sou educadora integrante e parceira, lutando pela implementação/continuidade de uma educação diferenciada para as populações camponesas no e do campo, no semiárido mineiro.

E, atuando como coordenadora pedagógica do MOVA-Brasil – Instituto Paulo Freire, pude vivenciar a realidade de um Brasil analfabeto, de muitas pessoas com direitos negados, porém com grande capacidade de se tornarem cidadãos criticamente conscientes, dispostos a lutarem por seus direitos, precisando apenas de um pouco mais de conhecimento e informações para que possam conhecer melhor, analisar e assim poderem intervir em sua realidade.

Outra experiência que me coloca em contato com o território da pesquisa é a atuação na Cáritas Diocesana de Almenara – Baixo Jequitinhonha, na execução do Programa Cisterna nas Escolas – Água que Educa, da Articulação do Semiárido Brasileiro, onde tive a

oportunidade de conhecer melhor a realidade deste lugar que ainda tem uma face de direitos negados, onde as políticas públicas de direito sempre demoram mais a chegar porém, um lugar de muitas riquezas, potencialidades, povo de luta, biodiversidade. Trabalho no qual tive a oportunidade de conhecer inúmeras escolas do campo, um pouco de seus contextos e sujeitos, sobretudo no que se refere à água, uma vez que o Programa garante seu acesso por meio do armazenamento de água da chuva em cisternas de placas construídas nas escolas. Além da implementação das tecnologias sociais, há o processo de formação com educadores e gestores do campo pautados na concepção da Educação do Campo e Contextualizada, onde desenvolvi inúmeros momentos de formação e debates com educadores de mais de 150 escolas localizadas no campo, no Vale do Jequitinhonha e nas aldeias indígenas Maxakali, no Vale do Mucuri. Esta foi a motivação maior para adentrar no mestrado e realizar esta pesquisa. Além da discussão sobre o direito e acesso à água, esta temática sempre estava presente nas atividades e relatos feitos pelos educadores.

Outro espaço onde também tive contato com escolas e educadores do campo foi atuando como formadora no Programa de Formação Continuada de Educadores “Escola da Terra” e monitora no Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD), no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, enquanto estudante bolsista da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ademais, a participação no Curso de Realidade Brasileira (CRB), onde é analisada a realidade brasileira por meio de alguns pensadores como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Heleieth Safioti, Marilena Chauí, inclusive pessoas conhecedoras da região Vale do Jequitinhonha, contribuiu consideravelmente em minha formação para uma atuação mais crítica e emancipadora, pois o curso constitui-se como um espaço de diálogo, de construção coletiva, reflexiva e indagadora ao se propor caminhar na contramão de uma sociedade mercantil e capitalista. Neste sentido, tais segmentos também têm reivindicado políticas específicas para a Educação do Campo devido à percepção de uma educação muitas vezes inadequada à realidade e interesses das populações camponesas.

Enfim, cito minhas experiências profissionais, pois têm proporcionado grande aprendizado em todos os sentidos, me fazendo perceber cada vez mais a importância de uma formação libertadora, que possa ajudar as pessoas a se emanciparem a partir de diversos espaços educativos. Destaco também a importância dos movimentos sociais e populares, organizações populares do campo e as universidades nessa função de cumprir seu papel social perante a

sociedade proporcionando, cada vez mais, uma educação crítica, em especial às populações camponesas com as quais pretendo contribuir cada vez mais, com os conhecimentos adquiridos.

Ressalto que, somente quando cheguei ao mestrado é que pude compreender melhor, por meio das leituras e diálogos com professores, a minha expulsão do campo. Expulsa por não ter nenhuma opção que não fosse a saída em busca de acesso à escola e à saúde. Recordo-me que naquela época, por volta de 1987, a escola mais próxima da minha casa ficava bem distante, sendo que o único meio de chegar até lá seria caminhando por quase duas horas. Neste mesmo período, minha mãe ficou doente, obrigando-me e a meus irmãos morarmos com tias em outra comunidade. Nesta outra comunidade, a escola também era distante, mas não tínhamos escolha. Eu, minhas irmãs e vizinhos fazíamos uma caminhada todos os dias para chegar até a escola, que possuía apenas uma sala multissérie. Entretanto, aquela caminhada não era sacrificante, pois era o momento de ir conversando pelo caminho, observando as matas, colhendo frutas dos quintais alheios para comer até chegar em casa e almoçar. Tínhamos amor por aquela escola onde brincávamos a céu aberto, debaixo dos pequizeiros, escrevíamos redações sobre nossa realidade camponesa. Na sala, havia duas professoras, se me recordo bem, que atendiam do primeiro ao quinto ano.

FIGURA 1 - ESCOLA FREQUENTADA PELA PESQUISADORA EM SUA INFÂNCIA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Setembro, 2012.

Sobre esta mesma escola¹, realizou-se uma pesquisa em 2012 da qual fiz parte (cerca de 24 anos depois de ter estudado lá), Macêdo *et al* (2013) esclarece que:

No ano de 2012, a escola atendia a 60 estudantes em seu espaço educativo. Em relação à construção, a escola é de alvenaria e tem um telhado composto por grandes “telhas” de zinco. Segundo relatos das professoras: “Quando tem sol, é um forno”; esfria muito no tempo frio; e quando chove, ninguém escuta nada”, pois o som da chuva ecoa pelo espaço das salas de aula. A escola não contava com banheiros, mas “nós mesmos da escola juntamos e fizemos dois banheiros lá fora!” Diz a responsável [...] Bem próxima, mas fora do perímetro da escola, tem uma Casa de Farinha onde as crianças vão comer beiju, quando da produção de goma – produto derivado do beneficiamento da mandioca – pelas comunidades locais. Com a chegada do final do ano, o pequi começa a dar seus primeiros frutos, e aí, “temos que fazer arroz com pequi para as crianças, senão eles reclamam” (MACEDO *et al*, 2013, p. 5).

Por meio do retorno à escola, notei que as condições de infraestrutura encontradas eram praticamente as mesmas de quando estudei lá. Entretanto, vale destacar que aquela comunidade escolar havia feito uma luta para que a escola permanecesse na comunidade, uma vez que a prefeitura do município de Coração de Jesus pretendia fechá-la e deslocar os estudantes para outra escola em outra comunidade mais distante. Com a mobilização, a comunidade conseguiu fazer com que a escola permanecesse funcionando mesmo naquelas condições desafiantes. Neste sentido, percebe-se os fortes laços e os processos identitários constituídos entre escola e comunidade, o que me estimula na luta pela construção da Educação do/no Campo com mais qualidade, nos lugares onde atuo.

Posteriormente, tivemos que ir morar em uma cidade maior, onde minha mãe já se encontrava fazendo tratamentos médicos que não eram disponibilizados na cidade mais próxima de nossa comunidade. Fato curioso é que, ao chegar à essa cidade, precisei fazer uma prova para ingressar na escola que estava ofertando vagas para o ensino fundamental. Tratava-se de uma redação, cheia de desenhos de galinhas, me fazendo sentir-se “em casa”, já que até pouco tempo, aquela era a minha realidade no campo: colher ovos nos ninhos, frutas no pomar, ajudar a tia a fazer biscoitos no forno à lenha, entre outras atividades cotidianas do campo. Infelizmente, não tive a mesma impressão em sala de aula, onde encontrei colegas indisciplinados e por vezes desrespeitosos, muito diferente de meus colegas no campo. Até

¹ Para mais informações sobre a escola, consultar o artigo: Realidade Local e Contexto Político: Dilemas e Desafios para a Educação do Campo no Semiárido Mineiro, disponível no link: <http://eppecpb.wix.com/eppecpb#!anais-do-evento>. Acesso em 04 de dezembro de 2018.

mesmo o meu comportamento mudou, tendo sido afetada pela indisciplina dos demais. Foi difícil lidar com aquela nova dinâmica escolar.

Em síntese, todos esses apontamentos me faz questionar, ainda no ano de 2018, sobre a qualidade da educação ofertada para as populações do campo, bem como sua implementação, uma vez que há leis consolidadas conforme indica, por exemplo, o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que esclarece: “é direito das populações do campo uma educação que reconheça o modo próprio de vida social e a utilização do espaço do campo em sua diversidade para a preservação da identidade das populações rurais”. Fazer com que essas matrizes políticas e pedagógicas, engendradas nos princípios da Educação do Campo ganhem materialidade continua sendo um desafio, apesar dos muitos avanços e das lutas empreendidas nas diversas regiões brasileiras, pelos povos do campo, movimentos sociais e populares, educadores e instituições de ensino.

1.3 Percurso Metodológico e Estrutura da Dissertação: Caminhos Trilhados na Pesquisa

Para que os objetivos projetados para esta pesquisa fossem alcançados buscou-se, primeiramente, pensar questões éticas inerentes ao processo de pesquisa, tendo em vista a legislação vigente, a Resolução² CNS 466/12 que “[...] visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado”. Neste sentido, o projeto para realização da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - COEP-UFMG, tendo parecer aprovado pelo Comitê e reafirmado em outras instâncias da Universidade. Diante disso, além de outros cuidados orientados por este Comitê, todos os nomes dos sujeitos entrevistados durante a pesquisa foram preservados, utilizando-se nomes fictícios visando preservar suas identidades.

Visando o desenvolvimento da pesquisa, cabe destacar que os marcos teórico-conceituais nos fornecem subsídios que auxiliam na busca de conhecimentos acerca do tema estudado, pois envolve um estudo sistematizado a partir de diversas publicações, sob a luz de autores que discutem sobre a temática abordada. Desta maneira, com o objetivo de abranger reflexões teóricas sobre os temas tratados neste estudo, reforçamos as considerações de Lakatos e Marconi (2001), a respeito da pesquisa bibliográfica:

² Disponível no link: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 29 de dezembro, 2018.

[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenha sido transcrito por alguma forma, quer publicada, quer gravadas (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 185).

A pesquisa foi desenvolvida tendo por base a abordagem qualitativa, por considerar que essa modalidade de pesquisa se preocupa com um nível de realidade que nem sempre pode ser quantificada, ou seja, com um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

E, conforme Caleffe e Moreira (2006), a pesquisa qualitativa visa explorar as características dos indivíduos e os cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. Dessa maneira, a abordagem pode permitir um estudo compreensivo da realidade pesquisada, sendo que o dado é frequentemente verbal e coletado por meio de observação, descrição ou gravação. Deste modo, a partir das reflexões teóricas e conceituais abordadas nesta dissertação, o passo seguinte foi a preparação e planejamento da pesquisa de campo no local escolhido para a realização da mesma.

Assim, no que se refere à busca por dados, vale observar o que afirma Creswell (2007, p. 194), a respeito da análise e interpretação dos dados. De acordo com o autor “é um processo constante, envolvendo refletir continuamente sobre os dados, fazer perguntas analíticas e redigir memorandos durante todo o estudo. Isso não é nitidamente separado de outras atividades no processo, como coleta de dados ou formulações de questões de pesquisa”. Desta forma, de maneira concomitante, os dados são apresentados e analisados com o objetivo de aprofundar-se na busca por um entendimento mais amplo e cuidadoso.

O processo de coleta de dados revela-se como um momento desafiante e ao mesmo tempo prazeroso na busca pelos dados da pesquisa a serem investigados. É também momento de pisar no chão da comunidade, de observar paisagens e interagir com os sujeitos do lugar. Neste sentido, a escolha dos instrumentos adequados neste processo pode ser decisiva para o bom desenvolvimento do trabalho e para o alcance dos objetivos definidos previamente pelo/a pesquisador/a. É preciso avaliar com cuidado as intenções da pesquisa, para que se possa fazer escolhas mais acertadas à obtenção das informações desejadas.

Nesta investigação, elegeu-se como lócus da pesquisa a Escola Municipal Craúno localizada no assentamento Craúno, Baixo Jequitinhonha, município de Jequitinhonha, região semiárida mineira. Esta escolha foi feita pelo fato de o assentamento Craúno encontrar-se

localizado em uma região semiárida e por relatos de falta de água no local. Ademais, sendo pouco conhecido e divulgado em pesquisas e na região o histórico do projeto inicial para implementar o assentamento desvela sentidos das políticas pensadas para a região, fato demonstrado pelo próprio nome: era proposto um Projeto de Assentamento *Dirigido* para o Vale do Jequitinhonha. Um projeto “de redenção”, pensado por pessoas de outras regiões que pretendia trazer colonos de outros estados e até de outros países para “ensinar” os assentados a produzirem e gerar desenvolvimento econômico para a região. E, diante deste objetivo, o interesse maior era a água que havia no local na década de 1980.

A partir desta seleção, houve a escolha dos sujeitos que foram entrevistados sendo dois moradores do assentamento, dois representantes de organizações da sociedade civil que participaram da luta pela terra junto aos moradores do assentamento, uma educadora e uma gestora. Optou-se como amostra para a pesquisa a disciplina Geografia, uma vez que esta é uma das disciplinas que tem assumido as discussões sobre a problemática da água historicamente trabalhando com questões ligadas aos recursos hídricos, hidrografia, geopolítica das águas e do meio ambiente, questões ambientais, dentre outras, sendo que a escola e a professora de geografia também desenvolvem projetos sobre a temática da água. A escolha de uma das gestoras da escola para a entrevista foi motivada pelo fato de considerar sua importância para obter mais informações sobre a gestão da escola e questões ligadas à água, como acesso e formas de lidar com a mesma.

Ao avaliar diversos tipos de entrevistas, definimos por trabalhar com a entrevista narrativa, sendo que posteriormente decidimos também pelo uso da entrevista semiestruturada. A escolha da entrevista semiestruturada foi motivada por que este tipo de técnica ofereceu informações importantes sobre as práticas de ensino realizadas no âmbito escolar, por meio da educadora e da gestora. Também por considerar que a entrevista é um procedimento que ajuda o pesquisador a obter informações contidas nos discursos dos atores sociais, baseadas em suas vivências.

Minayo (2002) considera que a entrevista é uma técnica que favorece a construção de um diálogo espontâneo com os sujeitos da pesquisa e possibilita a identificação de elementos e acepções relevantes para o trabalho, podendo oportunizar ao pesquisador aprofundar estes elementos desvendando novas informações relacionadas aos contextos investigados.

Optar pela entrevista semiestruturada teve o intuito de obter respostas mais completas e esclarecedoras sobre o tema estudado, permitindo o estabelecimento de uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistadora. Ao mesmo tempo, durante a realização

das entrevistas, foi possível reelaborar questionamentos com o objetivo de complementar informações e /ou facilitar entendimentos. Outrossim, houve a necessidade de acrescentar novas indagações. Conforme Caleffe e Moreira (2006):

[...] nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. [...] Ao usar a entrevista semi-estruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário (CALEFFE; MOREIRA, 2006, p.169).

Alguns educandos também foram escolhidos para a entrevista semiestruturada. Neste sentido, foram construídos roteiros de entrevistas visando conhecer diversas questões relacionadas à temática água, dos sujeitos e da própria escola, sendo possível reelaborá-las ou esclarecer respostas durante as entrevistas. Entretanto, no momento de entrevistar os educandos, eles não quiseram fazer a entrevista separadamente sendo que os mesmos foram entrevistados em grupo de três educandos, composto por três adolescentes com idade entre 13 e 15 anos, todos do sétimo ano. A escolha dos entrevistados seguiu alguns critérios: a) deveriam ser educandos do sétimo ano do ensino fundamental, já que nesta etapa, os estudantes já tiveram um contato maior com a abordagem da temática da água realizada no sexto ano. Assim, possivelmente poderia obter informações mais ampliadas de seu contexto ao serem entrevistados b) os educandos deveriam ser nascidos e moradores do assentamento Craúno e/ou em comunidades do seu entorno.

No processo de pesquisa, foi realizada, ainda, durante encontro de Educação do Campo na universidade, uma entrevista com uma representante do Ministério da Educação (MEC), objetivando atualizar o histórico da Educação do Campo cujas narrativas contribuíram para a construção do capítulo dois desta dissertação³.

Visando qualificar o desenvolvimento da pesquisa, optou-se também por utilizar como procedimento metodológico a entrevista narrativa, compreendendo a importância das pessoas que vivem na localidade contarem suas histórias e a história da comunidade, focalizando seu histórico e sua relação com a água (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013). Neste caso, foi uma escolha importante, sendo possível ouvir moradores contando a história do assentamento, da luta pela permanência na terra e de questões relacionadas a água, com maior profundidade de escuta e de detalhes.

³A entrevista foi planejada durante a ocorrência da disciplina Gestão e Políticas Públicas na Educação do Campo ofertada no primeiro período de 2017 do Promestre e realizada em agosto do mesmo ano.

A opção pela entrevista narrativa foi feita a partir das autoras Jovchelovitch e Bauer (2013) que a consideram como um método de pesquisa qualitativa que permite uma compreensão mais aprofundada das informações oferecidas pelos sujeitos. Com este objetivo, essa foi a escolha para se entrevistar os moradores e representantes das organizações sociais, visando conhecer e registrar a história do assentamento Craúno, em especial questões ligadas à água. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2013):

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013, p. 91).

A narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características peculiares. A partir dos conceitos de Jovchelovitch e Bauer (2013), a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas, uma vez que, no esquema de pergunta-resposta o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice, ou seja, I) selecionando o tema e os tópicos; II) ordenando as perguntas; III) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2013). Na tabela a seguir, descreve-se com maior clareza e de forma estruturada as etapas para o desenvolvimento da entrevista narrativa.

Fases principais da Entrevista Narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a Entrevista Narrativa
1. Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes ⁴ .
2. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais.
3. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar os sinais de finalização (“coda”).
4. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
5. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 97).

A escolha da entrevista narrativa permite uma compreensão aprofundada das informações oferecidas pelos entrevistados, uma vez que apresenta a experiência dos sujeitos a partir da construção de sequências que fazem sentidos para os atores dessas histórias. Diante desse pressuposto é que foram escolhidos sujeitos da comunidade Craúno e representantes de organizações sociais para contar as histórias do assentamento e suas diferentes formas de organização, inclusive no que diz respeito à água.

Ademais, Jovchelovitch e Bauer (2013) definem o gênero entrevista narrativa como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados, deixando-os mais livres para se expressarem. Assim, pode possibilitar a fuga de um possível engessamento das respostas criando depoimentos que descrevam a experiência do sujeito e de seu contexto, em maior profundidade. E essa compreensão aprofundada é possível, pois “a narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada ela mostra o lugar, o tempo a motivação e as orientações do simbólico do ator” (BRUNER, 1990). Assim, as narrativas possibilitam combinar histórias de vida a contextos sócio históricos.

⁴ As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões exmanentes na narração. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013).

Os dois integrantes de organização social entrevistados participaram da luta pela ocupação da terra, tendo conhecido o processo embrionário do Programa de Assentamento Dirigido do Vale do Jequitinhonha (PADVALE), o qual visava realizar, por meio de um modelo de empresa agrícola, o assentamento de produtores rurais em quatro grandes núcleos de colonização no Vale, sendo um deles em Jequitinhonha (RURALMINAS, 1987). Ressalto que a definição desta amostra de sujeitos a serem entrevistados se deu por considerá-la suficiente para obter narrativas e dados, levando em conta os objetivos da pesquisa bem como o recorte da análise dos temas ligados à água, desenvolvidos na escola e comunidades do assentamento.

Como parte do percurso metodológico, desenvolvi também a pesquisa documental que, de acordo com análise de Gil (1991), trata-se de um processo que se ampara em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Uma vez que o objetivo aqui não era fazer uma análise aprofundada dos documentos sobre o Projeto de Assentamento Dirigido para o Vale do Jequitinhonha (PADVALE), como projetos, relatórios, outros tipos de arquivos, os quais contém um histórico do início do surgimento do “Projeto Craúno”, estes foram utilizados levando-se em consideração o fato de que “podem ser usados tanto como uma técnica exploratória tanto como para checagem ou complemento de dados obtidos” (MAZZOTTI, 1998. p. 140).

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas. Neste caso, consideramos que este tipo de pesquisa se aplica a este estudo uma vez que foi necessário buscar informações em documentos que não são facilmente encontrados nem na internet, nem em outras pesquisas bibliográficas. Foi por meio de informações da Cáritas Diocesana de Almenara que tivemos acesso a tais arquivos e a indicação de um dos sujeitos entrevistados, o advogado que assessorou a luta pela terra no Projeto Craúno. Assim, foi possível ter acesso a diversos documentos de seu arquivo pessoal: projetos, relatórios, jornais, cartas, que foram gentilmente cedidos por ele.

Para Gil (1999) este tipo de pesquisa torna-se importante quando o problema requer uma quantidade de dados que se encontram dispersos pelo espaço. Dessa forma, por meio da consulta aos documentos sobre o ‘antigo’ PADVALE foi possível construir um histórico sobre o início do projeto e sua relação com a água. E, após análise destes documentos, a entrevista com moradores e representantes das organizações sociais foi de fundamental importância para

se adquirir informações mais aprofundadas sobre o assentamento e questões sobre a água, em diferentes contextos históricos e, sobretudo, seu histórico atual.

Todas as entrevistas foram gravadas, tendo como base os roteiros impressos com o objetivo de subsidiar as entrevistas e realizar registros sobre informações dos sujeitos entrevistados, como datas e demais dados relevantes. Em seguida, as entrevistas foram transcritas, para posterior análise. Levando-se em conta o grande volume de falas transcritas após entrevistas, bem como sua diversidade de abordagens por diferentes sujeitos, buscou-se fazer uma seleção elencando-se temas centrais, considerando os objetivos da pesquisa, os pontos comuns e/ou controversos do mesmo entrevistado ou entre todos, uma vez que poderia haver respostas distintas com um mesmo fundamento, respostas iguais com fundamentos diferentes e até mesmo contradições significativas para problematização e análise.

Praticar este exercício se situou como um desafio, pois, fez-se importante, ao mesmo tempo em que se analisava as entrevistas, perceber como os discursos e práticas pedagógicas se relacionavam com a realidade local e dialogava, sobretudo, com outros autores no sentido de contribuir com a discussão das temáticas. Entretanto, foi momento de imersão e reflexão ao revisitar áudios e as lembranças presentes na memória ao lembrar as quatro visitas feitas no assentamento e escola. Durante sistematização os dados, foi possível interligá-los com a discussão realizada na revisão teórica construída ao longo dos capítulos deste trabalho, conferindo maior coerência às análises exploradas.

Ainda que o foco inicial desta pesquisa tenha sido investigar as práticas educativas relacionadas a água na escola, entende-se que o acesso ao livro didático utilizado pela educadora e pelos educandos também se constituiu como uma fonte primária para análises, uma vez que a mesma enfatizou seu uso como majoritário no seu trabalho com a temática da água. Diante disso, focando as abordagens sobre a água no livro didático de Geografia utilizado pela escola, interessou-nos em especial conhecer as abordagens sobre a água, a seca, informações sobre as regiões semiáridas e como ocorre a abordagem sobre a convivência com a seca, dentre outros temas e subtemas relacionados à água. O foco nestas questões foi motivado a partir das entrevistas realizadas e das questões apontadas pelos sujeitos entrevistados.

Compreendemos que as análises das práticas educativas da educadora de Geografia, juntamente com conteúdos sobre a água avaliados no livro didático de Geografia e elementos do contexto escolar e comunitário do assentamento, foram fundamentais para a definição e construção da proposta do Recurso Educacional. Deste modo, foi relevante analisar tais

elementos buscando compreender seus sentidos políticos e sua relação com a realidade vivida na escola e comunidade, em especial no que diz respeito à discussão sobre a água.

A dissertação proposta está estruturada em cinco capítulos, além das considerações finais. No Capítulo I agregamos a Introdução e o Percurso Metodológico, com apresentação da pesquisa, objetivos, explicitação das motivações e justificativas. Traz as vivências da autora no âmbito da Educação do Campo e a apresentação da estrutura da dissertação, com breve resumo de cada capítulo. Ainda nesse capítulo, descrevo o percurso metodológico, com exposição sobre os caminhos da pesquisa, métodos eleitos para desenvolvê-la e sujeitos pesquisados.

No Capítulo II apresento o histórico da Educação do Campo no Brasil e o projeto educativo da Educação do Campo, bem como os desafios enfrentados nesta construção coletiva dos movimentos sociais populares e sindicais bem como universidades.

Já no Capítulo III, há uma revisão teórica sobre a problemática da água a partir do final do século XX, apontando as principais mudanças discursivas e práticas ocorridas, nesse contexto, apresentando reflexões sobre democracia e água e o debate sobre a água no contexto educacional.

O capítulo IV descreve uma contextualização do território Baixo Jequitinhonha e do município de Jequitinhonha. Também aborda informações sobre o contexto do surgimento e histórico do assentamento Craúno, trazendo informações de documentos sobre o início de sua implementação e informações mais atuais por meio de entrevistas narrativas com alguns sujeitos, moradores e representantes de organizações e movimentos populares.

Por fim, o capítulo V é destinado às análises e reflexões problematizando as entrevistas semiestruturadas, dos sujeitos da pesquisa no âmbito escolar: educadora, gestora e educandos. Assim, este capítulo abrange a caracterização da Escola Municipal Craúno e dos sujeitos da pesquisa, abarcando reflexões sobre a abordagem da água no contexto escolar e comunitário do assentamento Craúno, município de Jequitinhonha em Minas Gerais. A partir das entrevistas, buscou-se fazer, também, um paralelo com a realidade encontrada no contexto escolar e comunitário do assentamento.

E para concluir, nas Considerações Finais, discuto os resultados da pesquisa, com apontamentos para pesquisas futuras e notas sobre a construção do Recurso Educacional.

1.4 Construção do Recurso Educacional

Visando atender aos requisitos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), além desta Dissertação, foi elaborado

como Recurso Educacional, uma Sequência Didática Contextualizada (SDC), construída a partir das análises das entrevistas. A partir das discussões feitas no último capítulo, elencou-se eixos temáticos que fundamentaram a construção da SDC, englobando temas geradores sobre a temática água.

A elaboração da SDC embasou-se principalmente em uma concepção freiriana, ao considerarmos temas geradores a partir do resultado das entrevistas realizadas e da proposição de uma Leitura do Mundo. Ressalto que o Recurso Educacional foi pensado, sobretudo, em virtude dos desafios e disputas pela água, que vivenciamos e conhecemos nas últimas décadas e que se materializam de diferentes formas, inclusive no território da pesquisa.

Conforme observa a professora Renata Aspis durante sua aula na disciplina de metodologia científica no Promestre em 2017:

O produto do Mestrado Profissional é teórico e prático. É algo que cada profissional vai criar como um objeto concreto, um tutorial, uma sequência didática, um jogo etc., em forma de site ou em papel, dependendo do caso. E esse objeto vem acompanhado de uma fundamentação teórica, uma discussão conceitual da pertinência e relevância desse produto criado. E isso tudo é feito com o foco no problema inicial, gerado na prática do profissional e a ela deve voltar (Depoimento em setembro, 2017).

Ao pensar a proposta da SDC, pautamos, sobretudo, que haja uma articulação com os princípios da Educação do Campo. Nesta construção, propõe-se que cada educador possa se apropriar de saberes mais ampliados no que se refere à realidade na qual atua e/ou vive. No espaço escolar, as estratégias metodológicas assumem papel central na reinvenção constante do processo de ensino aprendizagem, podendo promover transformações reais na comunidade e na sociedade como um todo. Neste sentido, para desenvolver a SDC na escola, sugerimos aos educadores que primeiramente seja realizado um estudo da realidade para se diagnosticar elementos do contexto local por meio da realização da Leitura do Mundo.

Para atingir este objetivo, foi feita uma apresentação intitulada *diálogo entre educadores/as*, na qual abordamos algumas reflexões embasando-se em uma perspectiva freiriana, pautando alguns passos que podem ser planejados para se realizar uma Leitura do Mundo e desvelar temas geradores para então se construir os planejamentos de suas aulas em projeto temático, sequência didática, dentre outros. Em seguida, há uma proposta de SDC, pensada para se trabalhar na disciplina de Geografia, no sétimo ano do ensino fundamental, na qual elegemos o tema gerador “*convivência com a seca*” por ser um desafio constante na vida daqueles sujeitos da escola e comunidade. Intitulada “*A seca castiga, mas também ensina*”, o

objetivo geral foi contextualizar a realidade socioambiental do assentamento Craúno, no que se refere à convivência com a seca, visando a construção coletiva de formas de convivência com a mesma.

Assim, espera-se que esta sequência, que toma a realidade do assentamento Craúno, possa contribuir para que gestores e educadores das escolas do campo, em especial do semiárido mineiro, encararem outras leituras do mundo em que texto e contexto histórico e socioambiental estejam entrelaçados com clareza e visibilidade e que considerem no Planejamento Político-Pedagógico, os camponeses e as diversidades ecossistêmicas no âmbito dos componentes naturais que constituem o semiárido. Neste sentido, vale reforçar que:

Para que os conteúdos tenham sentido para os educandos, eles e os sujeitos da comunidade da qual fazem parte devem ser vistos como protagonistas do processo de conhecer, o que é possível ao investigar os temas geradores a partir dos quais se obtém os conteúdos escolares [...] (BRICK; SOUZA, 2017, p. 33).

Deste modo, visando que a SDC faça sentido para educadores e educandos, buscou-se embasar a elaboração da mesma abarcando alguns princípios metodológicos que considero importantes a partir da convivência local em espaços de debates e reflexão e a partir de autores citados nesta dissertação e na proposta de SDC: princípio pedagógico dos diferentes saberes; a realidade vivida na escola e comunidade; princípio do exercício da criticidade e intervenção na realidade social; o desvelamento de sentidos políticos sobre a água e a convivência com a seca.

Assim, espera-se que a proposta do Recurso Educacional possa adentrar na escola e despertar o olhar dos educadores ao desvelarem temas geradores, não somente sobre a água e a seca, mas também que possam nortear seu trabalho contextualizando os conteúdos curriculares com suas práticas pedagógicas durante o ano letivo, considerando o projeto de escola, campo e sociedade, defendidos pela Educação do Campo. Este exercício crítico de reflexão-ação-reflexão implica novos olhares e conhecimentos sistematizados sobre sua realidade em diferentes dimensões como a socioeconômica, cultural, social, política e socioambiental.

Neste sentido, enfatizamos também que, não basta que as práticas educativas fiquem apenas no plano da problematização, mas que, sobretudo, gerem propostas de ação/intervenção no sentido de conceber e desenvolver transformação na realidade local.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

2.1 Contexto histórico-político: da Educação Rural à Educação do Campo

Pensar sobre a construção do movimento da Educação do Campo no Brasil exige conhecer um tempo histórico de formação social e política do Brasil, bem como na construção histórica de duas décadas da Educação do Campo. Antunes-Rocha (2012) descreve o retrato idealizado para o campo e seus sujeitos ainda no Brasil da educação rural:

No início do século XIX, as ideias de progresso e civilização se associaram às cidades, enquanto o campo passou a significar tradição, conservadorismo e rusticidade. [...] até o final do século XIX o ideário desqualificador sustentou-se com a contribuição de viajantes, jornalistas, políticos e romancistas. No início do século XX a justificativa para a desvalorização dos povos do campo recebe apoio da ciência. A produção de médicos, sociólogos e estudiosos em geral cuida de dar legitimidade científica aos fundamentos que sustentam o ideário [...] (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 48).

De acordo com Simões e Torres (2011), “no período de 1930 a 1960, ao se reacender a questão ruralista no Brasil, a educação rural foi vista como um dos fatores essenciais para a solução do problema da migração rural”. Naquele contexto, inspirado na Constituição de 1934 realizada no governo de Getúlio Vargas, foram iniciadas práticas educativas, com a finalidade de propaganda do regime, onde a importância maior era dada à concepção de educação profissional voltada ao contexto industrial.

O período que antecedeu o governo de Vargas, denominado de República Velha (1889 a 1930), foi marcado pelo domínio das elites agrárias que se revezavam no poder cujas características políticas sobressaiam certo arcaísmo político, ainda com forte sinal do coronelismo no ambiente rural.

Desta maneira, a Constituição de 1934, a qual foi considerada progressista para as diretrizes da época, especialmente em relação à educação e aos direitos trabalhistas, foi marcada por um movimento de renovação responsável pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵ (1932), o qual pode-se destacar:

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". É preciso, para reagir contra esses

⁵ Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 11 de junho, 2018.

males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 197).

Antunes-Rocha (2004) ressalta que até meados dos anos 1940 ainda não se observava ações concretas em prol da construção de escola no meio rural. O que se via eram ações isoladas em torno de projetos que captavam recursos da União e atuavam enquanto intermediárias entre o Estado e a população rural. Todavia, se o interesse maior era dado à formação para o trabalho, é importante uma reflexão no sentido de que essa intenção não seria viável ao sujeito campesino uma vez que o mundo do trabalho no Brasil fora pautado e organizado em um modelo de produção escravista, que perpetuou por séculos. Deste modo, seria mais uma herança colonial imposta ao trabalhador e à trabalhadora do campo.

Assim, uma escola que objetivava “conter a migração campo/cidade”, “fixar o homem no campo”, desenvolver nos alunos um “sentimento de amor pela terra” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 53-55), representava grande possibilidade de criar o ideário de ir para a cidade, pois, desta maneira, seria mais provável a depreciação do campo com este modelo educacional imposto, em sua maioria, por empresas agrícolas, em um processo de modernização do campo, difundidos por meio da assistência técnica e extensão rural.

Ademais, naquele bojo o que havia era um processo de expropriação e proletarização no âmbito de um conceito de modernização pensado para o campo, descontextualizando o imaginário dos povos campesinos. Além das condições precárias em que se mantinham as escolas, não havia materiais didáticos que valorizassem a cultura camponesa, não havia preocupação com o real contexto dos sujeitos e do campo. Griffiths *apud* Rangel e Carmo (2011), discorre que “a escola [...] foi introduzida por estrangeiros, corpos religiosos ou governos coloniais”, visando atrair trabalhadores campesinos para subempregos na cidade. Paladim (2010) afirma que:

[...] até a década de 60 do século passado, no Brasil a maioria da população morava no campo. Na década de 30 do século XX, o então presidente Getúlio Vargas pensava em Escola Rural para conter o êxodo que já vinha assustando o governo, pois trata-se de um fenômeno que já havia acontecido nos países centrais (PALADIM, 2010, p. 55).

Importa abordar também o processo de industrialização que objetivava formar força de trabalho, mais precisamente o técnico-manual para atender ao mercado de trabalho. Neste sentido, na década de 1940 foram criadas instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) com a perspectiva de incorporar à educação brasileira uma matriz curricular urbanizada e industrializada, despertando o interesse de organismos do grande capital norte-americano (ROMANELLI, 1996).

Em outubro de 1943 aconteceu a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas em Havana, Cuba, onde o Brasil foi representado pelo então Ministro da Educação. Dessa Conferência resultaram parcerias com autoridades internacionais em função de cooperação entre países, por meio de convênios. Entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA) estabeleceu-se por meio do Office of Inter-American Affairs, convênio em favor do ensino industrial brasileiro, o qual entrou em vigor em 3 de setembro de 1946, pelo Decreto-Lei nº 9.724 (OLIVEIRA, 2005).

Com o crescimento do setor industriário, segundo Romanelli (1996, p. 60) “a leitura e a escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva” já que havia interesse em formar mão de obra que atendesse a esse mercado. Assim, havia empenho visando acordos entre o governo brasileiro e as agências norte-americanas para a escolarização no campo, visando inclusive o controle ideológico daqueles povos. Diante disso, o crescimento do ensino escolar se deu de forma improvisada pelo estado, atendendo principalmente a pressão e demanda controlada pelas elites (ROMANELLI, 1996). Conforme Souza (2014, p. 110) “eram escolas sobre as quais o imperialismo financiador e gestor tinha total controle”.

Já na Constituição Federal de 1946, revelava-se a intenção de responsabilizar as empresas privadas por promover a educação das pessoas as quais empregavam e que eram provenientes do meio rural. Este fato demonstra que o Estado se retirava do compromisso que deveriam assumir na oferta da educação para essas populações. Pode-se destacar o seguinte apontamento em suas diretrizes:

[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...] (BRASIL, 1946, Art. 168).

Nota-se que as ações em torno da escola tinham como interesse e preocupação a mão de obra do sujeito do campo e não a escola e a educação em si. E nesse sentido, em virtude do crescimento do êxodo campo/cidade, surge o movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico intencionando “fixar o homem no campo” e evitar a proliferação de problemas sociais nas cidades. Se a população pobre saísse do campo, muito provável que chegassem às periferias causando o aumento da pobreza na cidade e, conseqüentemente, mais problemas sociais. Entretanto, Souza (2006) discute o êxodo rural entre a década de 1950 e 60 afirmando que não seria possível “fixar o homem no campo” com programas educacionais, mas sim com políticas mais amplas de acesso a melhores condições de vida no campo: saúde, infraestrutura, saneamento, melhores condições de trabalho, direitos trabalhistas assegurados.

A educação nas escolas rurais não era preocupação no âmbito das políticas públicas. Evidencia-se que o Ruralismo Pedagógico visava tão somente o ensino das primeiras letras e a contar, fato que demonstra a impossibilidade de formar um sujeito crítico que desse conta de entender seu lugar e seu território de vida de maneira crítica.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, que atribuía aos Estados e municípios a responsabilidade pela educação primária e média (BRASIL, 1961). Entretanto, tal lei era omissa em relação à educação no campo, que ficou sob a responsabilidade dos municípios se contornando cada vez mais submissa aos interesses de mercado. Em seu artigo 105 a LDB assentia que “os poderes públicos instituirão e ampararão os serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a *adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais*” (BRASIL, 1961, grifo nosso).

A partir da década de 1960 houve uma inversão no objetivo da educação ofertada às populações camponesas. O objetivo era dar lugar aos processos tecnológicos surgidos com a modernização da agricultura. Inicia-se o processo de expulsão dos camponeses para beneficiar o projeto capitalista que avançava com avidez sobre o campo brasileiro. A partir daí, em vez de “fixar” a intenção seria retirar (expulsar) os camponeses do campo (SOUZA, 2014).

A permanência da obrigatoriedade de as empresas agrícolas e industriais ofertarem o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos, fez com que o país, até 1970, tivesse uma educação gerenciada pela iniciativa privada no campo. Até aquele momento, não havia políticas públicas planejadas para se escolarizar a população camponesa.

Diante de tal conjuntura, ainda na década de 1960 começou a haver maior preocupação com uma educação que atendesse às classes populares e também no meio rural.

Algumas iniciativas por meio dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura do movimento estudantil (CPC), do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB) começaram a discutir outro modelo de educação para o campo pautadas em uma perspectiva popular. A alternativa que a população do campo tinha era resistir e pressionar o governo, e, ao mesmo tempo, recorrer ao apoio desses movimentos populares.

Uma importante parte desta história foi a criação do “Método Paulo Freire”, por meio do qual uma equipe da Universidade Federal de Pernambuco, coordenada pelo então professor Paulo Freire pensou e colocou em prática uma metodologia denominada por “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”, em uma perspectiva popular e libertadora. A primeira experiência aconteceu em Angicos, Rio Grande do Norte. Posteriormente, a experiência se espalhou em outros estados, desta vez, apoiada pelo governo federal. Inúmeras pessoas foram alfabetizadas entre junho de 1963 e março de 1964. Em meados de abril de 1964, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob coordenação de Paulo Freire ainda no governo deposto pelo golpe militar, foi denunciada como perigosa e subversiva. A partir deste fato, vários coordenadores, educadores e os próprios trabalhos realizados foram condenados. Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e, posteriormente, exilado (BRANDÃO, 1981).

Diante da pressão de camponeses e de movimentos organizados, o governo militar, por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967) buscou se contrapor a esses movimentos e ao modelo freiriano de alfabetização, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que funcionou até 1985. O Mobral tencionava à alfabetização funcional da população brasileira e, “se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola” (BRASIL, 2007).

Tal programa chegou ao campo de forma mais precária do que nas cidades. Os dados sobre o analfabetismo no campo continuavam altos, assim, o governo criou especificamente para o campo o Programa Educação Rural (EDURURAL), financiado pelo Banco Mundial, que foi implementado no Nordeste e funcionou de 1980 a 1985. Tanto o Mobral quanto o Edurural se valeram como um aparelho ideológico do regime militar (LEITE, 1999).

De acordo com o II Plano Setorial de Educação e Cultura [1975/1979] (BRASIL, 1976), avaliava-se, que o índice de analfabetos com 15 anos e mais, havia se reduzido a 12,5 milhões em fins de 1974, sendo que cerca de 2 milhões de analfabetos se localizavam nas zonas urbanas e cerca de dez milhões nas zonas rurais. Neste sentido, o sistema educacional buscava,

dentre outras adequações, “eliminar os problemas pedagógicos, os déficits de espaços e os *desequilíbrios entre as áreas rural e urbana*” (BRASIL, 1976, p. 56. Grifo nosso). Segundo Carmo e Rangel (2011):

Com o movimento crescente pela democratização na década de 1980, e apoiado no objetivo de erradicar o analfabetismo, que dava mostras de problema “incurável” na sociedade brasileira, foram implantados projetos, como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa Educação Rural (EDURURAL) (CARMO E RANGEL, 2011, p. 211).

Diante daquela situação política, iniciativas de resistência e de pressão da população continuaram a acontecer. Na Constituição de 1988 houve avanço relacionado à educação, quando instituiu em suas bases a aprovação de políticas de direitos educacionais, sob responsabilidade do Estado “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988, Art. 211). Entende-se que esta determinação também se destinava ao campo, se consideramos a afirmativa de que a educação é um direito de todos e sua oferta um dever do Estado (BRASIL, 1988, Art.205).

Ainda na década de 1990, conservava-se um modelo de educação rural para o campo no qual a educação era subordinada às prefeituras e fazendeiros, detentores de grandes latifúndios de terra e, conseqüentemente, da água. Nesta lógica, a educação rural ainda propagava um projeto de campo submisso e explorado, em que os sujeitos camponeses ainda eram tachados de muitos estereótipos como pé rachado, pé de poeira, jeca. Além dos estereótipos, camponeses eram postos em lugar de subalternidade. Colonizados, os povos do campo não tinham direito à escolarização uma vez que, para o Estado, ‘não necessitavam aprender para desenvolverem seus trabalhos’. Para Leal (2012), o ‘coronelismo’ representa uma troca de proveitos entre o poder público e a influência de chefes locais, sobretudo, os senhores da terra.

O texto da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, descreve a lógica dos estereótipos construídos sobre o povo camponês. Entretanto, estes são, acima de tudo, trabalhadores. Neste sentido:

Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros, latifundiários, seringalistas, coronéis, estancieiros. As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico que perpassam as principais lutas de resistência camponesa no Brasil, como

Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998, p. 09-10).

Considerando a desqualificação da cultura camponesa e das condições de submissão dos povos do campo aos “senhores da terra”, junto com a negação de direito de uma política pública comprometida à sua realidade, podemos apontar alguns elementos que ao longo dos anos permeia o campo e seus sujeitos. Muitos, sendo agregados, meeiros, acabavam por ser expulsos por seus patrões, após longos anos de servidão, o que em muitos casos os obrigavam a aceitarem subempregos ou trabalhos informais nas cidades. Secas também impediam que as famílias ficassem no campo, sendo atraídas por políticas que favorecia somente o “desenvolvimento” da cidade.

Em décadas anteriores, as populações rurais menos favorecidas não tinham acesso sequer, a créditos para melhorarem seu processo de produção e envolvimento com condições de vida digna, sendo este mais um fator que contribuía para expulsão de trabalhadores do campo para a cidade. Até para pequenos proprietários era difícil não depender de favores. Segundo Leal (2012, p. 46), “é, pois, para o próprio “coronel” que o roceiro apela nos momentos de abertura, comprando fiado em seu armazém para pagar com a colheita, ou pedindo dinheiro, nas mesmas condições, para outras necessidades”. De acordo com Fernandes (2006):

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

Assim, diante de tantas ausências e desigualdade das políticas pensadas *para* o campo, em 1996, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros, iniciam o Movimento ‘Por uma Educação do Campo’.

A mobilização destes movimentos foi essencial e era urgente para promover uma mudança no cenário das políticas educacionais para o campo. Um importante passo foi o estabelecimento das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 1996, por meio da LDBEN. A Lei de nº 9394/96 (nos artigos 3º, 23º, 27º, 28º e 71º) instituía as Diretrizes da

educação para a população rural, reconhecendo sua diversidade sociocultural, a igualdade e a diferença, fato que possibilitava a participação da sociedade civil ao pautar diretrizes operacionais específicas para o campo (BRASIL, 1996).

Com estas possibilidades na LDBEN, em meados de 1998, movimentos sociais e sindicais começaram a lutar para mudar essa realidade e construir outro modelo de educação em uma perspectiva emancipadora, com um projeto de campo e de sociedade que democratizasse direitos: acesso à reforma agrária, educação, saúde, lazer. Ou seja, estes movimentos, juntamente com universidades e sujeitos coletivos do campo, empreenderam uma luta para construir outro modelo de campo e de sociedade aliados a um projeto educativo.

A LDBEN (1996), em seu artigo 28, reconhece o sentido de uma Educação do Campo, quando estabelece:

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, p.18).

Era um momento oportuno para que o conjunto de sujeitos coletivos iniciassem uma série de debates no qual perceberam a necessidade de reunir um coletivo maior visando reforçar as discussões e proposições. Com este objetivo foi pensado e realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997.

E, neste contexto político em que as mobilizações se intensificavam, os sujeitos coletivos perceberam que seria importante a realização de uma Conferência. Assim, foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo que ocorreu entre os dias 27 e 31 de julho de 1998, em Luziânia-GO, organizada por diversos movimentos: MST, CNBB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB). O encontro tinha como objetivo recolocar o rural e a educação a ele vinculada, na agenda política do país. E, principalmente, dar visibilidade às populações do campo requerendo sua inclusão a uma educação de qualidade como direito (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998).

Os debates e proposições são considerados um marco histórico e conceitual sobre a Educação do Campo, uma vez que deram sentido e revelava sua atuação em um campo de

radicalidade pedagógica adentrando em um chão instável das políticas estatistas em que beneficiava um lado em detrimento de outro. No primeiro caderno da Coleção, Por Uma Educação Básica do Campo, percebe-se o tom da I conferência logo no início de sua apresentação, publicado em seu texto base de debates, em 1998:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório, à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje, retrata bem essa visão (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998, p. 05).

Nessa perspectiva, torna-se indispensável salientar a importância da sistematização de propostas apresentadas desde as primeiras mobilizações, no sentido de demarcar um campo de atuação em prol da reivindicação dos direitos à Educação dos povos do campo, principalmente no que se refere ao protagonismo e envolvimento de todos 'Por uma Educação do Campo'. As primeiras propostas sistematizadas deram início a uma série de publicações, resultado de intensos debates entre os coletivos dos movimentos e universidades que contribuem significativamente para o avanço da educação, da pesquisa, bem como dos movimentos sociais populares.

Atualmente, existem sete publicações da Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, que entre 1998 e 2008 apresentou os debates e sistematizações destas lutas as quais revelam concepções político-pedagógicas, processos de luta que discutem projetos de sociedade antagônicos e as contradições do modelo de escola que temos e o que queremos. Os Cadernos da coleção foram publicados com os seguintes títulos: I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (1999), Projeto Popular e Escolas do Campo (2000), Identidade e Políticas Públicas (2002), Contribuições para um Projeto de Educação do Campo (2004), Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo (2008), Campo, Políticas Públicas e Educação (2008). Além dos cadernos citados, há inúmeras e diversas publicações que tratam da concepção e materialidade da Educação do Campo, suas conquistas, contradições, desafios e potencialidades na luta por políticas públicas tais como: teses, relatórios, dissertações, manifestos, dentre outras. Estes conhecimentos e vivências sistematizadas têm sido de grande relevância para pesquisadores,

educadores e militantes, sendo utilizados como fonte de referência conceitual, política e pedagógica para estes sujeitos.

Caldart (2008, p.69) enfatiza que seria necessário a compreensão de como se dá a materialidade das lutas em um “campo das contradições de classe efetivamente sangrando”. E que, o conceito de Educação do Campo é parte de um paradigma teórico e político situado na tríade: campo, educação, política pública, os quais têm orientado estudos e lutas sociais da Educação do Campo, um campo real das lutas por terra, trabalho, conhecimento. Uma luta de sujeitos sociais e históricos.

Todavia, para se construir outro projeto de campo e de sociedade aliado a um projeto de educação era preciso pensá-lo em conjunto com a classe trabalhadora. Antunes-Rocha (2012) nos esclarece:

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 77).

Diante de tais afirmações e demandado pelas mobilizações e lutas dos movimentos sociais e sindicais, universidades e demais sujeitos coletivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em 2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁶ objetivando diminuir as diferenças educacionais ainda existentes entre campo e cidade e que evidenciava as características de uma educação contextualizada para o meio rural, ao apontar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

⁶Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 fevereiro, 2018.

Importa destacar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entende como escolas do campo aquelas que têm sua sede no espaço geográfico rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Neste último caso, são assim consideradas por atenderem a populações cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente ligada ao campo.

Com o objetivo de ampliação e institucionalização da participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo foi criado, no âmbito do MEC em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTEC)⁷ visando atuar juntamente com o governo para a institucionalização, disseminação e enraizamento das políticas públicas para a Educação do Campo. Outro importante conquista efetivou-se em 2004, quando foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente se transformou em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Neste mesmo ano também foi elaborado e aprovado o ‘Manual de Operações do PRONERA’ pela Portaria 282 do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Embora os apontamentos contidos na LDBEN de 1996 pudessem promover mudanças no campo educacional, era preciso lutar para que tais apontamentos se materializassem na prática. Diante de desafios e tensões presentes em uma sociedade capitalista, torna-se preciso lutar com consciência de qual lado ocupar em meio a uma sociedade dominada por políticas estatais neoliberais, pois o movimento da Educação do Campo exige mudança de paradigmas, jamais poderá ser um movimento neutro, mas sim, transgressor e acima de tudo, ético e de esperança transformadora.

E, considerando que o debate das políticas públicas na história da Educação do Campo perpassa sempre pela discussão dos direitos, esse tema ganha mais centralidade a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando as palavras de ordem “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” é consolidada. Para Molina (2012), no debate das políticas públicas torna-se indispensável utilizar outros quatro conceitos fundamentais, tais como: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia.

Vale ressaltar a reflexão de Caldart (2009) ao apontar um dos pontos que revela a constituição originária da Educação do Campo. Segundo a pesquisadora:

⁷ Colegiado criado pela Portaria MEC n° 1.374/03, para subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo.

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país [...] não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (CALDART, 2009, p. 39-40).

Percebe-se então que o papel da escola, e sobretudo a escola do campo, não deve ser a mera tarefa de transmitir conteúdos de livros didáticos, mas sim envolver todos os sujeitos presentes em seu entorno, demonstrando suas potencialidades, valorizando o trabalho dos sujeitos coletivos, em uma perspectiva política e emancipadora. A partir desta concepção e prática, mães e pais, alunos e membros da comunidade poderão sentir-se parte do processo de aprendizagem, e perceberem-se como sujeitos de direitos e capazes de contribuir para transformação de sua realidade social, se necessário for. Neste sentido, dialogando com a visão dos movimentos sociais, Molina (2006, p. 55) afirma que “a produção pedagógica dos movimentos aponta para um diálogo entre teoria pedagógica e prática em que o projeto educativo não pode estar dissociado de um projeto político social”.

Aos poucos as mobilizações foram dando frutos ao longo das reivindicações e lutas coletivas. É relevante destacar a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, junto ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). O PRONERA representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo a fim de elevar os níveis de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo e formação de professores da própria comunidade para as escolas localizadas em assentamentos e comunidades tradicionais, se constituindo como elemento estratégico na promoção do desenvolvimento rural sustentável.

Cabe ressaltar que essa conquista também foi fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais pelo direito a uma educação de qualidade para sujeitos camponeses. Outra conquista que reafirmou aspectos essenciais para a construção de uma educação de qualidade para o campo foi a aprovação do Decreto nº 7.352⁸ no dia 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, cujo

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 28 fevereiro, 2018.

executor era o Ministério de Desenvolvimento Agrário, implementada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Este programa foi de fundamental importância no âmbito da Educação do Campo, pois se tratou de uma política de Estado, a fim de garantir direitos fundamentais à educação dos povos do campo, ofertando não somente educação básica, mas também de nível superior. Em seu primeiro artigo, destaca-se a seguinte proposição:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Levando em conta que a escola precisa estar onde os sujeitos estão, ela tem que ser construída e organizada a partir das vivências das comunidades camponesas para não acontecer de forma desvinculada da realidade desses sujeitos. É nesse sentido que o texto preparatório da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, assegura que objetivo é conceber uma educação básica do campo a qual leve em conta o interesse e o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no meio rural, e que atenda suas diferenças históricas, para que vivam com dignidade. Também “não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2005, p. 27). Significa constituir um projeto de Educação do Campo com uma atuação que contemple as seguintes dimensões, segundo Silva (2018):

Dimensão	Atuação
Propositiva	Apresenta formulações para elaboração das políticas educacionais.
Gestora	Participa de Fóruns e Comitês na fiscalização e controle social das políticas públicas.
Formativa	Realiza a formação dos sujeitos sociais envolvidos nas práticas educativas e ações organizativas da Educação do Campo.
Política	Mobiliza os atores sociais para a defesa e luta pelos direitos dos sujeitos do campo a escolarização em todos os níveis no campo.
Epistemológica	Propõe uma nova visão de conhecimento sistêmico e dialético superando a fragmentação e a descontextualização.
Pedagógica	Materializa práticas educativas escolares e não escolares em todo o país, constituindo uma nova teoria pedagógica, na qual, diferentes sujeitos sociais, territórios, linguagens e saberes se entrelaçam.
Metodológica	Constrói itinerários curriculares nos quais a alternância possibilita a articulação entre teoria e prática e o diálogo entre diferentes tempos, espaços e saberes.

Fonte: Organizado por SILVA, Maria do S. 2018, p. 32.

Avaliando o projeto de educação para as escolas das comunidades rurais, Menezes Neto (2009) pontua que a Educação do Campo se compromete com a superação do modelo capitalista no campo e na sociedade, ao ponderar que:

Devem-se buscar propostas condizentes com uma educação camponesa, tendo por base que essa não seja um projeto de integração capitalista, ou seja, que não forme força de trabalho nem crie conhecimento apenas para a reprodução do capital, mas educação centrada no interesse daqueles que vivem de seu trabalho (MENEZES NETO, 2009, p. 31).

Sob esse aspecto, entende-se que a educação deve ser pautada não na lógica do mercado, mas sim na lógica dos direitos e interesse dos povos do campo, construídos democraticamente em conjunto com o povo. Direito à terra, vida, cultura, identidade, memória e educação contextualizada em seus territórios.

Ainda de acordo com Caldart (2009, p. 41) “na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* Campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’, é dos trabalhadores, Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido”. Ao abarcar todas estas reflexões, evidencia-se o desafio de construir projetos e políticas de interesses coletivos, na tentativa constante de garantir o protagonismo dos povos camponeses.

Vale destacar que os artigos quarto e quinto das Diretrizes Operacionais, evidenciam que os temas a serem trabalhados na escola do campo devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo, além dos conteúdos gerais disponíveis a todo estudante do país, os temas devem estar vinculados às características regionais, locais, econômicas e culturais da comunidade onde a escola se encontra. É também neste sentido que a expressão *do* campo é utilizada para designar um espaço que possui vida em si e necessidades próprias, que é “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (MANÇANO apud BOF, 2006, p. 73).

Nota-se que a Educação do Campo, pensada a partir do lugar e com o povo, deve seguir na contramão de uma lógica mercantil e capitalista, precisa respeitar a diversidade dos sujeitos, seus direitos humanos e sociais e incorporar esta reflexão político-pedagógica em sua prática educativa, ler o mundo e analisá-lo para poder intervir nele, pois conforme alerta Freire (1996, p. 77) “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”.

Sobretudo, é preciso criar possibilidades políticas para que os conteúdos curriculares compreendam o contexto social e suas especificidades, que submerja a identidade cultural camponesa, o campo e seus conflitos territoriais e sociais. Ademais, é preciso legitimar uma educação emancipadora, que eduque para a vida, para que todos (educandos/as, educadores, gestores e comunidades) entendam as relações sociais e políticas, compreendendo o sentido que a escola e a classe trabalhadora representam para uma formação humana que construa democracia e cidadania, que forme cidadãos politicamente conscientes.

Nesta perspectiva, vale afirmar o que aponta Mészáros (2005, p. 15), “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância *é a emancipação humana*”. Assim, cabe ressaltar outra reflexão feita por Freire e citada por Gadotti:

Pode se afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura (FREIRE *apud* GADOTTI, 2000, p. 80).

Diante desta dinâmica e de especificidades em 2005 foi criado o ProJovem Campo – Saberes da Terra (Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada) com qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares. Este programa tinha como objetivo fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, a elevação da escolaridade – com conclusão do Ensino Fundamental na modalidade educação de jovens e adultos, formação e qualificação inicial profissional.

Em 2006 foi instituído o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), sendo um importante passo para que as instituições de ensino pudessem promover formação específica às populações do campo. No ano de 2008 foram publicadas as Diretrizes complementares para a Educação do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB que visavam propor normas, princípios e elementos práticos, diante da pluralidade e características intrínsecas ao campo. Já em 2009, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB)⁹, aprovou custo aluno diferenciado para os alunos do campo, por reconhecer a especificidade da Educação do Campo enquanto modalidade de ensino. No que concerne às contradições das políticas públicas elaboradas no âmbito da Educação do Campo, Caldart (2009) reflete que:

⁹ Vide FUNDEB, 2009.

Podemos dizer sobre a Educação do campo, parafraseando Emir Sader (prefácio a Mészáros, 2005, p. 15), que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo (CALDART, 2009, p. 36-37).

Na construção histórica da na Educação do Campo, em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) objetivando analisar e propor políticas públicas em Educação do Campo e, praticar o exercício da análise crítica constante e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas nesta modalidade (FONEC, 2012, p. 16).

Reunidos no Seminário Nacional em Brasília, entre os dias 15 a 17 de agosto 2012, o FONEC tratou especificamente do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) lançado em março de 2012 pelo governo da presidenta Dilma Rousseff, apresentado como um conjunto de ações articuladas de uma “política de Educação do Campo”, nos termos do decreto de nº. 7352, de 4 de novembro de 2010. O coletivo de representações do FONEC presentes no seminário avaliou o Programa como modelo da educação rural, na lógica do agronegócio. Para o coletivo do Fórum:

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 01).

Ainda de acordo com a avaliação do coletivo, em sua maioria, as políticas do Programa foram elaboradas pelo governo sem a presença de representantes dos movimentos e organizações sociais do campo. No que se refere à formação profissional tratada pelo Pronacampo, o FONEC (2012) concluiu que a ênfase dada ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), para o campo, tem muito mais a ver com uma política de pretensa inserção social, preparando mão de obra para uma ampliação precária de empregos.

Assim, torna-se evidente a necessidade de se pensar na descolonização do currículo na Educação do Campo para não correr o risco de esta educação continuar a atender ao modelo hegemônico do agronegócio, do latifúndio, mas sim à classe trabalhadora do campo, considerando que a Educação do Campo visa justamente à superação do modo de produção que subordina trabalhadores à lógica do capital mercadológico e opressor. É preciso atender o protagonismo e o direito a uma educação que possibilite a escolha destes sujeitos de viverem em seu lugar de vida com dignidade. Um projeto de escola abarcando concepções:

[...] do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos e entre lógicas de agricultura, que têm implicações no projeto de país e de sociedade nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Entretanto, diante das concepções políticas do movimento de luta e da efetividade da Educação do Campo, após quase duas décadas ainda falta muito a materializar-se na práxis do fazer político e pedagógico, há que se promover a necessária ruptura com o modelo de educação rural que ainda resiste para promover a construção de uma educação que respeite a diversidade sociocultural dos povos do campo, que atenda aos seus direitos e respeite seus territórios onde vivem e lutam. Mészáros (2005, p. 27) aponta que, “é necessário romper a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Avaliando as políticas em nível municipal, presencia-se um alarmante quadro com o grande número de escolas sendo fechadas no campo nas últimas décadas. Observando o esvaziamento e diminuição de alunos no campo, é preciso ficarmos atentos aos governos que fecham inúmeras escolas alegando a necessidade de economia na gestão municipal. De acordo com um levantamento da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2002 até o primeiro semestre de 2017 cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar.

De acordo com Clarice Santos, professora da Universidade de Brasília (UnB), esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo. Segundo a professora, os instrumentos criados precisam ser revistos para que se alcance o resultado esperado. “Se por um lado existe um esforço do governo federal em ampliar o transporte escolar rural, por outro, esse esforço não é o mesmo para evitar o fechamento das escolas”¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em 28 fevereiro, 2018.

Já para Erivan Hilário, do setor de Educação do MST, o fechamento destas escolas representa um atentado à educação, um direito historicamente conquistado. Segundo ele, “O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio”¹¹.

As prefeituras alegam, além do fator econômico, que o número de alunos matriculados não é o suficiente para manter novas unidades educacionais. Entretanto, o fechamento dessas escolas abrangeu cerca de 83 mil alunos em todo o país. Percebe-se que tais justificativas implica um preconceito histórico com as populações e a educação dos povos do campo. Em nome da economia nos gastos públicos, promovem o esvaziamento do campo bem como o apagamento da identidade dos diversos sujeitos camponeses.

Uma estratégia percebida como importante é que o Tempo Escola e Tempo Comunidade, concebidos na Pedagogia da Alternância, seja apropriado pelas Escolas do Campo como possibilidade metodológica para impedir que mais escolas sejam fechadas. Não dá para fechar os olhos ao fato de crianças e adolescentes acordarem às 4 horas da manhã e andarem mais de uma hora até chegar no ponto de pegar ônibus para irem para a cidade ou para escolas nucleadas no campo. São longas distâncias percorridas o que provoca cansaço, sono, fome. Toda essa dinâmica dificulta o processo de aprendizagem destes sujeitos camponeses.

Outro ponto importante é a necessidade de discutir mais profundamente o acesso a água em quantidade e qualidade nas escolas do campo. Em inúmeras escolas localizadas no campo, a falta de água, e ainda mais, a falta de água adequada para consumo, interfere diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Muitas não conseguem cumprir o calendário escolar. Em alguns casos, contribui diretamente para o fechamento das escolas.

O relatório *Direito de Aprender*, resultado de uma pesquisa realizada em 2009 pelo UNICEF, assinala que das 37,6 mil escolas da zona rural da região semiárida, 28,3 mil não têm acesso ao abastecimento de água potável pela rede pública (UNICEF, 2009). Diante de tais apontamentos, urge assegurar o acesso à água e a segurança hídrica nas escolas do campo. Também de acordo com o Censo Escolar de 2016 “96,3% das escolas dispõem de abastecimento de água, mas a rede pública de abastecimento chega a apenas 72% das escolas”. Na zona rural, 11,6% não têm abastecimento de água e 12,7% não têm esgoto sanitário. Já na

¹¹ Retirado do site do MST: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mas-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>, Acesso em 12 de fevereiro, 2018, às 18h10min.

zona urbana, apenas 0,2% não têm abastecimento de água e 0,2% não têm esgoto sanitário (INEP, 2016, p. 06).

Para Camini *apud* Bof (1998, p. 73), o descaso com a educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que “o lugar de quem estuda é na cidade, e que para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudos”. O que se propaga por muitos é que o ensino na escola da cidade é de melhor qualidade, então quem está no campo precisa ir estudar lá para concorrer com igualdade em provas avaliativas e de concursos seletivos. Percebe-se, então, que é a partir deste contexto de descaso por parte do poder público que surgem diversas iniciativas educacionais através das próprias populações, organizações e movimentos ligados ao campo, como meio de reação à exclusão e com o intuito de exigir políticas públicas que garantam o acesso, permanência e uma educação diferenciada, construindo assim uma identidade própria nas escolas do campo.

Mesmo diante dos desafios, outras conquistas foram efetivadas nesta luta coletiva. No ano de 2011, o MST lançou uma Campanha Nacional contra o fechamento de escolas com o tema “Fechar Escola é Crime”, a qual tinha como objetivo discutir e denunciar a situação do fechamento das escolas em especial, no campo, bem como defender a educação pública como um direito de todos os trabalhadores e trabalhadoras.

A continuidade do fechamento de escolas no campo impulsionou o MST a realizar em 2014, uma ocupação no MEC, pelas crianças Sem Terrinha. Durante a realização do VI Congresso Nacional do MST, em Brasília, cerca de 750 Sem Terrinha e educadores Sem Terra e de áreas rurais ocuparam a sede do Ministério na quarta-feira dia 12 de fevereiro de 2014, para denunciarem o ataque à educação dos sujeitos camponeses (MST, 2014). De acordo com o Manifesto entregue pelas crianças e adolescentes ao MEC, anunciavam ainda que, “Somos dos acampamentos e assentamentos e queremos que lá no campo tenha escola. Precisamos de uma educação melhor. Queremos que nossos professores sejam do assentamento para que não falem muito”¹².

Uma importante conquista ainda no ano citado acima foi a instituição da Lei de nº 12.960 de 27 de março de 2014, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Esta lei alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. De acordo com a lei,

¹² Informação disponível em: <http://www.mst.org.br/2014/02/12/criancas-do-mst-ocupam-ministerio-da-educacao-por-escolas-do-campo.html>. Acesso em outubro, 2018.

o art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passaria a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

A lei foi publicada em 28 de março de 2014, no Diário Oficial da União¹³. Entretanto, no mesmo ano de sua aprovação, foram fechadas 4.084 escolas do campo no Brasil, sendo 290 somente no Estado de Minas Gerais.

Vale salientar que, de acordo com a representante de Políticas de Educação do Campo do MEC, para o Ministério um dos desafios é o efetivo cumprimento da Lei 12.960/2014 nos municípios, pois mesmo tendo a necessidade do diálogo e aprovação das comunidades escolares, gestores ainda continuam decidindo unilateralmente pelo fechamento de escolas do campo desconsiderando o que está previsto em Lei, uma vez que estados e municípios tem autonomia de legislar sobre a sua educação no âmbito do seu território (Entrevista concedida em 03 de agosto 2017).

Para Roseno (2014), primeira militante do MST a se formar como doutora em Minas Gerais:

Acreditamos na educação em uma perspectiva que possa assegurar o acesso aos direitos de cidadania, numa concepção ontológica do conhecimento, para uma perspectiva da totalidade, que abra os campos do conhecimento, não somente no espaço institucional ou escolar, bem como em outros espaços de formação do sujeito e da formação humana (ROSENO, 2014, p. 129).

Na perspectiva de assegurar o acesso a direitos e o exercício da cidadania, destaca-se em Minas Gerais, no ano de 2015, a instituição das Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo do estado, por meio da Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE), de nº 2.820, do mês de dezembro.

Assim, para que se concretize a legitimação dos direitos dos povos camponeses, faz-se importante mobilizar comunidades, movimentos sociais, sindicatos, para lutarem e

¹³ Informação disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/03/2014>. Acesso em fevereiro, 2018.

impedirem que mais escolas sejam fechadas, indignando-se e mobilizando para que isso não aconteça. Todas estas práticas podem ser importantes para que as comunidades escolares do campo tenham conhecimento e se mobilizem para evitar o fechamento de mais escolas e lutem para reabrir as que foram fechadas. Cada escola do campo fechada, representa uma derrota para a política da Educação do Campo. E cada escola do campo (re)aberta, desvela a resistência desta construção política e ideológica. Outrossim, as comunidades precisam estar dentro das escolas participando efetivamente em um processo de construção democrática pois, uma escola não se mantém se a comunidade não se mobilizar e resistir perante o modelo de políticas hegemônicas e de interesses que seguem contrários ao fortalecimento da classe trabalhadora.

Vale aprofundar uma discussão neste apontamento, considerando que entre os anos de 2014 e 2017 houve uma redução muito pequena no fechamento de escolas no campo. Esse é um grande desafio que precisa ser enfrentado, por meio da articulação dos movimentos sociais que atuam junto a esses estados e municípios, no sentido de reafirmar a importância e manutenção dessas escolas no campo.

Cabe destacar ainda, que dados do censo escolar da Educação Básica entre os anos de 2003 a 2013 apontam o decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e crescimento na área urbana. O censo escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas. Já no ano de 2013, 10 anos depois, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas (MEC, 2013). Diante de tantos desafios e resgatando o debate da política de Educação do Campo enquanto direito, importa refletirmos sobre a materialização dos direitos sociais, levando em conta o conceito apontado por Marilena Chauí citado por Molina (2012, p. 586), “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”.

Assim, pode-se afirmar que a conquista de direitos e democracia não se efetivará se o próprio povo não tiver clareza e se valer de seu poder, mobilizando-se para pautar seus projetos de cidadania e emancipação, em busca de igualdade perante o descaso do Estado em garantir a educação escolar em todas as modalidades, dentre outros direitos básicos, às populações do campo, que necessitam de intervenções e políticas específicas. Neste sentido, no documento de criação do FONEC, em 2010, os participantes do Fórum tomam posição contra o fechamento das escolas do campo, demarcando a importância da construção de novas escolas e assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (FONEC, 2010).

Após realização e balanço político do VI Congresso Nacional do MST, em 2014, celebrando 30 anos do Movimento, um dos objetivos de realizar o II ENERA era atribuir um caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo ao encontro. E, sobretudo, que ampliasse o número de educadoras e educadores que dessem conta de compreender o momento atual da questão agrária e passassem a contribuir na luta e na construção da reforma agrária popular, discutindo o papel da educação nesse processo. Outro grande objetivo era organizar coletivamente a denúncia e as mobilizações contra o fechamento das escolas do campo, como uma consequência direta do avanço do agronegócio e da lógica mercantil protagonizada pelo “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, dos empresários, que estavam pautando a educação no país.

Na história de luta da Educação do Campo, outro marco importante foi a realização do II ENERA em 2015, no qual foi lançado um Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em que evidenciava um momento em que o grande desafio colocado era o de construir unidade em torno de uma educação pública e popular, e de um projeto de país para superar as desigualdades. Conforme parte do manifesto¹⁴:

Este modelo econômico é o mesmo que organiza e controla a produção como um negócio capitalista, o agronegócio, e sua apropriação privada dos recursos naturais, água, minerais e biodiversidade. Esta lógica de agricultura está baseada em monoculturas que permitem produção em larga escala, mas destroem a biodiversidade e precisam cada vez mais de insumos artificiais que desequilibram os processos de reprodução da vida na natureza. O avanço do agronegócio é amparado por leis e mantido por financiamentos públicos que garantem sua expansão, expropriando a terra e os territórios de camponeses, indígenas, quilombolas (Manifesto de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, 2015).

Neste sentido, vale reforçar o movimento de luta e resistência da Educação do Campo como um instrumento para a compreensão da realidade atual do campo, possibilitando aos seus sujeitos exercitarem uma análise crítica e até mesmo a explicitar os diversos conflitos presentes em seus territórios. Só assim será possível provocar a necessária ruptura ao modelo de políticas hegemônicas e excludentes para o campo, visando a promoção de uma formação humana, soberania e justiça social à suas populações. Afinal, a busca de igualdade exige mudanças estruturais, um projeto transgressor, sobretudo, em uma sociedade constituída sob a égide capitalista, onde o projeto de educação se consolida para atender ao capital. Cada vez

¹⁴Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/documento/manifesto-das-educadoras-e-dos-educadores-da-reforma-agr%C3%A1ria-ao-povo-brasileiro>. Acesso em fevereiro, 2018.

mais, reafirma-se a necessidade de exercitar a “práxis da resistência” pautando estratégias que incluam a classe trabalhadora.

2.2 Educação do Campo: por Escola, Terra e Dignidade

A construção da Educação do Campo é permeada por desafios, especialmente no cenário das políticas públicas. Todavia, os desafios têm aumentado após a deposição do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2016.

Após o vice-presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumir o lugar da ex-presidenta Dilma, um dos cortes orçamentários, foi a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que alterou a Constituição Brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal ou o Teto dos Gastos Públicos. Tal medida congela por duas décadas recursos para a educação e saúde. Assim, haverá significativa redução nos gastos com educação e grande impacto sobre a parcela mais pobre da população que luta pela educação gratuita e de qualidade em suas diversas modalidades. Este risco possivelmente é ainda maior para a Educação do Campo.

No âmbito das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo é necessário refletir sobre as alterações ocorridas com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo, para as escolas do campo, instituído em 2011, pela resolução 40, que reafirma em seu texto:

[...] a necessidade de ampliar as condições de atuação dos professores das escolas nas comunidades situadas em áreas rurais, em consonância com as políticas nacionais voltadas para a educação no campo; [e] a importância de consolidar um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos (BRASIL, 2011).

Desde sua criação, as escolas do campo têm recebido livros relacionados ao contexto camponês, como as coleções ‘Campo Aberto’ e ‘Girassol – Saberes e Fazeres do Campo’. De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2013:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) tem como objetivo considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino. Com esse objetivo, o PNLD Campo se inscreve como uma política

pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático (BRASIL, 2017, p. 08).

Entretanto, a representante de Políticas de Educação do Campo do MEC, atualiza o contexto pós mudança do governo em 2016, relatando alteração em relação ao atendimento do PNLD Campo. Segundo a representante do Ministério¹⁵:

O PNLD Campo, já estava na sua segunda versão, a primeira edição foi em 2013 e a segunda foi em 2016, então os livros são selecionados por um período de 3 anos, no caso do campo ele é consumível, então todo ano ele é repostado, a mesma série. A última distribuição ocorre agora em 2018 e depois não teremos mais edição do PNLD Campo em função da crise econômica, do cenário econômico, os alunos do campo receberão os mesmos livros do PNLD regular (Entrevista concedida em 03 de agosto, 2017).

Diante de tais apontamentos, podemos dizer que estamos diante de tempos de profundas destituições de direitos constituídos com muitas lutas e por muitas mãos e mentes. Nesse sentido, é necessário renovar os sentimentos de esperança e nutrir-se de coragem e indignação, rearticular as lutas de mulheres e homens do campo e da cidade no sentido de impedir políticas que objetivam cada vez mais acabar com os direitos da população e transformar muitos em mercadoria: nossa educação, água, terra, nossa soberania.

E, no que diz respeito à construção de materiais didáticos, específicos para o campo, faz-se necessário mobilizarmos para que a iniciativa permaneça. As experiências vivenciadas alertam para a necessidade de contribuirmos para a melhoria dos materiais didáticos destinados ao campo, uma vez que ainda percebemos educadores que têm dificuldade de exercitar suas práticas pedagógicas para além dos livros didáticos.

Na escola do campo, os educadores devem buscar uma ação diferenciada, considerando aspectos da comunidade e da realidade local e mesmo tendo no livro didático um dos recursos disponíveis para se trabalhar os conteúdos, essa prática deve buscar sua contextualização na realidade do entorno, pois como adverte Milton Santos (1996, p. 273) “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo

¹⁵ Entrevista concedida às mestrandas da Linha Educação do Campo/PROMESTRE/UFMG, durante a realização do Seminário de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com o objetivo de atualização do histórico da Educação do Campo.

dialeticamente”. Por fim, concernente ao Programa Nacional do Livro Didático, para o contexto do campo, é importante salientar que tal temática merece, por si só, uma pesquisa que procure desvelar limites e possíveis perspectivas desse Programa que foi finalizado pouco depois de seu nascimento.

No que se refere à formação dos sujeitos do campo, tem havido avanços relevantes como os cursos de licenciatura em Educação do Campo ofertados por diversas Universidades, dentre as quais, localizadas em Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), dentre outras no Brasil.

A instituição precursora na oferta do primeiro curso de licenciatura em Educação do Campo foi a UFMG. Em 2004, a universidade recebeu do MST, a demanda de criação de um curso de Pedagogia, a ser realizado em parceria com o PRONERA. Posteriormente, criou-se uma comissão composta por professores da Universidade e representantes do MST. Os debates feitos por tal comissão, provocou o entendimento de que seria importante a ampliação da oferta de educação básica no campo. Dessa forma, surgiu a proposta de construir um curso que habilitasse o cursista para a docência nas séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Mesmo não tendo se concretizado a ideia do curso de Pedagogia, o curso ganhou o nome “Pedagogia da Terra”, fazendo referência à materialidade histórica a qual sustentava a base de formação de seus sujeitos, provenientes de diversos coletivos de luta pela terra. Assim o termo pedagogas e pedagogos da terra demarcava a forte ligação de luta e resistência pela terra e na terra, daqueles sujeitos camponeses ingressantes no curso (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 39-44).

Na UFMG, a primeira turma iniciou-se no ano de 2005 se tornando regular no ano de 2009 sendo que o ingresso anual é de 35 alunos, em uma das quatro diferentes áreas do conhecimento, ofertadas na instituição. Além de possuir uma estrutura curricular voltada ao campo, o curso oferece aos egressos a habilitação de professor multidisciplinar, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e de professor por área de conhecimento em Ciências da Vida e da Natureza (CVN), ou em Ciências Sociais e Humanidade (CSH), ou em Línguas, Artes e Literatura (LAL) ou em Matemática (MAT). Cabe destacar que a formação por áreas do conhecimento representa um grande avanço para a educação, rompendo as barreiras de uma formação fragmentada no âmbito das universidades, pois possibilita a formação a partir dos conceitos interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar. Assim, pode possibilitar ainda, uma atuação mais ampla de seus egressos nos espaços educacionais.

Atualmente, já são 32 universidades que ofertam o curso no Brasil. A respeito desta formação específica, Antunes-Rocha (2009, p. 41) destaca que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”. Um ponto importante no curso é a valorização do saber prévio dos estudantes, pois com esse trabalho é possível garantir a participação de cada um em seu processo de aprendizagem, tendo uma referência para interligar e comparar saberes prévios com os produzidos após a experiência de aprendizagem. Para tanto, as Diretrizes Operacionais ressaltam que os cursos de formação para os educadores do campo deverão incluir conteúdos problematizadores que contribuam para que esses possam atuar nessa realidade específica.

Todavia, ainda tratando das informações possibilitadas pela representante do MEC, ela nos diz que:

Outro desafio é com relação a manutenção das licenciaturas em Educação do campo que por se tornarem cursos regulares com ofertas anuais, deixaram de receber o subsídio da SECADI e agora recebem o mesmo aluno com recurso per capita como um curso de licenciatura regular. Mas em função da especificidade dessas licenciaturas que tem dois tempos formativos, no tempo comunidade e tempo escola que em muitos locais as próprias universidades por não terem a infraestrutura adequada precisam pagar alojamento e alimentação desses cursistas, deslocamento de docentes para o tempo comunidade, isso dificulta muito. Então a gente está correndo um sério risco de que haja uma redução da oferta de vagas para essas licenciaturas (Entrevista concedida em 03 de agosto, 2017).

Considerando a relevância destes cursos de licenciatura é um grande desafio que precisa de mobilização popular no sentido de pautar a continuidade de financiamento. A representante do MEC ainda destaca que “ainda temos cento e quarenta e cinco mil professores que só tem o ensino médio no campo, de acordo com o Censo Escolar”. Desta maneira, para construirmos a identidade do educador do campo, torna-se essencial destacar o compromisso político que as universidades devem adotar no âmbito da formação destes educadores, preparando-os para atuarem em diversos seguimentos: escola e organizações do campo, envolvendo as especificidades de seus contextos. Assim, a política de Educação do Campo deve oportunizar uma escolarização que além de contextualizada, aconteça em todos os níveis e modalidades de ensino.

2.3 Projetos em disputa no campo: possíveis impactos para a Educação do Campo

Ao considerarmos projetos antagônicos, em disputa no campo – agricultura camponesa e agronegócio, as notícias do Portal¹⁶ virtual do Planalto em junho de 2017 comprovam o amparo exagerado do governo ao financiamento do agronegócio, em detrimento da agricultura camponesa. O presidente em exercício no ano de 2017, aprovou no Plano Agrícola e Pecuário 2017/2018, o maior volume de recursos da história para financiar o setor no País. Foram R\$ 190,25 bilhões em crédito rural destinados a médios e grandes produtores.

Ao mesmo tempo em que destinava altos recursos ao setor do agronegócio, o governo anunciou cortes no Censo Agropecuário de 2017 para a Agricultura Familiar. Diante do ocorrido, diversas associações reagiram e emitiram notas de repúdio e/ou enviaram questionamentos à presidência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre elas a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), a Rede de Estudos Rurais, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), ligado à Presidência da República.

Um dos apontamentos é que o instrumento poderia interferir na Agricultura Familiar, já que o questionário fomenta diversas políticas públicas, municipais, estaduais e federais. Em carta¹⁷ ao Sr. Paulo Rabello Castro, Presidente do IBGE, e à Sociedade Brasileira, a ANA solicitou “a alteração do Censo Agropecuário, como está proposto pelo IBGE, ocasionará graves retrocessos políticos e sociais para a sociedade brasileira e por isto reivindicamos que a decisão seja revista”.

Vale dizer que o Censo Agropecuário é um dos principais instrumentos de análise do campo para o poder público. E, além de retirar estes dados, retirou também itens sobre o uso de agrotóxicos que pode omitir informações importantes para a população. No âmbito educacional, as políticas destinadas ao campo de modo geral e, em especial as que atendem à agricultura familiar camponesa, impactam diretamente o projeto educativo que a Educação do Campo vem construindo, conforme reforçamos a seguir.

No âmbito da Educação do Campo, faz-se importante esta análise no sentido de entender as mudanças ocorridas entre os modelos que estão em disputa no campo, uma vez que

¹⁶Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/06/agronegocio-comemora-recorde-de-recursos-para-produtores>. Acesso em 13 de fevereiro, 2018, às 23h13min.

¹⁷Disponível em: <http://www.agroecologia.org.br/2017/04/12/nota-da-ana-para-o-ibge-sobre-proposta-de-mudanca-no-censo-agropecuario-2017/>. Acesso em 13 de fevereiro, 2018, às 23h20min.

a defesa de suas pautas inclui o fortalecimento da agroecologia¹⁸ e da agricultura familiar camponesa. E, quanto mais houver o fortalecimento do agronegócio, entendido como a tradução do conceito de agribusiness (agricultura de negócio), mais se enfraquece o modelo da agri (cultura) familiar camponesa, o que impacta diretamente na escola do campo e no projeto educativo concebido pela Educação do Campo.

Com o avanço do agronegócio no campo, mais terras e água serão concentradas, e, conseqüentemente, mais escolas serão fechadas gerando o esvaziamento do campo. Importante reafirmar que democracia e agroecologia são indissociáveis. E, falar de agroecologia não é somente falar de produzir sem agrotóxico, é um ato político. Não é possível construir um Projeto Político-Pedagógico com referenciais políticos e metodológicos onde não esteja incluído o trabalho com a agroecologia.

Outra reflexão importante é de que nos últimos anos, tem-se acentuado iniciativas que visam inverter a lógica proposta e construída pelos movimentos populares na Educação do Campo. Atualmente, mais fortemente, a própria política da Educação do Campo também está em disputa. Por meio da investida de empresas que financiam projetos de educação empreendedora e sustentável, às vezes com a roupagem de Educação Ambiental ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável, nomeando-se e apropriando de nomes como “escola do campo” ou “escola da terra”, chegam às populações do campo e às escolas ofertando modelos de projetos que engendram o empreendedorismo e o agronegócio, na lógica de formar para atender ao capital.

Podemos citar o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Encontra-se na página eletrônica da instituição, sua principal missão que é “Realizar a Educação Profissional, a Assistência Técnica e as atividades de Promoção Social, contribuindo para um cenário de crescente desenvolvimento da produção sustentável, da competitividade e de avanços sociais no campo” (SENAR, 2018).

Além de formação técnica, o SENAR também oferta o curso de graduação em Agronegócio. Em sua página inicial destaca-se como marca “a maior Escola da Terra”. Entretanto, o modelo educacional proposto pelo agronegócio é antagônico ao modelo político e pedagógico idealizado pela Educação do Campo. Pode-se considerar que, propostas educativas na perspectiva do agronegócio, podem contribuir sobretudo, para difundir ideologias

¹⁸ A agroecologia integra um conjunto diverso e complexo de conhecimentos, com alto valor científico e cultural. Sua chave de análise da realidade está nas relações e na abordagem dos agroecossistemas como totalidade, explorando vínculos entre natureza, produção, política e cultura (CALDART, 2016, p. 7).

que fortaleçam o objetivo de formar mão de obra para o capital, e não a de fazer com que o camponês compreenda sua própria condição no bojo da sociedade capitalista, o que pode favorecer o avanço do agronegócio. De acordo com Camacho (2017):

[...] o campo está em disputa por modelos distintos de desenvolvimento territorial e de educação. A Educação do Campo nasceu da luta dos movimentos camponeses, mas foi apropriada pelo Estado e pelas grandes empresas e seus institutos de responsabilidade social. Muitas das práticas intituladas dessa forma são reacionárias e rompem com o caráter revolucionário, essência da Educação do Campo, formando para subalternidade ao capital ao invés de para a resistência política, cultural e econômica (CAMACHO, 2017, p. 651).

No estado do Paraná por exemplo, existe um Programa educacional denominado Agrinho. É por meio deste programa que o SENAR chega a inúmeras escolas do campo. No site do Programa, verifica-se que a equipe do SENAR promove, em escolas da rede pública de ensino “uma proposta pedagógica baseada em visão complexa, na inter e transdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa”. E, “Anualmente, o programa envolve a participação de mais de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do Estado do Paraná” (AGRINHO, 2018)¹⁹.

Em palestra realizada no Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA²⁰, promovido pelo FONEC, realizado em Brasília, junho de 2018, uma professora integrante da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC), no estado do Paraná, ressaltou que a linguagem utilizada pelos formadores do programa, inclusive nos materiais didáticos construídos, pode confundir educadores, gestores e comunidade escolar, quando estes não têm acesso a outros meios de formação, sobretudo, das políticas endossadas pela Educação do Campo. Vale reforçar que uma das propostas do programa é ensinar aos alunos produzirem alimentos saudáveis, porém, utilizando defensivos químicos.

Identifica-se em um dos boletins feitos pela APEC, em 2015, a seguinte análise e provocação “O programa Agrinho é travestido de um programa de educação ambiental e ensina as crianças do campo a usarem os pesticidas. [...] Na verdade, elas são educadas para consumirem e aplicar os agrotóxicos na agricultura” (BOLETIM APEC, 2015, p. 8).

¹⁹ Disponível no link: <http://www.agrinho.com.br/institucional>. Acesso em 22 de junho, 2018.

²⁰ Registros feitos pela pesquisadora durante o evento.

Diante das contradições do Programa, a professora informou que há uma mobilização da Articulação no sentido de acabar com o programa no estado, pois não condiz com as Diretrizes e Princípios da Educação do Campo, que vem sendo construída há 20 anos, no Brasil. Em 2014, o Ministério Público do estado notificou o SENAR, emitindo um parecer contrário à realização do programa nas escolas públicas e fez uma recomendação ao Conselho Estadual de Educação do Paraná no sentido de impedir que escolas participassem do programa. Tal recomendação alertava sobre a necessidade de a educação manter o compromisso com a qualidade do ambiente e a vida no planeta²¹. Entretanto, observa-se que a atuação da instituição vem aumentando. No ano de 2018 já são 2.500 alunos capacitados, 119 turmas formadas e 43 novas cartilhas para atender mais de 150 mil alunos do meio rural²². Neste sentido, vale pautar o que agudiza Tiradentes (2012):

Particularmente na esfera do agronegócio, observam-se muitos programas fundamentados na concepção ambiental e de produção congruente com os interesses do capital. Muitos são os conglomerados vinculados à produção agropecuária e seus derivados, em atividade no Brasil, que desenvolvem atividades de educação corporativa. A descaracterização dos movimentos sociais, a ideologia pactualista que desqualifica a ação das lutas no campo e na cidade, são traços deste projeto que vem penetrando no território da formação humana, representando antagonismo à sua perspectiva contra-hegemônica (TIRADENTES, 2012, p. 250).

Assim, algumas empresas, idealizando “parcerias” ocupam espaço nas comunidades e escolas no campo, formando discentes e docentes, trabalhadores do campo, visando o fortalecimento de suas atividades e, conseqüentemente, valorização do capital e disseminação de estratégias hegemônicas na perspectiva da classe dominante. Modelo este, incompatível com uma educação emancipatória e problematizadora de seus contextos.

Outro relato sobre o avanço do agronegócio no campo educacional, diz respeito à ação pedagógica da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), desenvolvida desde 2001, em diversas redes públicas de ensino na região de Ribeirão Preto (SP). Conforme esclarece Lamosa (2012):

O Programa Educacional Agronegócio na Escola tem como principal objetivo valorizar a imagem do setor, segundo consta nos documentos oficiais da entidade, e é neste sentido que a escola e o trabalho docente são assimilados à

²¹Disponível no link: <https://www.camaracascavel.pr.gov.br/noticias/item/5590-paulo-porto-questiona-distribuicao-do-material-agrinho-em-escolas.html>. Acesso em 22 de junho 2018.

²² Disponível no link: <https://www.cnabrazil.org.br/senar/senar-em-numeros>. Acesso em 22 de junho 2018.

estratégia da associação [...] A ABAG, desde sua fundação, em 1993, cumpre o papel histórico de partido da classe dominante, uma vez que se legitima como a organização que mobiliza, forma e dá a direção ético-política as frações do capital associadas ao agronegócio brasileiro (LAMOSA, 2012, s/p).

Ao promoverem parcerias com gestores públicos, como as secretarias de educação, representantes empresariais e do agronegócio recebem permissão para adentrarem às escolas com um ensino sem construção coletiva, conduzido por interesses particulares e ausente de interposições críticas, retirando desta maneira, a autonomia e até mesmo a dimensão da escola como um direito público e gratuito. Neste contexto, vale refletirmos no campo das lutas por direitos, democracia e igualdade, sobre como animar estratégias de ação no sentido de promover um campo protagonista, quando muitas forças fazem o trabalho de manter seu lugar de subalternidade e atraso, dando lugar ao avanço do capital, inclusive por meio do agronegócio.

Para tanto, é relevante compreender os mecanismos e meios de financiamentos dos grandes grupos empresariais que ocupam as escolas, estabelecendo suas ideologias sem ao menos conhecer o contexto social de seus educandos e destituídas de uma perspectiva transformadora. De acordo com Guimarães e Plácido (2015):

É de suma importância compreender a indissociabilidade entre Estado e capital, uma vez que o capital, representado pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, atua como principal regulador da economia mundial a fim de garantir a circulação de mercadorias, a livre concorrência e a sustentação da sociedade capitalista (GUIMARÃES; PLÁCIDO, 2015, p. 149).

Nesta lógica, evidencia-se que não faz sentido a escola seguir dois caminhos distintos, ou está a serviço da vida e dos direitos ou está a serviço do capital e de uma educação mercadológica. Neste sentido, ao considerarmos que a “Educação do Campo é direito nosso e dever do Estado”, há que se intensificar as lutas por mudanças na busca de construir outro projeto de campo, sociedade e escola que promova a autonomia e os direitos da classe trabalhadora. Reafirmando as reflexões de Oliveira e Santos (2018):

Não podemos aceitar a educação como mercadoria. A luta deve ser por uma escola de direito e pela autonomia de sujeitos e dos sistemas de ensino, tanto nas escolas do campo, quanto nas universidades que se propõem à defesa de um projeto educativo e de campo em uma perspectiva crítica e emancipatória. [...] é preciso afirmar a “práxis de resistência”, considerando-se que a Educação do Campo deve incidir de forma indissociável na luta pela terra, pela água e pelo território, na luta pela reforma agrária. Assim, a

democratização da terra deve acontecer em conjunto com a democratização do acesso ao conhecimento e demais direitos (OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 119, 129).

Considerando ainda que, para Oliveira e Santos (2018, p. 129), “a luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todos os camponeses à Educação do/no Campo”, é relevante reafirmar o importante papel dos movimentos sociais populares e sindicais, de educadores historicamente comprometidos com a luta pela Educação do Campo e a Reforma Agrária, na construção de um projeto que implique cada vez mais, no contraponto a uma sociedade capitalista e na concretização de uma democracia participativa e efetivamente inclusiva. Por tudo isso, a luta pela formação inicial e continuada de educadores do campo deve permanecer para que se fortaleça práticas educativas construídas a partir dos princípios e diretrizes endossados pela Educação do Campo. Ademais, é relevante considerar que estes sujeitos formados possam permanecer no campo, contribuindo para o fortalecimento da organização social e comunitária, ou seja, contribuir para além do espaço educacional.

CAPÍTULO III: ÁGUA, DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO

3.1 Mudanças ocorridas a partir do final do século XX, em torno do debate sobre a água

Diante de toda a problemática em torno da água, nota-se que este elemento natural representa grande força e poder, movendo muitas decisões políticas, em sua maioria, beneficiando àqueles que detêm o poder político e econômico. Ao longo das três últimas décadas do século XX intensificou-se o debate em torno da preocupação da escassez da água, resultando daí que sua gestão fosse privatizada a fim de ‘controlar’ seu uso. Contudo, somente na última década do século XX é que houve mais clareza sobre o problema de escassez, suscitando ações mais eficazes para o controle e gestão das águas. Nesta lógica, à medida em que a discussão sobre a escassez da água avançava, tal discurso se tornava parte importante da estratégia de mercantilização e/ou de privatização desse bem natural essencial à vida. A ausência de um discurso que reforçasse a lógica da *escassez absoluta* dificultaria o avanço das investidas de empresas interessadas na água como um bem de exploração econômica, em um contexto no qual as disputas pelo acesso e uso da água revelam diversas formas de tensões e conflitos políticos, econômicos, ambientais e sociais.

No início do século XXI Eric Swyngedouw (2004) ressaltava que organizações multilaterais, como o Banco Mundial e países membros da União Europeia comemoravam a ideia da abordagem da água como um bem finito e escasso, pois era mais um instrumento para legitimar políticas neoliberais e voltadas para o mercado. “(...) essa construção discursiva da água como um bem ‘escasso’ se torna uma parte importante da estratégia de mercantilização, quando não de privatização” (SWYNGEDOUW, 2004, p. 7). Neste contexto, o autor ainda afirma:

O Estado é, em outras palavras, um ator central no estabelecimento e manutenção dos “princípios de (do) mercado”. Essa espécie de “stalinismo do mercado” privilegia um modelo de gerenciamento da água enquanto exclui modos alternativos de organização desse mercado (SWYNGEDOUW, 2004, p. 12).

Essas investidas remontam o final do século XX, quando algumas ações ocorreram no sentido de legitimar as ações neoliberais sobre a água. Nesse contexto, aconteceu a segunda grande Conferência Internacional sobre Água e Meio Ambiente organizada pela Organização das Nações Unidas - ONU, em Dublin, Irlanda, em janeiro de 1992, poucos meses antes da Conferência do Rio que aconteceria em junho do mesmo ano. A Conferência, que foi também

preparatória da RIO/92, teve grande quantidade de participantes oficiais, países e ONGs envolvidas no encontro. Naquele momento, pela primeira vez, considerava-se que a situação dos recursos hídricos caminhava para um ponto crítico. O primeiro Princípio da Declaração de Dublin afirma que: “a água doce é um recurso *finito* e vulnerável, essencial para garantir a vida, o desenvolvimento e o meio ambiente”.²³ Desse modo, a Conferência de Dublin foi um marco na história ambiental demarcando o início de uma crise de recursos hídricos, considerando a água como um elemento natural finito.

A respeito desta conferência, Castro (2005, p. 07), tratando da memória histórica e governabilidade da água, declara que o quarto princípio da Declaração de Dublin o qual afirma a água como um bem econômico:

Contêm em si, um alto grau de ambiguidade, mas, a partir disso, as conclusões foram derivadas com consequências muito mais definitivas em relação às mudanças no sistema de governabilidade do recurso e seus serviços. Por um lado, não se pode negar que a introdução de princípios de racionalidade econômica é uma condição necessária para resolver os graves problemas de gestão no setor (...). Há um implícito - mas não muito sutil - deslocamento de significados nesta operação (CASTRO, 2005. p. 07).

Além do evento citado acima, outras iniciativas ocorreram, como a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92), realizada no Brasil e protagonizada por inúmeros líderes e tomadores de decisão de vários países, que ampliou as discussões, por meio de ONGs e Movimentos Sociais sobre a Educação Ambiental. Durante a Conferência foi produzida a Agenda 21, um documento relevante contendo propostas construídas internacionalmente, e propondo uma conexão entre ser humano e natureza. Dentre suas 475 páginas, no Capítulo 18, que trata da Proteção da Qualidade e do Abastecimento dos Recursos Hídricos: Aplicação de Critérios Integrados no Desenvolvimento, Manejo e Uso dos Recursos Hídricos afirma-se:

A água é necessária em todos os aspectos da vida. O objetivo geral é assegurar que se mantenha uma oferta adequada de água de boa qualidade para toda a população do planeta, ao mesmo tempo em que se preserve as funções hidrológicas, biológicas e químicas dos ecossistemas, adaptando as atividades humanas aos limites da capacidade da natureza e combatendo vetores de moléstias relacionadas com a água. Tecnologias inovadoras, inclusive o aperfeiçoamento de

²³Disponível em:

http://www.abcmac.org.br/files/downloads/declaracao_de_dublin_sobre_agua_e_desenvolvimento_sustentavel.pdf. Acesso em 29 de maio 2018, às 17 horas.

tecnologias nativas, são necessárias para aproveitar plenamente os recursos hídricos limitados e protegê-los da poluição (AGENDA 21, 1995, p. 267).

Por outro lado, preocupados com o futuro da democracia, aconteceu a realização do Fórum Internacional no contexto do Fórum Global RIO-92 que consagrou os resultados de um trabalho coletivo, propondo a construção de um ‘Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global’ o qual teve ampla divulgação e repercussão internacional, com demonstrativos de preocupação de diversos países em selar um “pacto humano” que apontasse como alguns grupos queriam construir o planeta e qual seria o compromisso que pretendiam assumir para o novo milênio. Apesar das divergências políticas e socioculturais existentes entre os diversos países do Norte e do Sul, foi possível construir um Tratado embasado nas diversas experiências dos movimentos sociais e ONGs de suas regiões.

Sobre a construção do documento, Marcos Sorrentino apud Viezzer (2009)²⁴ ressalta:

Um documento comum, um pacto de Educação Ambiental não é consenso, ao contrário do que alguns educadores atribuem. É diálogo no conflito, é saber chegar onde é possível chegar com aquele grupo naquela hora. Aqui nós latino-americanos, aguerridos, lutadores, vindos de uma história de Educação Ambiental construída na resistência aos regimes autoritários, aos regimes militares deste Continente, tínhamos uma visão diferente de ingleses, de norte-americanos e de outros lugares do Planeta que vinham de práticas sociais diferentes [...] e tínhamos que conseguir encontrar um lugar comum, por vezes estranho ou não aceito por outros (SORRENTINO apud VIEZZER, 2009, s/p).

Em 1997, em Marrocos, na cidade de Marrakech, aconteceu o I Fórum Mundial da Água, no qual governos, empresas, organizações não-governamentais, especialistas, generalistas hídricos, além da sociedade civil em geral, debateram os problemas hídricos e apresentaram as principais controvérsias em torno da água, que se centravam na discussão de tratar ou não a água como um bem mercadológico.

No ano de 2000, o II Fórum foi realizado em Haia na Holanda. Em 2003, aconteceu no Japão o III Fórum Mundial da Água, sediado nas cidades de Osaka, Shiga e Kioto. Em síntese, a discussão dos fóruns tratava (e trata) basicamente sobre estratégias de administração e controle da água, desenvolvimento sustentável, saneamento básico, acesso e usos da água. Desrespeita esse recurso natural ao priorizarem a água com a dimensão de caráter privado em detrimento de tratá-la como direito fundamental para todos terem uma vida melhor.

²⁴ Disponível em: <http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=2017>. Acesso em 29 maio 2018, às 17h38min.

Swyngedouw (2004) já afirmava que “o suprimento da água era altamente estratificado socialmente e as fornecedoras de água visavam gerar lucro para os investidores”.

O autor alertara:

O capitalismo, é claro, sempre foi e continuará sendo um sistema que tenta derrubar todas as barreiras existentes e incorporar o que pode à sua lógica própria de busca de lucro. A Natureza em si resistiu por muito tempo à mercantilização, mas, em anos recentes, ela e suas águas têm-se tornado um componente cada vez mais vital da busca do capital por novos recursos de acumulação [...] As novas estratégias de acumulação através da privatização da água implicam um processo pelo qual os bens da natureza se tornam integrados aos circuitos globais de capital, bens comuns locais são desapropriados, transferidos ao setor privado e inseridos no fluxo global de dinheiro e capital (SWYNGEDOUW, 2004, p. 36).

Diante de tais reflexões, evidencia-se o processo de mercantilização de um bem natural, descartando a premissa da água como um direito humano fundamental à vida. Cada vez mais os interesses privados visavam apenas explorar esse recurso expropriando povos e comunidades de participarem das decisões de gerenciamento da água nos territórios de vida. Neste sentido, afirmamos uma questão apontada por Malvezzi (2007) ao defender que água é poder. Entretanto, este poder se concentra cada vez mais no controle de quem detêm também, o poder econômico. Desta maneira, pode-se destacar um apontamento do autor:

Sabemos, por vasta reflexão mundial sobre a ética no uso da água, que as regras do mercado não se adequam a um bem fundamental à vida. A água é um direito humano fundamental, uma necessidade de todos os seres vivos e deve estar, em primeiro lugar, a serviço da vida. *Esse é um princípio que o mercado desconhece* (MALVEZZI, 2007, p. 63. Grifo nosso).

Na final da década de 80 e na década de 90 do século XX, expandia-se a cultura da ideologia neoliberal em políticas relacionadas à água, em detrimento de tratá-la como direito das pessoas, com qualidade e em quantidade. No sentido de afirmar tal ideologia, constrói-se vários discursos em torno da temática água a fim de fazer com que as pessoas acreditem no fim iminente deste bem natural. Porto-Gonçalves (2011) adverte que:

O novo *discurso da escassez* nos diz que embora o planeta tenha 3 de suas 4 partes de água, 97% dessa área é coberta pelos oceanos e mares e, por ser salgada, não está disponível para consumo humano; que, dos 3% restantes, cerca de 2/3 estão em estado sólido nas geleiras e calotas polares e, assim, também indisponíveis para consumo humano; deste modo, menos de 1% da água total do planeta seria potável, num discurso de escassez de tal forma

elaborado que, ao final, o leitor já está com sede (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 01).

Neste sentido, é relevante repensar políticas de repartição da água, se considerarmos que:

Vinte e três países possuem dois terços dos recursos mundiais de água: trata-se, além dos quatorze países da União Europeia, do Brasil, Canadá, EUA, Índia, Indonésia e Rússia. A Ásia abriga 60% da humanidade, mas dispõe de 36% dos recursos de água do planeta, enquanto América do Norte e América Central gozam de 15% das águas da terra para 8% de seus habitantes (BOUGUERRA, 2004, p. 71).

Assim, os autores Tundisi e Matsumura-Tundisi (2011) reforçaram a importância de se forjar um novo olhar sobre a legislação referente a água. Segundo eles:

No final do século XX, novas iniciativas na legislação de recursos hídricos e na organização institucional começaram a ser implementadas em muitos países. Essas ações decorreram do reconhecimento de que, sem evolução na legislação e sem novas formas de administração e organização das instituições que planejam e gerenciam os recursos hídricos, é impossível implantar os avanços de tecnologia e da participação da comunidade (TUNDISI e MATSUMURA-TUNDISI, 2011, p. 189).

Ao longo da década de 1990 foi formada uma rede de agências internacionais de águas: A Parceira Mundial de Água criada em 1996; ainda em 1996, a Comissão de Meio Ambiente (CMA), e a Comissão Mundial para Água em 1998. Contudo, essa rede não se desenvolvia de forma imparcial, mas servia para facilitar o diálogo entre os vários agentes influenciadores relacionados à questão da água doce.

No Brasil, foi sancionada, no dia 08 de janeiro de 1997, a Lei nº 9.433 também conhecida como Lei das Águas, a qual deliberou a Política Nacional dos Recursos Hídricos (PNRH). Tal iniciativa, considerada como um órgão legal, se efetivada asseguraria à atual e às futuras gerações a necessária disponibilidade de água, em padrões de qualidade adequados aos respectivos usos, por meio da utilização racional e integrada dos recursos hídricos (TUNDISI e MATSUMURA-TUNDISI, 2011).

A fim de consolidar a reforma do setor de recursos hídricos, foi criada, a partir da Lei Federal 9.984 de 2000, a Agência Nacional das Águas (ANA) objetivando implementar a PNRH, assim como coordenar o Sistema Nacional de Gerenciamento dos Recursos Hídricos, em particular a execução e operacionalização dos instrumentos técnicos e institucionais de gestão dos recursos hídricos. A “Lei das Águas”, por meio da PNRH visava estruturar, orientar

e modernizar a gestão dos recursos hídricos no Brasil, ancorando-se em seis principais fundamentos, conforme consta em seu artigo 1º:

- I - A água é um bem de domínio público;
- II - A água é um recurso natural limitado, dotado de valor econômico;
- III - Em situações de escassez, o uso prioritário dos recursos hídricos é o consumo humano e a dessedentação de animais;
- IV - A gestão dos recursos hídricos deve sempre proporcionar o uso múltiplo das águas;
- V - A bacia hidrográfica é a unidade territorial para implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos e atuação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos;
- VI - A gestão dos recursos hídricos deve ser descentralizada e contar com a participação do Poder Público, dos usuários e das comunidades (BRASIL, 1997. Grifo do nosso).

A instituição da lei representou uma mudança no paradigma dos recursos hídricos no país, elevando a água a um patamar de prioridade das políticas públicas nacionais. Entretanto, alguns dos princípios apontados revela um discurso da água como um bem mercadológico e finito. Diante destas premissas, vale abarcar o pensamento de Petralha (2002), o qual afirma que:

A pressão para transformar a água em mercadoria e para privatizá-la, não é um fenômeno isolado, é a última expressão de uma tendência geral que durante pelo menos trinta anos tem afetado todos os outros campos da vida econômica nas sociedades desenvolvidas, partindo mais particularmente dos EUA (PETRALHA, 2002, p. 46).

Assim, percebe-se que há uma construção da mentalidade de escassez da água que pode ser apreendido como um artifício ideológico e, portanto, propositalmente construído. Diante do contexto das construções políticas dos discursos sobre a água, faz-se importante investigar e analisar esses discursos, visando conhecermos a real situação dos bens naturais, tão ricos em um país de extrema desigualdade social, inclusive no que se refere ao acesso aos bens naturais que deveriam ser garantidos por direito. Deste modo, vale destacar um alerta de Bouguerra (2004, p. 81) em que diz “[...] a água atrai cobiça [...] assim as lutas de poder nunca estão muito longe. Atualmente o fator água é uma variável de peso nas equações estratégicas”. A água não deveria ser vendida, nem pode ser negada a ninguém. Urge criar estratégias conscientes de uso, gestão e preservação. Uma participação democrática deve beneficiar a todos, incluindo a própria natureza, enquanto espaço geográfico. A força e o poder políticos

concebidos em torno da água deve ser pelo bem da humanidade, considerando que é a água que mantêm a vida dos seres vivos.

Diante de tais reflexões e apontamentos, infere-se que no século XXI a problemática em torno da água seja ainda mais preocupante. Entretanto, fica o questionamento se o problema da água é escassez ou a má gestão. Em 1996, Wally N'dow, diretor do centro para as instituições humanas da ONU, fez uma declaração que talvez fosse preocupante, não houvesse uma análise mais crítica acerca da mesma:

Nós acreditamos que, se até 2010 não forem feitas melhorias massivas para a obtenção e para a economia da água, nós teremos que nos confrontar com uma crise monumental [...]. Enquanto as guerras do século passado tiveram por motivo o petróleo, estamos firmemente convencidos de que numerosos conflitos políticos e sociais do século XXI girarão em torno da água (N'DOW *apud* BOUGUERRA, 2004, p. 91)

Se considerarmos o objetivo das guerras pelo petróleo citadas, também, por Wally, percebe-se que várias empresas capitalistas usam diversas estratégias, inclusive a de criar a ideologia da crise da água, no intuito de se beneficiar de seu controle. Pode até existir crise para a classe desprovida economicamente, mas se aprofundarmos uma análise, entenderemos quem são os 'donos' da água, enquanto milhões sofrem com a crise criada para beneficiar uma minoria.

A ideia de que “as guerras do próximo século girarão em torno da água” deve ser sempre questionada, para não corremos o risco de cairmos facilmente nas armadilhas estratégicas dos interesses econômicos, exploratórios e geradores de tantas mazelas na sociedade. Por outro lado, se a população ficar esperando que o Estado e/ou iniciativas privadas solucionem o problema da governabilidade, gestão e distribuição da água, corre-se o risco de agravamento do problema com a desertificação, com o aumento da poluição das águas potáveis, da elevação da escassez com a proliferação de grandes monocultivos²⁵ etc. Ou seja, enquanto se discute a disponibilidade e controle da água, cada um é responsável também, pelo controle social das políticas públicas em torno da água, representando a sociedade civil nos espaços de decisão, cuidando de preservar e fiscalizar seu uso.

²⁵Utilizaremos o termo monocultivos, por entendermos que o termo monocultura, usualmente utilizado, não condiz com este conceito, pois, é complexo afirmar que há 'monoculturas', quando as culturas devem ser múltiplas e diversas. Esta compreensão surgiu a partir da participação desta pesquisadora no FAMA, quando houve algumas considerações sobre o uso deste termo.

3.2 Democracia, direito à água, educação

No início do século XXI a situação revelada em torno da água era nada alentadora. Verificava-se, em 2003, que pelo menos 1,5 bilhão de pessoas estavam desprovidas dos serviços de abastecimento de água potável²⁶. Neste sentido, em março daquele ano, ONGs, parlamentares, intelectuais e ativistas participaram do 1º Fórum Alternativo Mundial da Água (FAMA), o qual representava um contraponto aos fóruns mundiais da água que vinham acontecendo desde 1997. Durante realização do Fórum, concordaram em propor às Organizações das Nações Unidas (ONU), que fosse aprovado um Contrato Mundial da Água, com todas as implicações jurídicas previstas para esse tipo de acordo. Os Estados que assinassem o contrato teriam o compromisso de não deixar um cidadão sequer sem acesso à água potável até 2020. O objetivo visava mudar aquela situação de tamanha desigualdade no acesso da população à água potável, no mundo.

Em 28 de julho de 2010, a Assembleia Geral das Nações Unidas, composta por 192 membros, adotou a declaração de reconhecimento do direito humano à água. O texto do documento foi recebido com aclamação pelos movimentos internacionais em defesa da água, pois representou um passo importante para enfrentar o problema da escassez de recursos hídricos e para tentar liberar a captação, tratamento e distribuição da água da lógica mercantil.

Em meio a uma dita crise ambiental e hídrica, há muitos interessados na água como uma mercadoria. Entretanto, não se trata apenas de torná-la um direito fundamental, mas sobretudo, garantir o efetivo acesso a todos, retirando seus fins lucrativos e procurando evitar que as corporações privadas passem a deter o total controle. Direito este, que deve ser garantido por lei.

De acordo com a Rede Brasileira Pela Integração dos Povos (REBRIP) a água potável no mundo está acabando, por meio de intensa poluição, desvios e, cada vez mais, combatida por multinacionais que a exploram como bem econômico, o que contribui em grande parte para acabar com o restante dos 1% que ainda sobra para o consumo da humanidade. E, em tempos de livre comércio e expansão das fronteiras de mercados, direitos humanos e sociais, como o acesso a água, sofremos forte ameaça quando a crise global da falta deste recurso aponta como caminho saídas de mercantilização para resolver o problema (REBRIP. 2004). São dados

²⁶Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Manifesto-de-Florenca-propoe-Contrato-Mundial-da-agua/2/502>. Acesso em 29 de março, 2018, às 19h32min.

que confirmam grandes desafios que necessitam ser discutidos em conjunto com a sociedade civil e o poder público.

Observa-se que desde os anos 1990, a poluição da água vem piorando em quase todos os rios da América Latina, África e Ásia. Com esse desenho, espera-se que a péssima qualidade da água se agrave ainda mais nas próximas décadas, o que pode ocasionar aumento de ameaças à saúde humana e ao meio ambiente (UNESCO, 2018, p. 02).

A água como direito humano também tem sido um tema constante nos discursos do Papa Francisco, principalmente por meio da encíclica sobre o meio ambiente publicada em 2015. No documento, o Pontífice faz uma crítica ao controle da água exercido pelas grandes corporações mundiais e reforça a ideia de que o século XXI poderá ser um século marcado por guerras, pelo controle e gestão da água potável. Ele destaca que:

Alguns estudos assinalaram o risco de sofrer uma aguda escassez de água dentro de poucas décadas, se não forem tomadas medidas urgentes. Os impactos ambientais poderiam afetar milhares de milhões de pessoas, *sendo previsível que o controle da água por grandes empresas mundiais se transforme numa das principais fontes de conflitos deste século* (FRANCISCO, 2015, p. 27. Grifo nosso).

De fato, há muito com o que se preocupar, se levarmos em conta que a discussão sobre a temática da água está sempre presente nos vários espaços de mobilização política não só no interior de pequenos municípios e comunidades, mas também nas pequenas cidades e grandes metrópoles. São inúmeros relatos de preocupação sobre diminuição e irregularidades das chuvas, rios e córregos secando, falta de água potável, tanto para consumo doméstico, quanto nas escolas. Ao mesmo tempo, vemos ao nosso redor, empresas que exploram demasiadamente os mananciais e aquíferos, em busca de garantir o acesso para a produção de mercadorias. Em meio a essa busca sem fim, vão ficando pelo caminho, marcas de injustiças sociais e retirada dos direitos de acesso à água, em especial da população menos favorecida economicamente.

Tundisi e Matsumura-Tundisi (2011, p. 109) ressaltam que “o desafio para a sociedade do futuro é justamente o gerenciamento dos conflitos e a capacidade de acomodar os usos múltiplos cada vez com mais eficiência. A competição para os diversos usos será sempre maior e cada vez mais presente no séc. XXI”. E, diante de tantas marcas de destruição causadas pela humanidade, é nos lugares mais preservados e ricos de belezas naturais onde as empresas chegam querendo dominar o território com o objetivo de explorá-lo.

Há diversos organismos nacionais e internacionais que querem regular o uso da água pelas leis de mercado, aumentando ainda mais a exclusão da população pobre. Essa disputa se acirra cada vez mais. Destaca-se que o Banco Mundial tem sido um dos maiores agenciadores de políticas de privatização dos serviços de exploração e distribuição de água. Nos Fóruns Mundiais da Água, há o encontro de grandes empresas com o interesse em comum, ou seja, visam a água como produto mercadológico gerador de lucros. Segundo a REBRIP (2004):

Essa política inclui a perda da soberania por parte dos países pobres, como no acordo de exploração do Aquífero Guarani assinado pelo Banco Mundial junto aos países do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul), em 22 de maio de 2003, em Montevidéu (Uruguai), no valor de 27 milhões de dólares, e, segundo o qual a maior reserva de água doce transfronteiriça subterrânea do mundo, que corta os quatro países integrantes daquele bloco (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), será controlada e explorada durante quatro anos pelo Banco Mundial, pela Agência Internacional de Água e Energia Atômica (AIEA) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), parceiros do BIRD no financiamento deste projeto (REBRIP, 2004, p. 30).

Até mesmo a ONU defendeu publicamente em 1997, na Conferência de Marrakech, “um enfoque mais orientado para o mercado para gerir os fornecimentos de água, “pois ela é uma mercadoria cujo preço deve ser fixado pela lei da oferta e da procura” (ONU, 1997). No bojo das discussões, fez um apelo aos governos, para estimularem um enfoque pensando a implantação de todos os aspectos da água doce para fins econômicos e sociais.

Com a criação da Lei das Águas, a democracia participativa para o gerenciamento das águas está prevista em lei. Ainda assim, a água continua a ser um recurso natural limitado, por vezes dotado de valor econômico. Neste sentido, mesmo sendo um bem de domínio público, a maior parte acaba sendo dominada por quem tem recurso financeiro para pagar para ter acesso à água. E, é nos continentes americano, africano e asiático onde se concentra a grande maioria de regiões que lidam com a escassez econômica do acesso à água doce (UNESCO, 2013).

É importante notar que no Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento de Recursos Hídricos de 2018, ainda se fala em solucionar a gestão dos recursos hídricos com o *combate* aos desafios de segurança hídrica resultante do crescimento populacional e de mudanças climáticas. Os apontamentos são de que as soluções sejam baseadas na natureza, ou seja, espera-se trabalhar com a natureza e não contra ela. O que se pronuncia é que a demanda pela água aumentará em todos os setores. A questão principal é evitar possíveis impactos negativos nos ecossistemas (UNESCO, 2018).

A situação de uma crise hídrica se agrava ainda mais na região semiárida, onde o índice de chuva se concentra em algumas épocas do ano. A região semiárida é permeada por suas características peculiares e especificidades e se buscam alternativas, jeitos viáveis para uma melhor convivência das pessoas no campo. Trata-se de uma região que ainda permanece à margem de políticas públicas de direitos e muitas vezes divulgada pela mídia como lugar de pobreza e miséria. Entretanto, conforme ressalta Malvezzi (2007):

O Semi-Árido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só. [...] Nas últimas décadas, porém, com a intervenção de diversos atores, governamentais e não governamentais, vem sendo gerada outra concepção de ver, trabalhar e construir o Semiárido, baseada na compreensão: que seu povo é cidadão *que seca não se combate*; que é possível conviver com a semiaridez; que a região é viável; que uma sociedade justa se constrói baseada em equidade de gênero, tendo as mulheres como protagonistas de seus destinos; e que é essencial o desenvolvimento de um processo de educação para a convivência com o Semiárido que valorize o conhecimento construído pelo seu povo. Nasce, assim, a perspectiva da “convivência com o Semiárido”. [...] conviver com o Semiárido significa viver, produzir e desenvolver-se, não dentro de uma mentalidade que valoriza e promove a concentração de bens, mas sim enfatiza a partilha, a justiça e a equidade, querendo bem à natureza e cuidando de sua conservação [...] (MALVEZZI. 2007, pg. 9,11. Grifo nosso).

A região semiárida brasileira é uma das mais chuvosas do mundo. A quantidade de chuva varia em média de 450 a 800 mm/ano e, embora se concentre em um curto período, representa um volume de água considerável se comparado às outras diversas regiões semiáridas do mundo, com volumes menores (UNICEF, 2009). Em que pese o volume relativamente alto, essas águas de chuvas são quase sempre desperdiçadas, escorrendo sobre solos, rochas, sem ser captadas e aproveitadas para usos diversos. Observa-se como uma característica natural de uma região semiárida, grande variação anual, com ocorrência de alguns anos extremamente secos e outros abundantemente chuvosos. O Semiárido Brasileiro (SAB) tem apenas 3% das águas doces do país, mas abriga uma população que ultrapassa 23,5 milhões de habitantes, o que significa quase 12% da população nacional. Deste total, mais de 40% vivem na zona rural (IBGE, 2014).

No que se refere às políticas públicas construídas para as regiões semiáridas brasileiras, estas sempre se pautavam no combate às secas, com ações que nada tinham a ver com o contexto regional. E, no lugar de ajudar a amenizar a situação da população, serviam para aumentar os problemas, concentrando-se na construção de poços artesianos e outras ações que ajudavam a diminuir a água do lençol freático e concentrar esta água no poder de poucos.

Historicamente, foram políticas assistencialistas dominadas por fazendeiros e coronéis, que utilizavam do poder para buscar votos e apoio político em troca do pouco acesso a água, em sua maioria impróprias para consumo humano, o que ainda acontece atualmente, em muitas regiões (ASA BRASIL, 2017).

É preciso cessar o olhar sobre essa região da forma como é propagado hegemonicamente pela mídia: chão rachado, lugar de miséria e sem biodiversidade. A região semiárida sofre com a seca, mas é preciso desmitificar esse lugar. A perspectiva de transição do combate à seca para a convivência com as especificidades da região semiárida brasileira nasce da conscientização de camponeses, com a desconstrução de estereótipos sobre a região e a valorização das vivências e dos saberes populares, ancestrais e milenares. Esses saberes, implicam transformações sociais e a construção de políticas públicas embasadas no contexto regional.

No âmbito das políticas públicas de convivência com o semiárido foi criada em 2002 a Associação Programa Um Milhão de Cisternas (AP1MC). A AP1MC é classificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), junto ao Ministério da Fazenda, e apoia legalmente as ações da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA)²⁷, (ASA BRASIL, 2018). Dentre os seus objetivos, destaca-se:

- I. Implantar programa de convivência com o semiárido baseado em processos e dinâmicas da cultura de estoque: de água para consumo humano na família, escolas e espaços comunitários, produção de alimentos e dessedentação animal, por meio de tecnologias sociais variadas como cisternas e outras; de sementes vegetais e animais gerenciadas através de casas ou bancos de sementes familiares e/ou comunitários; manejo e conservação da agrobiodiversidade do Cerrado e da Caatinga, numa perspectiva agroecológica; de alimentos para os animais; visando a convivência com o semiárido, o combate à desertificação e a erradicação da pobreza rural
- II. Atuar na perspectiva da educação contextualizada, assessorando e desenvolvendo ações de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e formação de educadoras e educadores, construindo com as famílias, a partir de suas práticas, numa dimensão agroecológica, de equidade de gênero e envolvimento da juventude, conhecimentos que ampliem e aprofundem a convivência com o semiárido;
- III. Promover a cidadania e o fortalecimento das entidades da sociedade civil para o trabalho em redes e parcerias voltadas à consecução destes objetivos;

²⁷ A ASA é uma rede que defende, propaga e põe em prática, inclusive através de políticas públicas, o projeto político da convivência com o Semiárido. É formada por mais de três mil organizações da sociedade civil de diversas naturezas – sindicatos rurais, associações de agricultores e agricultoras, cooperativas, ONGs, Oscip etc. Essa rede conecta pessoas organizadas em entidades que atuam em todo o Semiárido defendendo os direitos dos povos e comunidades da região. As entidades que integram a ASA estão organizadas em fóruns e redes nos 10 estados que compõem o Semiárido Brasileiro [MG, BA, SE, AL, PE, PB, RN, CE, PI e MA] (ASA BRASIL, 2018).

IV. Atender a região semiárida dos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe (ASA BRASIL, 2018).

No âmbito dos programas da ASA, que são financiados por diversos órgãos de iniciativas privadas, públicas e internacionais, destacam-se as tecnologias de captação e armazenamento de água para consumo humano, dispostas ao lado de casas e de escolas do campo, que assumem grande importância no âmbito das estratégias para conviver e resistir no semiárido. São ações que demonstram que é possível colaborar com a construção de uma sociedade que cuide de nossas terras, florestas, águas e povo, não no sentido de combater a seca, mas sim de conviver com o clima e biomas típicos da região. Nessa perspectiva, é possível evitar a indústria da seca, contrapondo as cercas que concentram terra e água, exploram e destituem direitos fundamentais à manutenção da vida e do planeta.

E, ao tratar de políticas públicas, faz-se importante abordar seu conceito no sentido de tentar compreender seu objetivo para a sociedade. Dessa forma, vale destacar a visão de Heidmann (2006) ao apontar que políticas públicas são ações, práticas e diretrizes fundadas em leis e empreendidas como funções de Estado por um governo, para resolver questões gerais e específicas da sociedade. Entretanto, percebe-se que quase sempre essas diretrizes deixam de abarcar as reais necessidades da população. Os espaços em que há a possibilidade de participação da sociedade civil no controle social de políticas públicas, ainda representa um acesso difícil na construção efetiva das mesmas. É preciso avançar na participação democrática em espaços de tomadas de decisões, especialmente no que se refere ao ‘controle’ e acesso à água.

E, referindo-se à democracia, há diversas questões que merecem aprofundamento na discussão. Em um cenário de disputas econômicas por bens naturais, inclusive pela água, vale refletir se o acesso é realmente democrático. Ademais, cabe indagar: como afirmar a democracia quando o que está em jogo é um negócio?

Durante a realização do Fórum Alternativo Mundial da Água (FAMA), realizado em Brasília, em março de 2018, uma participante do Pará indagou sobre a função da democracia, relatando que é a democracia que está expropriando seu povo do território onde vive, impedindo-o de ter acesso à terra e à água. A jovem marajoara ainda protestou: “(...) nosso povo está doente, porque os rios estão sendo adoecidos com mercúrio e outros metais pesados despejados por mineradoras. Água não é apenas direito. A água tem direitos. A água é bem

comum” (FAMA, 2018).²⁸ Neste sentido, vale questionar à que(m) serve a democracia? Serve ao povo ou somente àqueles que detêm o poder econômico e poder de decisão?

FIGURA 2 - MARCHA DOS PARTICIPANTES DO FAMA EM BRASÍLIA



Fonte: Rosilene Miliotti/FASE. Março, 2018.

De acordo com as análises de Bobbio *et al* (1998):

O que caracteriza a Democracia dos conselhos em relação à Democracia parlamentar é o reconhecimento de que na sociedade capitalista houve um deslocamento dos centros de poder dos órgãos tradicionais do Estado para a grande empresa, e que, portanto, o controle que o cidadão está em grau de exercer através dos canais tradicionais da Democracia política não é suficiente para impedir os abusos de poder cuja abolição é o escopo final da Democracia (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 324, 325).

Ainda durante plenárias realizadas no FAMA 2018, o boliviano Oscar Oliveira assegurou que, “a luta pela água é luta pelo território, espaço político e social organizativo. A luta pela água deve ser uma luta democrática, porque é luta por quem terá o poder de decidir”.

Em um contexto em que cada vez mais se acirra a disputa pela água, emergem conflitos que demandam a participação da sociedade civil na luta pela garantia de seus direitos. Vale ressaltar ainda, uma definição de Fontes (2012) sobre a democracia:

As prerrogativas democráticas modernas, duramente conquistadas em diversos países, sobretudo a partir do século XIX, são, entretanto, constantemente revertidas no seu contrário: pelo seu amesquinamento, ao

²⁸ Depoimentos registrados em caderno de campo da pesquisadora, durante participação no evento realizado em Brasília (DF) entre os dias 17 a 22 de março, 2018.

serem reduzidas à “liberdade da circulação da propriedade e de mercado”, ou pelos recursos cada vez mais faraônicos envolvidos nos processos eleitorais, o que reafirma o poder econômico (e cultural) na institucionalidade do Estado (FONTES, 2012, p. 197).

Neste sentido, faz-se importante destacar uma reflexão feita por Porto-Gonçalves (2011), na qual aponta construções sobre o discurso da água:

A água tem que ser pensada enquanto território, isto é, enquanto inscrição da sociedade na natureza com todas as suas contradições implicadas no processo de apropriação da natureza pelos homens e mulheres por meio das relações sociais e de poder (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 04).

A partir destes apontamentos vale refletir sobre as representações sociais construídas pela população em torno da água, visto que essas representações podem ser bem diferentes no âmbito de políticas neodesenvolvimentistas. Observa-se que, para se desenvolver políticas acerca da água, a disponibilidade e distribuição da mesma acaba gerando conflitos no embate entre ser um bem de direito ou de exploração econômica. Analisando pontos de conflitos e de democracia em relação ao acesso à água na África, destaca-se o caso de Botswana:

Utilizando a água, o governo de um dos países mais ricos da África, Botswana, decidiu sedentarizar à força os bochimans, para fazê-los aproveitarem os “benefícios da civilização”, pois, diz peremptoriamente o presidente Festus Mogae, “não se pode mais viver caçando e recolhendo frutas”. Na verdade, afirma um jornal, “o Estado quer pôr as mãos nas terras deles”. Então, o governo parou de fornecer água às comunidades que vivem na reserva, alegando que as taxas do transporte estavam muito altas, enquanto a União Europeia se declarava pronta para financiar esse transporte. Pois eis que essa tática repressiva funcionou perfeitamente, e, praticamente, já esvaziou a região de seus habitantes (BOUGUERRA, 2004, p. 84)

Percebe-se que há uma semelhança mundial em torno da problemática da água. No Brasil, Laschefski e Zhouri (2011), analisando situações de conflitos, dentre eles a construção de barragens no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, sustentam que:

As mudanças das condições naturais oriundas de projetos desenvolvimentistas podem obrigar as famílias a saírem de seu território, fato que as obriga também, na maioria das vezes, a se integrar à economia formal, seja por meio da produção para o mercado, seja pelo assalariamento. Isso porque, na sociedade moderna, capitalista, o dinheiro tornou-se condição necessária para o usufruto da água de boa qualidade, antes livremente acessível. Ou seja, a água se transformou em uma mercadoria (LASCHEFSKI; ZHOURI, 2011, p. 198).

Vale reforçar que, nas disputas e conflitos pela água, não é somente a água que está em jogo. São diversas questões afetadas por essa disputa: identidades, cultura, religiosidade, produção, segurança hídrica, saneamento básico e a própria sobrevivência humana. E, nessa batalha, quem mais tem a perder são as populações desprovidas do poder de decisão bem como do poder aquisitivo. O acesso à terra e conseqüentemente à água ainda é privilégio de quem pode pagar mais.

Costa (2017) descreve inúmeros conflitos agrários em disputa por terra, água e minérios, na região do Norte de Minas Gerais. Em sua tese de doutorado, descreve vários relatos acerca da água, os quais destacamos alguns como: “(...) escolha por parte dos grileiros de áreas próximas aos cursos d’água” (p. 57). “(...) carvoarias esgotando fontes de água” (p. 29). “As falas dos camponeses remetem a um tempo de abundância de água e alertam para o impacto das empresas que utilizam as chapadas para o monocultivo” (p. 581).

Já no Alto Vale do Jequitinhonha, em dissertação defendida por Almeida (2018), descreve-se diversas questões relevantes sobre a questão da água na região. Segundo o autor:

A água também é um importante elemento físico e simbólico para a constituição da visão de mundo das famílias de Monte Alegre. Para estes camponeses a água é algo que jamais pode ser negada, por exemplo, através do barramento de um córrego impedindo o acesso livre aos moradores à jusante. Negar a água, portanto, significa negar-se à oportunidade de partilhar uma graça divina, negar algo que outrora lhe foi concedido sem expensas financeiras (ALMEIDA, 2018, p. 53).

O autor, que também é morador da região, ao descrever um contexto da presença de grandes empresas produtoras de eucalipto reforça:

Neste (des)encontro dos dois mundos, o capitalista com o tradicional, dentre as tantas demandas socioambientais acirradas, a mais latente e desafiadora delas é a disputa pela água. Este que é um dos recursos mais preciosos para a manutenção da vida, se vê ameaçado (por que não dizer agredido) pelas mais diversas atividades de interesses econômicos e puramente lucrativos (ALMEIDA, 2018, p. 128).

São estudos que descrevem a água como elemento amplamente disputado e utilizado por grandes empresas. Neste sentido, evidencia-se a necessidade de que a população tenha mais acesso a informações e conhecimento sobre os impactos causados no âmbito do uso e da exploração econômica da água. Ademais, vale destacar, conforme Rigotto e Rosa (2012) que na lógica do agronegócio:

As regiões de expansão dos monocultivos do agronegócio têm apresentado também problemas graves de contaminação ambiental das águas subterrâneas, caso dos aquíferos Guarani e Jandaíra, nos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte respectivamente. Também tem sido encontrada contaminação das águas superficiais de rios, lagoas, açudes e até mesmo das águas disponibilizadas pelos sistemas de abastecimento às comunidades, nas quais já foram encontrados até doze ingredientes ativos diferentes numa única amostra (RIGOTTO; ROSA, 2012, p. 91).

Assim, em um contexto de tantas denúncias e anúncios, tanto por meio de pesquisas, quanto pela própria população atingida pela exploração econômica da água, não é por acaso que durante realização do FAMA 2018, com mais de 7 mil pessoas presentes, sendo 200 vindas de 37 países diferentes, afirmou-se em documento da Declaração Final do Fórum²⁹, assinada por mais de 40 organizações:

Identificamos que o objetivo das corporações é exercer o controle privado da água através da privatização, mercantilização e de sua titularização, tornando-a fonte de acumulação em escala mundial, gerando lucros para as transnacionais e ao sistema financeiro [...] o resultado desejado pelas corporações é a invasão, apropriação e o controle político e econômico dos territórios, das nascentes, rios e reservatórios, para atender os interesses do agronegócio, hidronegócio, indústria extrativa, mineração, especulação imobiliária e geração de energia hidroelétrica [...] querem ainda se apropriar de todos os mananciais do Brasil, América Latina e dos demais continentes para gerar valor e transferir riquezas de nossos territórios ao sistema financeiro, viabilizando o mercado mundial da água (FAMA, 2018).

No cerne das discussões de movimentos que lutam pela terra e água, nota-se que representantes do agronegócio, mineradoras, hidrelétricas, são atores que estão no centro da disputa pela água, grande parte, no contato e/ou enfrentamento direto junto a povos e comunidades tradicionais camponeses. Diante disso, observa-se que os conflitos em torno da água dizem respeito mais a uma questão de distribuição e desigualdades sociais, do que puramente ao discurso ideológico da escassez hídrica, embora tal discurso seja utilizado para cristalizar os interesses das empresas que veem na mercantilização irrestrita da água uma forma de elevar suas taxas de lucro. Ao analisar as discussões mais recentes sobre a problemática da água na sociedade, tanto em âmbito nacional quanto internacional, verifica-se uma predominância da abordagem neoliberal que serve de subsídio para que as decisões em relação à água sejam tomadas favorecendo os interesses de grandes empreendedores (BOUGUERRA,

²⁹Disponível em: <https://www.conic.org.br/portal/noticias/2560-declaracao-final-do-fama-agua-nao-e-mercadoria-a-agua-e-do-povo>. Acesso em 05 de junho, 2018.

2004; SWYNGEDOUW, 2004; REBRIP, 2004; PORTO-GONÇALVES, 2006; MALVEZZI, 2007, entre outros).

Neste bojo, forjam-se diferentes percepções entre os sujeitos envolvidos que merecem ser problematizadas tanto no âmbito de políticas públicas, quanto no âmbito educacional, especialmente se considerarmos o debate e construção coletiva dos diversos sujeitos individuais e coletivos institucionais que constituem a Educação do Campo.

Neste sentido, é relevante investigar como a abordagem da água tem sido feita no contexto educacional, especialmente se consideramos que para defender outro projeto de campo e de sociedade, na contramão de um projeto mercantil, torna-se imprescindível analisar o tratamento dado ao contexto camponês no que se refere à água. Os estudos sobre a água necessitam ser aprofundados enfaticamente no campo de seu acesso e distribuição, pois nenhum ser vivo sobrevive sem este elemento natural. As populações camponesas por exemplo, permanecem no campo, em virtude de ter acesso ou não à água.

Diante deste contexto, a escola como parte da comunidade, pode contribuir para uma discussão mais crítica sobre a temática da água. Contudo, reforça-se a importância de se construir um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que aborde criticamente essa construção de sentidos políticos, e que forme sujeitos conscientes dos seus direitos e dos projetos que estão em disputa no campo e na cidade, espaço em que majoritariamente ainda são tomadas decisões políticas para o campo.

Faz-se necessário analisar as possíveis consequências sociais das abordagens sobre a água nas escolas do campo, procurando verificar e descortinar possíveis silenciamentos e discursos de culpabilização do indivíduo, pelo uso da água nos diferentes espaços (escolar ou comunitário), sem a correta abordagem sobre as formas como esse elemento essencial à vida é utilizado por grandes empresas, grandes fazendeiros etc. É importante adotar uma abordagem que não ocultem as desigualdades e as crises presentes na sociedade e em uma comunidade rural, as quais podem beneficiar um projeto societário ancorado em pressupostos neoliberais. Corroborando Freitas e Del Gaudio (2015):

A partir do momento em que predomina uma discussão apocalíptica e de responsabilização do indivíduo pela escassez hídrica, reforça-se a inserção da água como nova raridade no seio da sociedade, e ao mesmo tempo, se desvela aquilo que, de fato, deve permanecer como imutável: o preço, o negócio, o dinheiro, a mercadoria, a segregação etc. (FREITAS; DEL GAUDIO, 2015. p. 448).

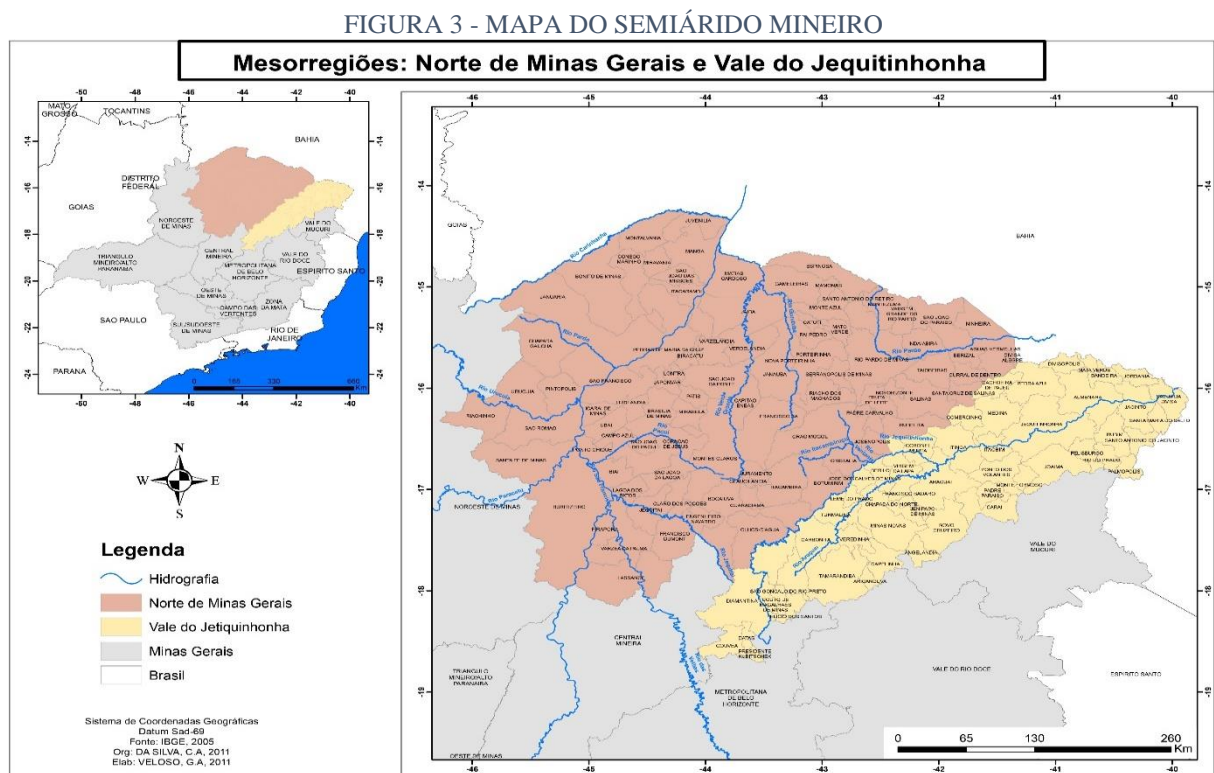
Desta maneira, a pesquisa pode desvelar se há algum potencial de transformação social no contexto investigado, possibilitando refletir sobre o que é necessário ser transformado nas abordagens sobre a água. É nesta conjuntura que se insere a importância de considerar o paradigma da Educação do Campo como referencial teórico-metodológico, em escolas do campo, bem como a inserção da pesquisa sobre a água neste contexto, ainda pouco explorado no campo da Educação do Campo. Diante deste contexto, a escola como parte da comunidade, pode contribuir para uma formação mais crítica dos educandos, no sentido de estarem aptos a lutar pelo direito à água.

Ao trabalhar na perspectiva de uma educação que respeite e valorize o contexto social, ambiental e de identidades diversas, ou seja, uma educação que faça sentido na vida das pessoas no lugar onde elas vivem, pode se perceber potencialidades bem como oportunidades para o povo que luta no cotidiano, tanto nas cidades como no campo, em uma convivência viável e com ações mais articuladas, construindo a perspectiva de uma qualidade de vida melhor para as famílias camponesas. E, sobretudo, não basta investigar práticas educativas elaboradas sobre a água, mas também tentar potencializar e/ou descobrir novas possibilidades ecologicamente viáveis de preservar, cuidar e conviver com a água ou com a falta dela.

CAPÍTULO IV: O LUGAR DA PESQUISA

4.1 Contexto social e histórico do Baixo Vale do Jequitinhonha

O Semiárido Mineiro é parte do território do semiárido nacional e está localizado no Vale do Jequitinhonha (Região Nordeste) e no Norte de Minas Gerais, nas Bacias Hidrográficas do Rio Jequitinhonha e do Rio São Francisco. Apresenta um rico acervo natural, cultural, humano e, historicamente, sua identidade sustenta a reafirmação de suas lutas sociais e políticas (MACEDO *et al.*, 2017, p. 10). É uma região que envolve três grandes biomas brasileiros: a caatinga, o cerrado e a mata atlântica, na qual vive uma diversidade de povos e comunidades tradicionais de origem camponesa, incluindo acampados e assentados da reforma agrária.



Fonte: Arquivo cedido pelo professor Cássio A. da Silva, da Universidade Estadual de Montes Claros. (Livro: Opará e Jequi – Os Vales e seus Saberes).

O Vale do Jequitinhonha é composto por 55 municípios e ocupa uma área de 85.467,10 km onde vivem mais de 940 mil habitantes, dividido em 03 microrregiões: alto, médio e baixo. No Alto Jequitinhonha a cidade polo é Diamantina, no Médio é Araçuaí e no Baixo é a cidade de Almenara.

Historicamente, a região do Vale do Jequitinhonha tem sido caracterizada como pobre e miserável. Entretanto, esta análise foi construída especialmente por órgãos governamentais ao pensar e implementar políticas públicas descontextualizadas, sem levar em conta as reais necessidades socioeconômicas regionais, bem como suas potencialidades e recursos regionais. Visando a conjectura de políticas públicas para a região, um estudo acerca desta proposta, apresentara a seguinte situação:

As maiores taxas de pobres, acima de 70% da população, se encontram nos municípios do Médio Jequitinhonha. Nos municípios do Baixo Jequitinhonha, a pobreza atinge, aproximadamente, 60% da população. No contexto mesorregional, 65% da população eram consideradas pobres, ou seja, possuíam rendimentos mensais inferiores a R\$ 75,50 em 2000 [...] (CARNEIRO; FONTES; 2006, p.156- 157).

Apesar de a região ser conhecida por seus baixos indicadores sociais e também por ter características típicas de uma região semiárida, ou seja, muita chuva concentrada em uma época do ano e longos períodos sem chuva quando a paisagem costuma ficar bem seca e acinzentada, há que se reconhecer, também, suas potencialidades. De acordo com Zhouri e Oliveira (2005):

As imagens historicamente produzidas pelos governos e pelos segmentos empresariais sobre o Vale do Jequitinhonha tornam-se significativas. Associadas, elas ajudam a compor um quadro de pobreza, miséria e estagnação, justificando, assim, a implantação de projetos econômicos (ZHOURI; OLIVEIRA, 2005, p.56).

Em meio a esse estigma de uma visão hegemônica por alguns grupos, como governantes, grandes empresários, ou até mesmo pela elite local - fazendeiros e latifundiários, os meios de comunicação também contribuem para disseminar uma imagem pejorativa sobre o Vale do Jequitinhonha, associando-o à concepção de “vale da miséria”, onde há contradições entre o que se fala e o que se vê na realidade. São retratos de uma mídia hegemônica a qual de forma (in)direta contribui para a formulação de políticas públicas que nada tem a ver com a região, pois desconsidera outros conceitos de pobreza, onde as pessoas têm condições dignas de sobrevivência, possuem identidade e cultura. Ou seja, não há pobreza absoluta. O que falta e/ou faltava são condições e políticas públicas adequadas às populações deste território e não de projetos desenvolvimentistas em benefício de grandes empresas. De acordo com Silva (2005):

No final do século XVIII a região entra em decadência econômica e social, até porque as atividades agropastoris de subsistência que substituem o ciclo anterior são, inevitavelmente, prejudicadas pelas condições pluviométricas. [...] apesar das adversidades (ou talvez por causa delas), a região desenvolveu uma forte característica cultural. As mais diversas manifestações sociais convergem para a produção sócio-cultural que retrata a situação de um povo e sua constante busca de melhores condições de vida. A arte popular parece ser o emblema maior da resistência social, e nela, um destaque especial para o artesanato (SILVA, 2005, p. 54-55).

Neste contexto de resistência social, a cultura assume um importante papel em uma região marcada por uma povoação miscigenada (negros, indígenas e colonizadores), dos quais herdou-se traços marcantes de diversas manifestações artístico-culturais. Além do artesanato, faz-se importante citar a criação, em 1980, do Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha (FESTIVALE)³⁰.

Quem conhece um pouco do Vale do Jequitinhonha, ainda que não conheça sua história secular, já consegue perceber suas características marcantes e tão diversas: na cultura, no modo de vida de suas populações, no trabalho e na sua organização política. Neste bojo, faz-se importante destacar uma consideração de Pessôa (2012), ao avaliar que:

Com as possibilidades que se abrem com o pleito democrático-participativo, o caso do Vale do Jequitinhonha entra em relevo, pois o desenvolvimento a partir do local permitiria absorver suas mil maneiras de resistência. Neste sentido, políticas públicas que incorporem os atores locais como sujeitos do processo tenderiam a ser mais efetivas para modificar a imagem de miséria de uma região tão pouco explorada. O saber da gente local é rico tanto para contribuir na elaboração dos programas, como para ser juiz dos seus efeitos (PESSÔA, 2012, p. 57).

Percebe-se que esta é uma consideração pertinente, pois nesse contexto territorial configuram-se inúmeros organismos sociais e políticos, pautados em um sentimento de coletividade, de receptividade e justiça social, tanto no campo quanto na cidade. A presença dos movimentos sociais nessa região tem representado importante estratégia de resistência das populações em diversos campos temáticos como a questão da água, a posse da terra, a educação, a saúde, a moradia, questões de gênero, raça e etnia, dentre outras pautas.

No campo da participação popular e controle das políticas públicas, as organizações presentes precisamente no município de Jequitinhonha, como a Cáritas

³⁰ O FESTIVALE é um movimento cultural onde se reúnem anualmente e de forma itinerante, vários movimentos de manifestações culturais e sociais, tendo como programação: cursos, oficinas e debates envolvendo questões políticas, sociais, econômicas, culturais e ecológicas. O Festival é promovido pela Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha (FECAJE).

Diocesana de Almenara e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), integram o Fórum das Organizações e Movimentos Populares do Vale do Jequitinhonha (Fórum do Vale), que é um importante espaço de organização da sociedade civil (movimentos sociais e populares, organizações, sindicatos, associações, representantes de Conselhos Educacionais, dentre outros). Visando o fortalecimento, a organização e a socialização de experiência, o Fórum se reúne trimestralmente, desde 1990, sendo que um de seus objetivos é justamente evitar as políticas paliativas para a região, especialmente motivado a partir de um contexto de secas e de políticas regionalmente descontextualizadas. Neste sentido, conforme ressalta Ribeiro (2004):

[...] é necessário mudar a forma de pensar o Jequitinhonha: antes de compreendê-lo como o lugar da pobreza e da ausência do progresso, é preciso pensá-lo como um lugar específico, particular, singular. Portanto deveria ser sujeito – e não apenas objeto – de políticas públicas particulares, específicas e diferentes. Analisar o Jequitinhonha numa perspectiva mais particularizada é um grande passo para criar propostas adaptadas de políticas pois, deixando de pensar a região pelo que ela não tem e passando a pensá-la pelo que tem, é que podem ser construídas políticas consistentes (RIBEIRO et al., 2004, p.8).

Outras organizações populares também atuam na região, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Minas Gerais (FETAEMG), a Associação de Mulheres Oscip 8 de Março, o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), a Associação de Mulheres Organizadas do Vale do Jequitinhonha (AMOVAJE), o Sindicato Único dos Trabalhadores na Educação (SINDUTE), a Via Campesina, dentre outros. Vale destacar que a maioria destas organizações atuam diretamente com a temática água a exemplo do MAB, ao atuar na defesa dos atingidos por barragens e da Cáritas, na implementação de tecnologias sociais, formação e mobilização para convivência com a seca no semiárido.

Vale enfatizar que a educação escolar praticada nessa região, em sua maioria, não tem se preocupado em levar aos educandos e educandas o questionamento sobre os problemas e/ou potencialidades do semiárido mineiro, onde ainda tem permanecido uma lógica de políticas emergenciais e compensatórias, notadamente no que se refere ao acesso à água. E, sobretudo, o histórico socioambiental deste território tem sido pouco considerado pelas políticas públicas elaboradas para esta vasta região mineira, explorada material e politicamente

por grandes empresas e latifundiários³¹. Descrevendo o contexto do Baixo Vale do Jequitinhonha, Santos (2015) considera que:

As políticas públicas, além de equivocadas, obedecem a interesses privados, minoritários, excludentes quase sempre. Romper com essa estrutura política na região significa eleger outros interlocutores para um diálogo franco de construção de alternativas de convivência com o Semiárido. Não se pode aceitar mais que os políticos locais sejam os intermediários entre os projetos de enfrentamento da questão e a população que espera os chamados benefícios. É necessário criar mecanismos de democracia participativa efetiva, em que o povo organizado participe dos fóruns de decisão e dirija os processos de execução de políticas públicas (SANTOS, 2015, p.49).

O território do Baixo Vale do Jequitinhonha é formado por 16 municípios e compreende a microrregião da foz do Rio Jequitinhonha. O Rio nasce no município de Serro, antigo distrito de Diamantina em Minas Gerais e deságua no município de Belmonte, litoral da Bahia. Característico de região semiárida, o território apresenta precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros, chuvas irregulares e mal distribuídas espacial e temporalmente.

A concentração fundiária é perceptível na paisagem da região. Do total de estabelecimentos rurais, 2,6 % possuem mais de 1000 ha e concentram 30% da área total ocupada, enquanto os 16,1% que possuem menos de 10 ha agrupam somente 0,4% da área. Além disso, ao se avaliar a alocação dos trabalhadores nos estabelecimentos rurais, percebe-se que a maior parte do pessoal ocupado está ligada às pequenas propriedades. Os estabelecimentos com mais de 1000 hectares, mesmo possuindo 30% de toda a área ocupada, são responsáveis por apenas 6,8% do pessoal ocupado. Por outro lado, os estabelecimentos com menos de 100 hectares empregam 59,5% do total de trabalhadores, mesmo agrupando somente 13,3% da área total (IBGE, 2010).

No contexto ambiental, a região é constituída por remanescentes florestais dos biomas Mata Atlântica, Cerrado e Caatinga, apresentando diversas áreas de transição que constituem fragmentos com grande diversidade e de importância biológica. Para Ribeiro (2004):

³¹ Nos referimos aqui, à exploração de pedras preciosas e outros minerais como grafite, granito, lítio, dentre outros. Há também a presença de monocultivos de eucalipto e bananais, pecuária extensiva. Em todas estas atividades, são gastos milhares de litros de água anualmente, fato que implica a concentração de terra e água sob o controle de poucos sujeitos.

Nas matas as terras possuem fertilidade bastante uniforme e, embora também formada por vales e serras, apresentam diferenças pouco acentuadas de uso dos solos entre terras altas e baixas. Vales largos, cobertos por florestas, chapadas extensas e férteis, grandes áreas planas formando horizontes abertos marcam o Baixo Jequitinhonha (RIBEIRO, 2004, p.05).

No entanto, o desenho dos usos de terra do Baixo Jequitinhonha é um retrato da ocupação pouco preocupada com a dinâmica ecológica dos ecossistemas locais e que privilegia a prática agrícola predatória. As pastagens ocupam grandes extensões anteriormente revestidas de vegetação florestal primitiva. Todavia, a presença camponesa na região se revela por meio de manifestações culturais, formas de organização e resistência popular, laços de sociabilidade e lógicas produtivas peculiares, como exemplo a difusão de saberes e conservação ambiental, a tradição de preservar as sementes crioulas, como estratégias de reprodução sociocultural.

4.2 O Município de Jequitinhonha

No Baixo Jequitinhonha, o povoamento iniciou-se com a instalação da sétima divisão Militar, em 1811, pelo Alferes Julião Fernandes Taborda Leão, acompanhado de soldados, artesãos, carpinteiros, colonos, ladrões, presos e degredados – estes três últimos tipos recrutados nos presídios de Portugal e das colônias (MORENO, 2011, p. 134).

Moreno relata ainda que, “Através de formas mais variadas de incentivos materiais e morais, expande-se a fronteira colonial e desestruturam-se as comunidades indígenas” (MORENO, 2011, p. 31). Com o massacre indígena abre-se o caminho para o povoamento dos homens brancos e a colonização do território, formando-se no início do século XIX, os primeiros núcleos de povoamento às margens do rio e seus afluentes, com a agricultura, a pesca e a caça em abundância, como recursos para a sobrevivência. O lugar onde se encontra o município de Jequitinhonha foi originariamente habitado pelos povos indígenas Maxakali e os Borun sob autodenominação de Krenak.

O topônimo³² Jequitinhonha é de origem indígena e significa rio largo, cheio de peixes. À princípio, a vila recebeu o nome de Sétima Divisão Militar de São Miguel, fundada por Alferes Julião Fernandes Taborda Leão, por ordem da coroa portuguesa, para guarnecer o Rio Jequitinhonha. O próprio Alferes Julião “Como chefe da divisão militar, construiu postos de vigilância, abriu estradas, navegou no Jequitinhonha e afluentes em inspeções

³²Disponível no site: <http://www.jequitinhonha.mg.leg.br/institucional/noticias/historia-do-municipio-de-jequitinhonha>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

ribeirinhas [...]” (FERRAZ, 2008, p. 47). Posteriormente, passou a denominar-se, respectivamente, Freguesia de São Miguel da Sétima Divisão, Vila de Jequitinhonha e Jequitinhonha, tornando-se município em 30 de agosto de 1911 por meio da Lei Estadual nº 556. Segundo Soares (2010):

Os maus tratos aos Maxakali e a outros indígenas escravos e aos trabalhadores que sob o comando de Julião, abriam a estrada que ia do quartel a Belmonte fez com que Julião fosse denunciado e preso [...]. Esta prisão se deu devido ao seu envolvimento com a exploração do trabalho indígena, além de ter se tornado rico proprietário de terras, intermediando a entrega de crianças e jovens indígenas a viajantes que circulavam na região sob sua proteção (SOARES, 2010, p. 115).

Sobre a região do Baixo Jequitinhonha, que engloba o próprio município de Jequitinhonha, Ribeiro (2007) ressalta que:

[...] tem características diferentes: foi coberto por mata atlântica até o final do século XIX. [...] São grandes vales abertos, cobertos por florestas, serranias extensas e férteis, grandes áreas planas de longos horizontes e, nos limites ao norte, há mata na transição para o “sertão” baiano. A colonização do baixo Jequitinhonha começou a ser feita por lavradores saídos do alto Jequitinhonha no século XIX; depois, nas grandes secas da década de 1890 1930, chegaram os sertanejos saídos do sudoeste baiano. Sua história é marcada pela grande fazenda de gado, que moldou a sociedade, a economia e a política da região (RIBEIRO, 2007, p. 36).

Com 207 anos (2018) de emancipação, atualmente, o município de Jequitinhonha possui cerca de 25.560 pessoas de acordo com o Censo de 2017 (IBGE, 2017). Possui três grandes distritos: São Pedro do Jequitinhonha, Guaranilândia e Estiva. Além destes distritos possui aproximadamente vinte e cinco comunidades rurais, uma comunidade Quilombola (Mumbuca) e seis assentamentos: Franco Duarte, Campo Novo, Brejão, Transval, Santo Antônio Rural e Craúno. Recentemente houve a ocupação de mais duas fazendas, constituindo-se os acampamentos Aurora no ano de 2015 e Sapucaia em 2016.

Segundo informações da Cáritas Diocesana de Almenara³³, em 2018, havia treze projetos de assentamentos no Baixo Jequitinhonha (seis no município de Jequitinhonha, três

³³Organismo da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), considerada como uma entidade da Pastoral Social, fundada em agosto de 1983. Nasce com a missão de lutar pela promoção da vida e em defesa da justiça e da solidariedade em uma região de grande desigualdade e exclusão social, o Baixo Vale do Jequitinhonha, nordeste de Minas Gerais.

em Joáima, um em Felisburgo, um em Salto da Divisa, um em Almenara, um em Rio do Prado e um em Rubim).

Ao analisar os dados acima e por meio das experiências vivenciadas como agente da Cáritas Diocesana de Almenara³⁴, percebe-se que a alta concentração de terra no município tem motivado trabalhadores rurais sem acesso à terra, a ocuparem as terras devolutas e/ou sem função social. Estas pessoas, em sua maioria, não possuem emprego formal, ou, quando possuem, recebem baixos salários o que os impossibilitam de pagarem aluguel na cidade ou terem condições de comprarem um “pedaço” de terra para viverem e produzirem. As populações deste território tão peculiar no Vale do Jequitinhonha, lutam por terra, água, educação, trabalho, moradia. E, no município, também há pessoas aguerridas na luta e resistência por justiça social, em meio a políticas que, em sua maioria, não contemplam a população seja no campo educacional, econômico, ambiental, dentre outros.

4.4 O surgimento do Assentamento Craúno no município de Jequitinhonha

O Projeto Craúno tem um histórico atípico de ocupação no território, pois foi uma desapropriação feita por meio do Programa de Assentamento Dirigido do Vale do Jequitinhonha (PADVALE), o qual visava realizar, por meio de um modelo de empresa agrícola, o assentamento de produtores rurais em quatro grandes núcleos de colonização no Vale, a saber: Núcleo de Taiobeiras, Núcleo de Minas Novas, Núcleo de Grão Mogol e Núcleo de Jequitinhonha (RURALMINAS, 1987). O referido programa foi construído e pensado sem diálogo com a população que seria beneficiada e, sem análises mais aprofundadas sobre as reais condições dos lugares onde seriam implementados, conforme destacaremos a seguir.

O território do Craúno está situado no município de Jequitinhonha, próximo ao Distrito de Estiva e é composto por quatro comunidades chamadas Fazenda Nova, Craunilha, Mangue e Rio Preto.

A história do projeto Craúno se inicia no ano de 1985, quando o governo por meio do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG), resolveu implantar um projeto de

³⁴ A pesquisadora atua em projetos desenvolvidos por esta organização sediada no município de Jequitinhonha, desde os anos de 2015 em municípios do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Atualmente, continua fazendo trabalho voluntário junto a grupos de mulheres, Educação do Campo e Contextualizada, educação e comunicação popular, convivência com o semiárido, dentre outros.

modernização agrícola em áreas de baixo índice de desenvolvimento. Segundo documentos do banco:

A alternativa que se propõe para romper o círculo vicioso exige a introdução de atividades dinâmicas e capazes de irradiar efeitos em toda a região e induzir a exploração de seus recursos naturais, gerando riqueza e melhoria das condições de vida da população local (BGMG, 1985, s/p).

Entre os vários de seus princípios apontados, um deles seria “ter na irrigação a atividade básica e prioritária do empreendimento”. O objetivo principal seria dotar a região do Vale do Jequitinhonha de condições favoráveis ao uso de moderna tecnologia agrícola e a adoção de uma agricultura de exploração racional e intensiva. Em decorrência deste objetivo, haveria o aumento da oferta global de alimentos básicos e mesmo de exportação, da geração de renda e competitividade do setor agrícola.

Para selecionar as áreas que seriam desapropriadas, foram classificados alguns requisitos dentre os quais consta no anteprojeto: disponibilidade de água e que tenha facilidade de captação e volume suficiente para atender a demanda de irrigação; terras de custo competitivo; solos com características físicas adequadas à prática de agricultura intensiva; clima e condições adequadas para as culturas previstas no plano de exploração: soja, algodão, milho, trigo, feijão e arroz. A comercialização, armazenamento e fornecimento de insumos seria feito por meio de uma cooperativa.

Sobre o núcleo Jequitinhonha, vale ressaltar que o BDMG cita no anteprojeto que a estrutura fundiária do município poderia facilitar a implantação do mesmo, já que a área média pretendida se aproximava dos 400 ha e apenas 8% das fazendas detinha 52% da área, um total de 125.767 ha. O estrato da área seria de 2.373 ha.

Pretendia-se realizar um assentamento de 230 produtores, dentre estes, famílias migrantes de outras regiões, incorporando agricultores já residentes e proprietários rurais localizados nas áreas do projeto, distribuídos em 10 lotes de 120 ha para cada assentado. Assim, no PADVALE, a área do núcleo Jequitinhonha seria de 9.000 ha, sendo 6.000 ha de área irrigada em 75 lotes.

Outro objetivo do PADVALE seria implementar melhorias de infraestrutura comunitária por meio de política governamental. Assim, intencionava-se a construção de estradas, posto de saúde, quatro grupos escolares, barragens de terra para acumulação de água para irrigação e acesso à energia elétrica. Em cada lote seria financiado a implantação de casas

residenciais, galpão, rede elétrica interna, cercas de proteção, estrutura de captação de água, máquinas e equipamentos inclusive para irrigação de 80 ha, custeio de safra etc.

Segundo os dados do BDMG, a área seria apta aos cultivos agrícolas desde que se *eliminasse* o problema básico para sua implementação: *a carência hídrica*. E que, o suprimento de água em quantidade e qualidade tornaria a região competitiva na exploração das variadas culturas. O projeto previa, a médio prazo, a transformação da região criando uma nova mentalidade na gestão dos negócios em consequência da geração de riqueza e do tino administrativo dos migrantes, vindos de outras regiões. Conforme o BDMG, “à medida que houver maior e melhor distribuição de renda, os gastos com investimentos e consumo aumentarão, gerando dinamismo, euforia e, conseqüentemente, a aura de *progresso inevitável*” (BDMG, 1985, p. 55. Grifo nosso).

O Decreto de nº 94.027, fevereiro de 1987, foi divulgado no diário oficial, sinalizando desapropriação de área com a finalidade de implantar o PADVALE. No entanto, o que se esperava do Projeto não se concretizou. As fazendas foram compradas, mas ficaram paradas. Segundo o Senhor João Silva, um dos sujeitos entrevistados sobre tal projeto, um dos motivos é que “a barragem que seria construída para irrigação não seria suficiente. Ao fazerem a análise da água e do solo, perceberam que não daria para segurar a quantidade de água de que precisavam para as lavouras”. Ainda de acordo com João Silva, havia uma cláusula que dizia que as terras não poderiam ficar paradas por mais de 5 anos, sob o risco de voltarem para posse dos fazendeiros. Então, os posseiros que já moravam nas terras começaram a produzir, criar animais. Diante disso, os fazendeiros que já haviam recebido o pagamento pelas terras começaram a querer impedir os posseiros de produzirem e queriam expulsá-los da terra.

De acordo com Geraldo Santos, advogado que integrava na época a Comissão de Direitos Humanos, “o PADVALE era mais um dos inúmeros projetos de ‘salvação’ para o Vale do Jequitinhonha, de redenção”.

Assim, diante dos desafios por parte do governo e das dificuldades enfrentadas pelas famílias, houve a intervenção de algumas organizações presentes na região e município, como a Cáritas Diocesana, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Comissão de Direitos Humanos. Os posseiros permaneciam na terra, mesmo com todas as dificuldades para produzir e viver com dignidade. Entretanto, mesmo com um processo de muitas mobilizações, reuniões com as organizações da região e as famílias, o projeto idealizado como PADVALE não teve continuidade. De acordo com um dos entrevistados “No momento em que o PADVALE faliu, a Ruralminas assumiu o projeto

pretendendo construir uma agrovila. E envolveram o Estado”. Na época, as famílias não tinham muita informação sobre o funcionamento do projeto, ficavam praticamente abandonadas. As informações que tinham e o apoio maior que tiveram foi por parte das organizações citadas.

Em 1987, cerca de 80 famílias foram levadas para a área a serem assentadas, próximas do local onde seria construída a barragem, coordenado pela Fundação Rural Mineira Colonização e Desenvolvimento Agrário (RURALMINAS). Assim, deu-se início ao Projeto de Assentamento (PA) denominado Craúno, nome de uma das fazendas que foram desapropriadas e que remete a um pássaro que era comum na região, por ser um lugar com a presença de lagoas. Há moradores que também contam que o nome do assentamento foi devido a uma raça de bovinos denominada Craúno, criado em uma das fazendas que foram desapropriadas. De acordo com Geraldo Santos:

Eles sonhavam em fazer nesse projeto PADVALE a construção de uma barragem que atingiria quase 80 metros de altura e 300 de largura e que levaria água para irrigar a Chapada. Por que não era terra apropriada para agricultura e aí, só com a barragem. Lá tem um rio, que é o Rio Preto, né. Esse rio não tinha vazão suficiente para manter uma irrigação dessa envergadura (Entrevista concedida em junho, 2018).

Deste modo, percebe-se que mesmo que o projeto PADVALE não fosse implementado da forma como havia sido planejado, a ideia de se construir a barragem para irrigação foi mantida e, posteriormente, assumida pela Ruralminas.

Esperava-se beneficiar, no projeto Craúno, 220 famílias de pequenos produtores, cerca de 1.300 pessoas, em uma área total de 11.090 ha. De acordo com a Ruralminas (1993):

A implantação do projeto de assentamento de produtores rurais do Craúno é altamente importante para o Vale do Jequitinhonha, pois este tipo de investimento é capaz de ajudar na modificação do quadro econômico-social da região. Esse assentamento é um fato irreversível, tendo em vista os compromissos assumidos com a população local, indo de encontro, também, com a proposta do governo de implantar uma reforma agrária sem conflitos e com a participação da comunidade (RURALMINAS, 1993, p. 02).

A ideia era que as pessoas assentadas pudessem trabalhar por conta própria pois o Estado alegava não ter recurso para investimentos, naquele momento. Assim, diversas pessoas de vários municípios (Almenara, Pedra Azul, Palmópolis, Rubim, Jequitinhonha, Santo Antônio do Jacinto, Jacinto, Medina) se apossaram das terras. A Ruralminas começou a acompanhar as famílias e foi criada uma associação para dar suporte às famílias. Segundo um

dos entrevistados, nos documentos da associação havia uma cláusula que dizia que se algum posseiro quisesse vender seus lotes deveriam repassar 10% do valor para a associação.

Na década de 1990, foi construída a barragem no assentamento, com o objetivo de represar água do Rio Preto, que atravessa o local, para irrigação. Por alguns anos, a barragem armazenou grande volume de água, possibilitando a produção de várias culturas, como o maracujá, feijão, arroz. Durante um período o reservatório foi usado para a criação de peixes, que morreram depois de uma forte chuva. As famílias conseguiram vender alguns, mas perderam muitos por não terem equipamentos de refrigeração. Vários dos equipamentos adquiridos para esta atividade permanecem abandonados no local, próximo a uma residência.

No entanto, as famílias não foram assentadas de imediato e ficaram por vários anos vivendo em condições muito difíceis. Ainda em 1993, segundo Patrícia Pereira do jornal Estado de Minas³⁵, as famílias continuavam sem receber o título de posse da terra, o que as impedia de explorarem a área e até mesmo de continuarem morando no local, mesmo sem terem para onde se deslocar. Diante dessa situação, segundo um entrevistado integrante de uma das organizações, algumas famílias começaram a vender os lotes, especialmente aquelas que tinham mais dificuldade de produzir. Nesse contexto, organizações como a Cáritas e o STR começaram a levar cestas básicas para as famílias. Diante das condições precárias vivenciadas, também foi criada uma Comissão de Direitos Humanos, para auxiliar neste acompanhamento.

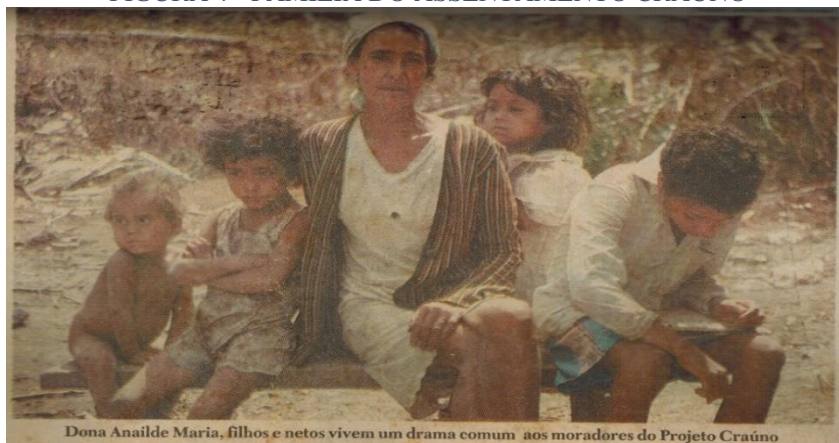
Posteriormente, a Ruralminas fez um projeto para abrir estradas, fazer cercas, mas não teve continuidade. Entregaram o arame, mas falaram que o trabalho seria por conta das famílias, mesmo que o recurso destinado ao projeto fosse alto. Um dos projetos da Cáritas, que ajudou as famílias foi o fornecimento de bovinos para arar as terras, no preparo para o plantio, além da formação sobre agricultura alternativa. A maior dificuldade das famílias era a falta de transporte para comercialização da produção. Além disso, outros problemas enfrentados eram a falta de infraestrutura e o processo de esgotamento dos mananciais de água, que começaram a secar.

Dentro do projeto Craúno havia uma fazenda de um francês que veio para o Brasil, possivelmente sabendo das potencialidades do lugar. Em sua fazenda produzia muito café e criava búfalos. Apesar de gerar empregos para algumas pessoas, o fazendeiro queria ampliar a produção de café (de 200 para 600 pés), que seriam irrigados pela água do Rio Preto. Muitas famílias não concordaram, pois sabiam que a retirada excessiva iria prejudicar os demais moradores da região, que queriam condições dignas para produzir na terra.

³⁵ Jornal Estado de Minas (impresso), edição de setembro de 1993, p. 8.

É importante descrever que em 1993, a prefeitura municipal de Jequitinhonha já havia construído 4 escolas dentro do assentamento, porém, com a condição de que as comunidades fizessem as carteiras. No entanto, diante da dificuldade e da falta de recursos, os alunos estudavam em bancos improvisados. Dentro do assentamento também havia dificuldade de locomoção devido à falta de transporte, para o transcurso de grandes distâncias.

FIGURA 4 - FAMÍLIA DO ASSENTAMENTO CRAÚNO



Fonte: Jornal Estado de Minas, 1993. Arquivo cedido pelo Advogado Sebastião Nunes.

FIGURA 5 - ESCOLA NA COMUNIDADE MANGUE



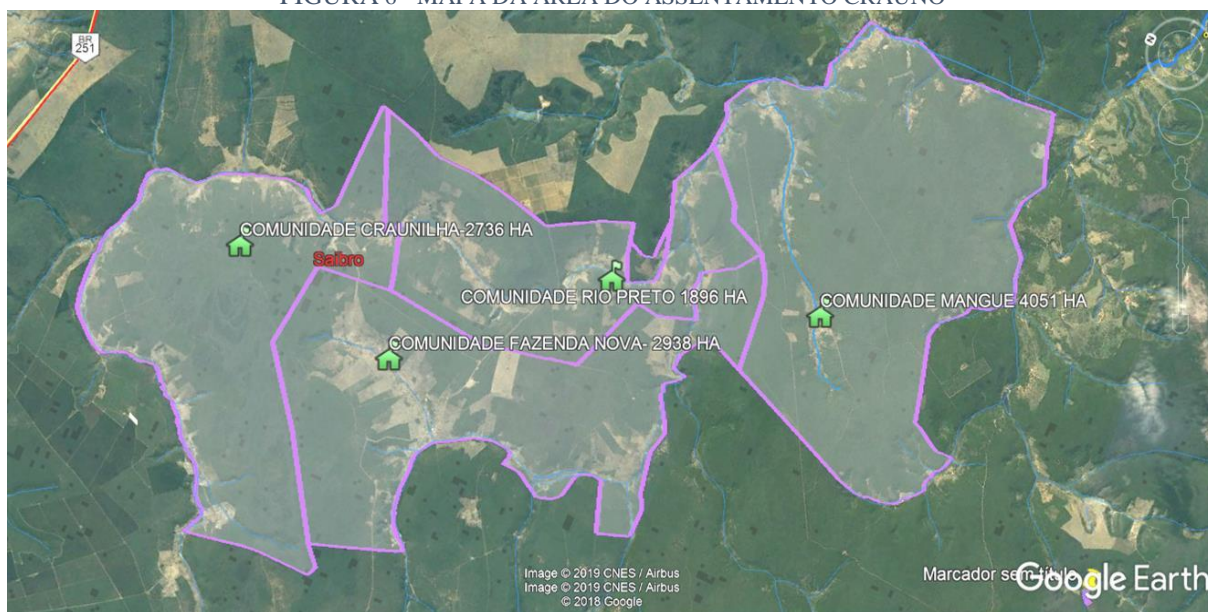
Fonte: Jornal Estado de Minas, 1993. Arquivo cedido pelo Advogado Sebastião Nunes.

Para atendimentos médicos e odontológicos, semanalmente, um médico e um dentista se deslocavam para o assentamento. Porém, as condições de infraestrutura eram precárias. Não havia uma sala própria, nem energia elétrica. Por vezes, era a própria enfermeira que realizava atendimentos de cuidados primários: vacinas, curativos, aplicação de injeções e orientava sobre higiene bucal.

4.5 Contexto atual do Assentamento Craúno³⁶

A partir de entrevistas narrativas com dois moradores do assentamento Craúno e conversas informais em trabalho de campo realizado, foi possível verificar que o referido assentamento possui cerca de 157 lotes divididos em quatro associações, representando os quatro núcleos de famílias (cerca de 187, contando com filhos de assentados que constituíram outra família), distribuídas em comunidades denominadas Craunilha, Fazenda Nova, Rio Preto e Mangue.

FIGURA 6 - MAPA DA ÁREA DO ASSENTAMENTO CRAÚNO



Fonte: Elaborado por Renan Fernandes, embasando-se em dados do Cadastro Ambiental Rural (CAR). Janeiro, 2019.

A situação das famílias é diversa, pois algumas produzem para subsistência e comercialização enquanto outras produzem apenas para subsistência. Devido à falta de emprego e de água para produzir, alguns moradores vivem de trabalhos esporádicos em fazendas próximas ou vão para outras cidades. Os agricultores do Craúno comercializam seus produtos na feira livre de Jequitinhonha, além de irem também para a feira de Pedra Azul, devido a distância ser menor. Segundo morador da comunidade, 21 dos lotes encontram-se

³⁶O leitor observará que há um hiato entre o início da década de 1990 e os anos mais recentes, na (re)construção da história do Craúno. Destacamos que o histórico narrado até aqui embasou-se principalmente nos documentos de criação do PADVALE e nas entrevistas com representantes das organizações citadas, sobre o surgimento do assentamento Craúno. Em relação ao contexto mais atual do assentamento, buscamos informações nas visitas às comunidades que compõem o assentamento e nas entrevistas com moradores. Entretanto, não foi possível reconstituir elementos de todo o período acima citado.

dentro da demarcação da Reserva Biológica Mata Escura (REBIO), sendo que o núcleo do Mangue é o que possui maior número de lotes dentro da reserva. Segundo algumas famílias da comunidade, em conversas informais, o acesso a saúde ainda é bem difícil na comunidade. Há um posto na antiga sede da Ruralminas, mas muitas consultas precisam ser realizadas no município de Jequitinhonha e com muita demora para conseguir fazer exames e algumas consultas especializadas. O atendimento odontológico também é dificultado, pois ainda não possui uma estrutura adequada para este serviço.

Em cada comunidade do assentamento há uma escola construída, com boa infraestrutura, energia elétrica e um telefone (“orelhão”) instalado. Três dessas escolas foram fechadas e também possuem uma cisterna de captação de água da chuva construída pela Cáritas Diocesana.

FIGURA 7 - ESCOLA FECHADA NA COMUNIDADE CRAUNILHA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho, 2018.

Atualmente, os alunos estudam as séries iniciais e finais do ensino fundamental, em uma escola nucleada na comunidade Fazenda Nova (a Escola Municipal do Craúno), sendo que os alunos se deslocam de suas comunidades no transporte escolar.

As famílias que moram no assentamento reclamam que estão desassistidas pelo Estado, uma vez que relatam a extinção da Ruralminas. Eles ainda não sabem qual órgão irá lhes prestar assistência. Informaram que estão em busca dessa resposta juntamente com o STR e prefeitura. O mais preocupante é o fato de ainda não possuírem o título da terra, mesmo depois de tanto tempo que as terras foram desapropriadas. A posse de uma carta de anuência que possibilita o acesso a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) e outros projetos que por ventura cheguem até eles, é o único documento que possuem.

Entretanto, as novas famílias que chegaram por meio da compra de alguns lotes e os filhos de assentados que constituíram outras famílias ainda não tiveram acesso a esta carta por não terem onde procurar uma vez que a Ruralminas foi extinta. Neste sentido, ficam impossibilitados de terem acesso a alguns benefícios e/ou projetos.

Vale destacar e confirmar este fato ocorrido, ao ser promulgada e decretada pelo governo do Estado de Minas Gerais, a Lei de extinção da Ruralminas em 2016, conforme cita o Artigo 1º da Lei nº 22.293, de 20 de setembro 2016³⁷:

Fica extinta a Fundação Rural Mineira Colonização e Desenvolvimento Agrário - Ruralminas -, instituída pelo Decreto nº 10.160, de 30 de novembro de 1966, nos termos da Lei nº 4.278, de 21 de novembro de 1966, ficando suas competências incorporadas pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SEAPA), pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG), pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário (SEDA) e pelo Departamento Estadual de Telecomunicações (DETEL-MG) (MINAS GERAIS, 2016).

Deste modo, observa-se que a falta de assistência sistemática e o abandono por parte do estado permanece desde o momento em que as famílias foram para o assentamento, na década de 1980.

Observando o contexto ambiental no assentamento, percebe-se que ainda há muitas florestas ao seu redor, caracterizada como uma transição de Mata Atlântica e Cerrado. Segundo a família de um morador entrevistado, também há grandes plantações de eucalipto na região, mas não ficam muito próximas de suas terras. E que, uma das atividades que gera renda para a família é a plantação desta árvore em seu lote visando a venda da madeira.

Com o passar dos anos a barragem construída no assentamento foi secando, sendo que esse quadro piorou há cerca de sete anos, com um longo período de seca, causando o esvaziamento quase total da barragem. O anseio dos moradores é que a mesma seja reconstruída pois alegam que possivelmente o fato de ter secado está relacionado a uma estrutura precária. Ainda em época de abundância de água, a barragem também servia para o lazer das famílias, além da beleza que impactava o seu entorno.

Durante visitas às comunidades do assentamento e a realização das entrevistas com os moradores, não houve relatos de conflitos com água, mas sim da falta dela, secamento de

³⁷ Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-22293-2016-minas-gerais-extingue-a-fundacao-rural-mineira-colonizacao-e-desenvolvimento-agrario-ruralminas-e-da-outras-providencias>. Acesso em maio, 2018.

nascentes, rios, barragens. Assim, o acesso à água no assentamento é bem diferente de quando as famílias foram morar lá. Sinval, morador da comunidade Craunilha, descreve o lugar até a década de 1990, quando já havia sido construída a barragem:

A barragem tinha uns trezentos metros de largura, esse córrego aqui era muito grande, tinha muita água, todas essas cabeceiras aqui minavam água, esses boqueirão tudo minava água, isso aqui era uma mata maravilhosa, tudo era mato, nós passava era num carreirim de dois metros de largura, mas aí, nós foi trabalhando, foi trabalhando, foi enlarguendo, fazendo lavoura, e aí o mato foi acabando, e aí esses boqueirão tudo corria água... Aqui tinha tudo quanto era tipo de caça. E aí passou uns tempos, uns anos, a água da barragem começou a secar. Teve uma seca de sete anos, e aí a barragem começou a vaziar, secar, os córregos começou a secar tudo, o Córrego Feijão secou, o córrego da Fazenda Nova também secou, depois secou Água Bela, depois secou Rio Preto, o Rio Preto veio secando, veio secando, secou tudo, depois a barragem secou tudo, a água foi sumindo, foi saindo, foi secando [...] e aí nós ficou preocupado o que que ia fazer pra água não secar, mas a água, acho que teve um vazamento embaixo, aonde que fez a barragem, aonde que a água passava, eles fez aquela barragem de cimento ali, eles fez com três metros de fundura pra dentro do chão, mas a água acho que foi vazando e não afundou até pegar o lugar duro. O paredão de cimento lá é seis metros de altura (Entrevista concedida em junho, 2018).

FIGURA 8 - BARRAGEM DA COMUNIDADE CRAUNILHA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho, 2018.

Além disso, várias nascentes que haviam na comunidade secaram. Atualmente, cada família cria suas estratégias para conviver com essa realidade. As famílias possuem cisternas de captação de água da chuva, construídas pela Cáritas Diocesana de Almenara, constroem pequenas barragens, abrem poços subterrâneos artesanais, dentre outras. Algumas famílias só bebem água desses poços subterrâneos, enquanto outras bebem água da chuva, armazenada nas cisternas de placas.

FIGURA 9 - BARRAGEM NA COMUNIDADE FAZENDA NOVA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho, 2018.

FIGURA 10 - CISTERNA DE PLACA PARA CAPTAÇÃO DE ÁGUA DA CHUVA NA COMUNIDADE FAZENDA NOVA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho, 2018.

Considerando tais reflexões e questões relacionadas a água no assentamento e seu entorno, cabe ressaltar uma constatação feita em uma fazenda localizada ao lado do assentamento Craúno (a fazenda do francês que empregava alguns dos colonos no início do PA Craúno e que atualmente tem outro proprietário).

Durante visita para conhecer o local que já foi grande produtor de café na região e atualmente produzindo em menor quantidade, foi possível conhecer uma das sete barragens que, segundo um dos funcionários, é a maior da fazenda. Ao chegar no lugar, logo na entrada me deparei com um grande tanque que armazena a água que vem das nascentes e é distribuída para irrigação, consumo humano e para uso dos animais. Em conversa informal com este funcionário, ele analisou que: “Aqui somos ricos de água, enquanto no Craúno tá faltando, o córrego que tinha lá secou, aqui sobra água, inclusive vem caminhões pipas de Jequitinhonha,

para abastecer nas barragens e levar para a escola e outros lugares no Craúno. É água boa” (Genivaldo, depoimento em novembro de 2018).

FIGURA 11 - TANQUE ABASTECIDO PELAS BARRAGENS NA FAZENDA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Novembro, 2018.

Diante de tal constatação, cabe destacarmos o conceito de hidroterritório pois este nos possibilita problematizar alguns conflitos intrínsecos às águas. De acordo com Torres (2007):

Entende-se como hidroterritórios, aqueles territórios demarcados por questões de poder político e/ou cultural oriundas da gestão da água, assumindo assim, o papel determinante em sua ocupação. A princípio este território é demarcado pela disputa dos estoques de água, não se restringindo limites aos aquíferos onde estão localizados, podendo inclusive gerar conflito pela posse e controle da água, por exemplo, pela implantação de um canal, barragem ou açude entre outras obras hídricas. No aspecto de formação territorial, o hidroterritório pode assumir dimensões e delimitações múltiplas, a origem e trajetória da água é que vai demarcar seu tamanho e forma (TORRES, 2007, p. 14).

Entretanto, conforme observamos nas conversas com moradores, os possíveis conflitos em relação à água são, por vezes, silenciados, a exemplo do caso da água retida em uma fazenda, próxima à comunidade. Os moradores percebem a diferença no acesso à água na área do assentamento e dentro da fazenda, mas parecem não se importar e buscar se informar sobre os seus direitos. Pressupõe-se que apenas o fato de fornecerem um caminhão pipa ocasionalmente para a escola e/ou famílias já é o suficiente para eles. Cada um busca a melhor

maneira de lidar com a água. No assentamento, também há um projeto inacabado, de um poço artesiano que foi aberto, porém, os canos que transportaria a água até as famílias estão jogados nas valas que foram abertas. A maioria já estragou à espera por providências do órgão público responsável.

Evidencia-se que, apesar de a maioria sofrerem com a pouca água a que têm acesso, ainda precisam fortalecer a cobrança pelos seus direitos à água. Neste sentido, convém questionarmos sobre o acesso dessas pessoas a direitos básicos como a própria informação sobre os mesmos. Ademais, cabe refletirmos sobre como a escola pode contribuir no melhor entendimento das relações hidroterritoriais que perpassam pelo lugar de vida, fortalecendo também, a interação escola e comunidade.

Neste sentido, reforça-se a necessidade de investigar melhor como se constituem os sentidos políticos construídos sobre a água por estes sujeitos camponeses, especialmente se levarmos em conta os discursos constituídos sobre a água disseminados pela mídia, que em sua maioria descrevem práticas hegemônicas sob a perspectiva do capital. De acordo com Freitas e Del Gaudio (2015, p. 444) “Um bom exemplo da forma como essa ideologia determina o conteúdo da abordagem sobre a “crise ecológica” pode ser visto em programas de educação ambiental e por meio dos discursos sobre a escassez hídrica, amplamente veiculados nos meios de comunicação de massa”. Tais discursos podem encobrir a realidade e, de certa maneira, desviar os olhares da sociedade sobre os reais problemas em torno da água.

As tecnologias sociais implementadas pela ASA Brasil também representam importantes iniciativas de convivência com a seca, na comunidade. É com esta “reserva” de água que muitas famílias conseguem manter suas atividades em suas residências, na produção dos quintais e demais atividades produtivas. Foi por meio dos antigos conhecimentos e práticas dos próprios agricultores camponeses que surgiram essas tecnologias de convivência com a seca. Com os processos de formação possibilitados por meio dos programas da ASA Brasil, as tecnologias foram ganhando novos formatos facilitando e qualificando sua construção com o intuito de disseminar alternativas de baixo custo, articuladas a um processo educativo e coletivo para discutir cidadania e os cuidados necessários para preservação e cuidados com a água.

FIGURA 6 - CISTERNA DE 16 MIL LITROS PARA CAPTAÇÃO DE ÁGUA DE CHUVA



Fonte: Arquivo cedido pela Cáritas Diocesana de Almenara. Setembro, 2017.

Diante desta realidade, percebe-se relevantes mudanças no que se refere ao acesso à água no assentamento Craúno, ao longo dos anos. Verifica-se a necessidade de possibilitar à população camponesa uma assistência e assessoria técnica capaz de promover e/ou qualificar os conhecimentos construídos pelos sujeitos que vivem e produzem no campo, demonstrando como lidar com a terra e as águas sem prejudicá-las com técnicas de agricultura e manejo inadequadas.

É relevante que a população camponesa também participe de espaços de decisão política sobre a água, como os Comitês de Bacias Hidrográficas, Conselho Municipal de Defesa e Conservação do Meio Ambiente (CODEMA), Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS). É preciso que compreendam mais profundamente sobre a disponibilidade de água e, principalmente quem tem mais acesso, quem gasta mais, quais são as causas da seca na comunidade. Reforça-se, ainda, a necessidade de se construir, coletivamente, um melhor entendimento na relação cultural com a chuva, na conservação das águas e das matas. Nota-se que há uma carência do poder público local no acompanhamento de formação junto a essa população. Diante disso, destaca-se a importância de despertar olhares mais críticos, uma vez que, construir novos caminhos de convivência com a seca, implica a crítica a medidas de combate à seca, historicamente construído por órgãos e políticas públicas.

É preciso construir estratégias de luta para garantia da universalização do acesso à água em quantidade e qualidade, já que é direito de todos. Para tanto, torna-se necessário

desconstruir o imaginário criado sobre a seca, instigados principalmente por políticos ligados às fazendas e, conseqüentemente, ao latifúndio das águas e da terra.

CAPÍTULO V: DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE A TEMÁTICA ÁGUA NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO CRAÚNO

Para o desenvolvimento desta investigação, elegeu-se como campo de pesquisa o sétimo ano do Ensino Fundamental (EF II). Assim, este quinto capítulo abrange a caracterização da Escola Municipal Craúno e a descrição dos sujeitos da pesquisa, abarcando reflexões sobre a abordagem da água no contexto escolar do assentamento Craúno. Como apresentado anteriormente, essa pesquisa se organizou metodologicamente por meio de entrevistas narrativas e semiestruturadas.

5.1 A Escola do Assentamento Craúno

A Escola Municipal Craúno está situada no assentamento Craúno, município de Jequitinhonha e foi fundada no ano de 2007. Atualmente atende 120 alunos das séries finais do Ensino Fundamental, oriundos de diversas comunidades que se localizam na área do assentamento e em seu entorno, tais como: Fazenda Alegria do Morete, Água Bela, Mangue, Pau D'álio, Rio Preto, Água Boa e Craunilha.

Ao chegar à escola observa-se em sua volta, bem próximo, uma casa de uma família na qual há uma cisterna de captação de água de chuva ao lado, uma pequena igreja ao fundo bem como uma construção onde funciona atendimentos médicos e odontológicos, ocasionalmente.

O prédio escolar é uma construção que contém um refeitório, uma cozinha, dois banheiros, sala de secretaria, biblioteca e mais quatro salas de aula. Ao lado do prédio escolar tem uma caixa d'água, com capacidade para 60 mil litros que é utilizada para beber e cozinhar. Em 2018 foi inaugurada uma quadra de lazer ao lado da escola, onde acontece diversas atividades educativas e de esportes, tanto da escola quanto da comunidade. A estrutura física da escola encontra-se razoavelmente conservada.

FIGURA 13 - FRENTE DA ESCOLA MUNICIPAL CRAÚNO



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Novembro, 2018.

Até meados do mês de fevereiro de 2018 a escola ainda possuía o nome Clóvis Salgado, funcionando como anexo da escola da Comunidade Caju, povoado do município de Jequitinhonha. No referido ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME), efetivou o registro próprio da escola a qual passou a funcionar com o nome Escola Municipal Craúno.

O transporte dos alunos é feito em quatro veículos, sendo que um é o mesmo que atende alunos do ensino médio que estudam no Distrito de Estiva³⁸ e que também atende uma comunidade do ensino fundamental no turno vespertino na escola do Craúno. Pela manhã há mais 3 veículos que atendem os anos finais do ensino fundamental. Quando chove, alguns ônibus ficam impedidos de conduzir os alunos até a escola, devido às condições das estradas. Em época de chuva, geralmente há muito mato nos lados das estradas e fica escorregadio. Conforme relata a gestora entrevistada “a gente não pode tá arriscando a vida do nosso aluno, essa aula é repostada em outro momento nem que seja depois no sexto horário, a gente tem que fazer um planejamento e fazer um horário depois do término normal das aulas” (Joana. Entrevista concedida em novembro de 2018).

³⁸ Estiva é um Distrito de Jequitinhonha, localizado a cerca de 12 quilômetros do assentamento Craúno.

5.2 Sujeitos da pesquisa no contexto escolar³⁹

As primeiras pessoas entrevistadas foram os moradores do assentamento, bem como pessoas representantes de organizações sociais que participaram da luta pela terra junto aos assentados, visando conhecer melhor o lugar, sua história mais antiga e recente. Os aspectos investigados nesta primeira ida ao assentamento, bem como nas primeiras entrevistas com moradores, foram: estímulo da narrativa para (re)construir a história do surgimento do assentamento Craúno, a situação da água e como convivem com ela no assentamento. Assim, procurei colher detalhes de tudo que eles sabem sobre a ocupação da terra e acesso à água (como era o acesso à água antigamente e como está atualmente; existência de rios e/ou córregos no assentamento; estratégias de uso e gestão da água no assentamento; possíveis conflitos ligados ao acesso e uso da água no assentamento, dentre outras questões).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido na escola, a turma escolhida para a realização das entrevistas e análise das práticas educativas trabalhadas na temática água, foi o sétimo ano do ensino fundamental. Tal escolha se deu a partir de uma primeira conversa com a professora, em que a mesma relatou que as séries em que mais trabalha conteúdos com foco na temática água são o sexto e o sétimo anos. Neste sentido, optamos pelo sétimo ano, uma vez que os conteúdos contidos no livro utilizado pela professora nesta série, discute território, população, economia e as especificidades de cada região, inclusive no que se refere a temática água, como clima, *convivência com a seca no nordeste* e hidrografia. Dessa forma, senti-me mais atraída a desenvolver a pesquisa com educandos dessa turma, pois verifiquei que nesse ano escolar as temáticas da realidade brasileira se apresentam de forma mais contundente. Contribuiu para isso, ainda, o fato de a escola e o assentamento estarem localizados em uma área semiárida, que também sofre com o problema da seca.

A professora entrevistada leciona para todas as séries do EF II. A turma escolhida possui 25 alunos, sendo 15 homens e 10 mulheres, com idade entre 12 a 16 anos (maioria entre 12 e 15 anos, somente um de 16). Estes educandos residem nas comunidades citadas acima. A professora Marta é graduada no curso de licenciatura em Geografia e atua há 8 anos na escola. Ainda não possui pós-graduação, mas está aguardando a matrícula no curso de especialização em Geografia do Campo. Segundo ela, tem interesse no tema pois gosta de atuar no campo e

³⁹Em virtude de questões éticas, e, de acordo com a Resolução 466/12, foram atribuídos nomes fictícios à todas as pessoas entrevistadas, com o objetivo de preservar suas identidades. Tal escolha se deu de maneira aleatória e/ou junto aos sujeitos entrevistados.

sua experiência docente sempre foi em escolas do campo. Ela reside no distrito de Estiva, próximo ao assentamento. Se desloca até a escola duas vezes por semana, em transporte próprio.

Os educandos entrevistados residem em comunidades do assentamento e antes de irem estudar na escola do Craúno, estudavam em escolas menores, em sua própria comunidade. Dois deles tem 15 anos de idade e outro tem 13 anos. Outra pessoa escolhida para ser entrevistada foi uma das gestoras da escola. É graduada em Pedagogia e tem experiência de atuação em turmas multisséries no campo. Possui familiares e residência no assentamento.

5.3 A água no contexto escolar: sentidos políticos e práticas pedagógicas

Defendemos que, investigar as práticas de ensino e discursos sobre a temática água no contexto escolar camponês, torna-se cada vez mais relevante, pois a escola tem um papel fundamental na formação das identidades de crianças e adolescentes e isso pode impactar na comunidade e região ao se promover uma educação crítica e problematizadora. Não dá para discutir um projeto de campo e educativo para o campo sem falar do acesso à terra e, conseqüentemente, à água. Os projetos antagônicos em disputa no campo envolvem diretamente o acesso e disputa por estes bens necessários a sobrevivência.

Dessa forma, faz-se importante conhecer a escola, seus processos educativos e de gestão. Assim, buscamos compreender como ocorre o processo de gestão da escola do Craúno, por meio da gestora Joana que relatou:

[...] a gente não tem um caixa escolar, né. Está em processo de formação ainda para gente criar um Caixa Escolar. Mas nós, infelizmente a gente não tem. O Projeto-Político-Pedagógico, a gente tentou, o pessoal da secretaria, pessoal aqui do Craúno, professores, eu e algumas famílias [...] junto, também ao regimento que a gente tem que fazer novas alterações, porque vem aí as normas da BNCC agora né, a gente tem que fazer essas atualizações. Mas sempre tem as participações da comunidade, secretaria de educação, a gente não consegue dar um passo sozinho sem não tá ancorado a outros amparos (Joana. Entrevista concedida em setembro, 2018).

Nota-se que a gestora demonstra preocupação com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, especialmente se tratando de um contexto camponês, torna se essencial promover o encontro de parâmetros nacionais com a diversidade existente neste lugar de vida. Neste sentido, importa ressaltar que o documento assinala em seu texto de apresentação o apontamento de que “será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades

educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 5). O documento da BNCC esclarece que:

[...] a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018, p. 60).

Assim, considerando as especificidades de um contexto camponês, torna-se importante refletir sobre o desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens, no sentido de analisar sua identidade cultural, seu jeito de viver nesta espacialidade camponesa, o trabalho, a religiosidade, seu jeito de lidar com a terra e na terra. Desconsiderar esses ‘parâmetros’, seria correr o risco de promover um processo de desvalorização do campo e da história de vida desses sujeitos e até mesmo dos princípios edificados no âmbito da luta pela Educação do Campo.

Dessa maneira, convém destacar que o documento normativo da BNCC merece toda a atenção de gestores e educadores, especialmente quando se trata de um contexto camponês pouco evidenciado e pautado no próprio documento. Sem uma compreensão crítica a respeito de sua concepção e considerando o desconhecimento de alguns gestores e educadores sobre a modalidade de ensino Educação do Campo, seus princípios e diretrizes, torna-se um desafio ainda maior a construção de uma educação contextualizada e que abarque o projeto educativo e de campo forjados na luta por uma Educação do Campo. Em um contexto de profundas mudanças nas políticas públicas brasileiras no campo educacional (e tratando-se de um governo de extrema-direita), é essencial exercitar um olhar crítico acerca das políticas e práticas instituídas nos estados, por meio da BNCC, buscando, desta maneira, promover ações pedagógicas de transgressão e de resistência política. Que projeto de vida construir para e com os estudantes, considerando os projetos em disputa no campo e na educação, conforme pautamos no segundo capítulo deste trabalho?

A construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) em uma escola do campo não pode deixar de lado tais apontamentos e, ainda mais, uma construção coletiva que envolva toda a comunidade escolar e seus anseios. Da mesma maneira, reafirma-se a necessidade cada vez maior de se investir na formação de educadores, na perspectiva da matriz formativa arrolada pelos pressupostos teóricos, metodológicos e políticos da Educação do Campo.

Entretanto, percebe-se na descrição da gestora que ainda há dificuldade de mobilizar a participação dos sujeitos citados por ela para uma construção efetiva de um PPP na escola do Craúno, ainda mais se considerarmos os desafios das normas de “Base Comum” construída para o território nacional brasileiro e toda sua diversidade. É importante destacar que, em conversas com a professora e a gestora, houve informações de que durante discussão sobre a BNCC no município de Jequitinhonha, as mesmas apontaram a importância de incluir questões sobre a região semiárida nas práticas escolares, já que se percebeu lacunas na proposta da BNCC, relacionadas a essa temática. Esta motivação surgiu a partir de diálogos sobre o assunto, entre as entrevistadas e a pesquisadora, por ocasião das visitas à escola durante pesquisa de campo. Todavia, tendo acesso ao documento final, evidencia-se que não tiveram sucesso em suas sugestões. A palavra semiárido, por exemplo, nem mesmo consta em todo o documento referente ao Ensino Infantil e Fundamental I e II. Fernandes e Molina (2004) argumentam:

O paradigma da Educação do Campo tem cor, cheiro e sabor. Tem mais, tem o seu território. Uma definição consistente de Educação do Campo não será encontrada numa palavra que designa outra. Conceitos construídos fora do âmbito deste paradigma não podem ser importados automaticamente. É à Educação do Campo que compete elaborar os seus próprios conceitos (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 50).

Considerando estas reflexões, cabe salientar o papel dos gestores e educadores no sentido de problematizar os objetivos de parâmetros que não dão conta de considerar toda a diversidade do povo, da cultura e das regiões brasileiras. É preciso buscar informações sobre conhecimentos regionais e locais visando enriquecer os processos educativos. Ademais, é relevante que a escola e seus sujeitos promovam uma análise crítica de todo o contexto que permeia o campo brasileiro (enquanto território), sua escolarização, seus conflitos e construções sociais, culturais e, sobretudo, históricas.

Destaca-se ainda que, na análise⁴⁰ de alguns conteúdos do livro didático de Geografia do sétimo ano do EF II (Coleção Vontade de Saber), utilizado na escola, observou-se por exemplo que não há menção sobre a região semiárida quando ocorre a abordagem sobre as regiões Nordeste e Sudeste. A principal abordagem sobre seca aparece ao final do capítulo sobre a região Sudeste, na sessão “Explorando o tema”, na qual se trata sobre a crise no

⁴⁰A análise dos conteúdos sobre a água no livro didático não fez parte dos objetivos da pesquisa ora desenvolvida. Porém, foi realizada uma consulta e análise preliminar dos conteúdos ligados à esta temática, que constam do livro didático de geografia, para que eu tivesse conhecimento do que é discutido na disciplina, levando-se em conta as entrevistas da professora e elementos do contexto local.

abastecimento de água no estado de São Paulo. A abordagem sobre a seca no capítulo da região Nordeste, é feita a partir do “Polígono das Secas” que engloba os estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais. Há uma descrição sobre o perímetro considerado como Polígono das Secas e quando foi criado. A autora ainda ressalta que os programas do governo se restringem à essa demarcação, mas que há outras áreas tão afetadas pela seca quanto as integrantes deste Polígono. O livro também aborda a convivência com a seca, apontando que os programas governamentais auxiliam as populações que convivem com este fenômeno natural, entretanto, considera a presença da indústria da seca nesta região alertando que os problemas do Sertão nordestino estão, em sua maioria, ligados a questões políticas e sociais em detrimento de fatores naturais.

Assim, nesta consulta introdutória ao livro didático (volume do sétimo ano), o diálogo com os sujeitos da pesquisa e a comparação com o contexto regional onde está inserida a escola do Craúno, percebe-se ainda mais, a importância de preocupar-se com a formação de professores críticos e responsivos que tenham a capacidade de refletir sobre sua prática, para que possam possibilitar aos alunos a oportunidade de construir novos olhares sobre o contexto sociocultural e histórico em que estão inseridos.

Conforme discutimos no capítulo anterior, o assentamento Craúno vem sofrendo importantes modificações no que diz respeito a sua dimensão socioambiental. A problemática da seca e, conseqüentemente, a falta de água potável tem afetado não apenas as famílias em suas residências, mas também a escola. Neste sentido, vale reforçar a importância de a escola conhecer e incluir esta análise de forma mais aprofundada em suas práticas pedagógicas. Enfatizamos como relevante fortalecer a discussão sobre a convivência com a seca, especialmente por já haver iniciativas de políticas públicas na região, a exemplo dos programas da ASA Brasil, também presente nas comunidades do assentamento, os quais implementam diversas tecnologias sociais de convivência com o semiárido, além de realizar formação com as famílias atendidas, nos cursos de Gerenciamento de Recursos Hídricos (GRH), Sistemas Simplificados de Manejo de Água (SISMA) e Gestão de Água para Produção de Alimentos (GAPA).

Considerando tais argumentações, cabe questionarmos: de que forma o/a educador/a poderá contribuir para as discussões sobre a problemática da água na comunidade? Como poderá considerar o contexto local em suas práticas pedagógicas, mesmo utilizando materiais didáticos que não contemple esse contexto? De que forma poderá abranger localmente o contexto da água, em suas práticas de ensino, sem deixar de considerar questões globais?

Diante de tais indagações, pode-se afirmar a importância da formação continuada e contextualizada para o contexto camponês, do planejamento pedagógico problematizador e da participação destes sujeitos na construção e controle social de políticas relacionadas à educação, tanto no campo quanto na cidade. Assim, faz-se importante compreender os argumentos de Freire (1996) ao avaliar que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 40).

Desta maneira, podemos salientar que, planejar e problematizar questões pedagógicas deve ser um processo contínuo, especialmente se levarmos em consideração os diversos contextos do campo, tais como a situação da água.

A pesquisa envolveu, também, estudantes do sétimo ano escolar da escola municipal Craúno, que puderam se manifestar sobre o que é discutido a respeito da água no contexto escolar e sobre possibilidades de abordagem desse tema. Ao questionar os educandos, sobre o que tem aprendido nas aulas sobre a questão da água na aula de geografia, todos⁴¹ afirmaram que “Não deixar lixo ao redor dos rios, plantar árvores perto dos rios, limpar a beira dos rios, das lagoas e economizar água”. E a respeito do que eles ainda gostariam de aprender sobre a temática água, eles descreveram que “Eu queria saber como a água tem passagem pelas cidades, por exemplo, o Rio São Francisco, como ele tem força para passar nos lugares” (Cléber) ou “Cada lugar, como é a distribuição da água em todas as regiões, estados, municípios, a qualidade da água nos estados” (Pablo).

Os educandos entrevistados demonstraram interesse em questões de seu cotidiano, ao afirmarem que gostariam de entender melhor “Por que quando bota fogo em volta de uma nascente, ela seca?” E, “Eu queria saber por que quando planta eucalipto perto das nascentes, elas secam?”. Quando Cléber suscitou essa questão, Pablo respondeu:

O lugar onde eu moro mesmo, lá tinha uma barragem, aí todo mundo diz que ela secou por causa dos eucaliptos que tem plantado lá perto, porque dizem que eucalipto puxa a água. Então eu queria saber como é que esses eucaliptos puxam a água. Eu acredito que seja verdade, porque de acordo que vai puxando a água, ele vai crescendo mais, a água vai encurtando, porque falam

⁴¹Respostas obtidas pela pesquisadora, durante as entrevistas realizadas com o grupo de educandos da escola Craúno, em novembro de 2018.

que ele necessita de muita água (Pablo. Entrevista concedida em novembro, 2018).

Estes educandos demonstram ter conhecimento sobre o jeito de cultivar o eucalipto afirmando que “Quando corta as árvores, sem ser pela raiz, ele brota de novo”. “Depois que começou a plantar eucalipto, depois de uns oito anos, a barragem secou”, de acordo com Pablo e Cleber, respectivamente. E, ao serem indagados se poderiam contribuir com a diminuição da falta de água no assentamento, os educandos consideraram que “se a gente gastar menos água tentar economizar, tentar aparar mais água da chuva para poder reaproveitar, cuidar das nascentes, tirar lixo ao redor, plantar árvores ao redor das nascentes” (Rafael). Segundo Cléber, “lá onde eu moro, tinha uma barragem, tinha uns matos bem verdinhos perto de onde era a nascente, eles mandaram a retroescavadeira tirar aquele mato, depois a barragem secou, assim que tirou as plantas ela começou a secar”.

As indagações e questionamentos dos educandos são de grande relevância e desvelam a necessária construção de uma educação contextualizada e, sobretudo, em uma perspectiva crítica. Além disso, expressa possíveis conflitos pela água no contexto da comunidade do Craúno, pois são vários os interesses em torno do controle de tal líquido. Contextualizar as práticas pedagógicas na escola do campo, deve possibilitar, sobretudo, problematizar saberes dos educandos, ressignificar tais práticas de ensino visando contribuir na construção do conhecimento tanto no contexto escolar quanto comunitário.

São questões complexas, que merecem aprofundamento de caráter científico, sem desqualificar as vivências e saberes populares de camponeses e movimentos populares que lidam com a temática. Em pesquisa recente de mestrado, que engloba monocultivos de eucalipto no Alto Vale do Jequitinhonha, Almeida (2018, p. 97) argumenta e descreve a seguinte situação “À medida que se avançou a atividade econômica das empresas de eucalipto, se reduziu a disponibilidade de água e conseqüentemente dos diversos outros recursos essenciais para a reprodução social das famílias camponesas”.

Partindo de tais apontamentos, podemos considerar que em comunidades cercadas por monocultivos de eucaliptos, contextualizar a educação escolar significa mais que relacionar um contexto. É necessário promover estudos e análises que visem a elaboração de novos conhecimentos que despertem um olhar e uma prática críticos, diante de uma realidade que muitas vezes é socialmente injusta. É como pensar na problematização que Freire nos estimulou em sua fala no Simpósio Internacional para a Alfabetização, no Irã, em 1975, reproduzida no livro ‘História das Ideias Pedagógicas’, de Moacir Gadotti. O educador Freire nos provoca no

sentido de alertar que “Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1975 *apud* GADOTTI, 1996, p. 255).

Dito de outro modo, não basta que os educandos (e os demais sujeitos do Craúno) saibam que retirar a vegetação nativa e expandir o monocultivo de eucalipto tem como resultado a diminuição das águas superficiais e subterrâneas ao mesmo tempo em que pode provocar o secamento de nascentes. É necessário que eles saibam por que isso é feito, para que isso é feito, por quem isso é feito, quais as consequências sociais e ecológicas dessas práticas, para que possam se organizar e lutar em prol de mudanças de práticas agrícolas, que atendam interesses sociais mais justos e não apenas os anseios econômicos de parcela da sociedade.

Assim, diante destas análises, compreendemos Miranda (2016, p.38) *apud* Molina *et al* (2017, p. 357) ao advertir:

O conteúdo a ensinar [...] e o conteúdo ensinado é sempre fruto de uma seleção feita por alguém que não é neutro. *Na perspectiva da superação da fragmentação do conteúdo, o educador deve saber ouvir os estudantes, para então procurar entender as necessidades no contexto em que estão inseridos, além de valorizar criticamente os conhecimentos trazidos pelos estudantes e estabelecer conexões entre os saberes populares e científicos, buscando realizar um encadeamento entre as disciplinas* (MOLINA; BRITO, 2017, p. 357. Grifo nosso).

Em relação às temáticas trabalhadas pela professora englobando a água, a mesma informou que “sempre estou abordando essa escassez de água que tá, né, no nosso planeta. Conscientizando os alunos a estarem preservando a água. E também não tá poluindo as nascentes. Tô trabalhando com todas as séries também⁴².”

Nesta perspectiva, legitimando reflexões de Sato (1998) *apud* BRASIL (2001) o planejamento e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, com destaque para a temática da água, devem levar em conta o contexto local no que se refere a questão da água no município, e, sobretudo, interligá-las a questões mais globais. Esta compreensão poderá revelar aspectos nem sempre previstos nos documentos oficiais, bem como problematizar questões de interesse da comunidade, escola e município. Ao questionar a sociedade diante do cotidiano de consumo e acesso à água, demonstra-se a possibilidade de ampliar uma visão de mundo em uma perspectiva de compreender relações capitalistas de integração e exploração do homem/mulher

⁴²Entrevista concedida à pesquisadora, em novembro de 2018.

versus natureza. Neste sentido, discutir sobre a água tanto no contexto escolar quanto em outros contextos, envolve, sobretudo, concepções políticas especialmente se a considerarmos como um bem mercadológico e em disputa, conforme discutimos no terceiro capítulo desta dissertação.

Assim, é importante desenvolver ações educativas voltadas para conhecer e compreender a dinâmica dos diversos ecossistemas, dos sujeitos e contextos campesinos. Sem conhecer e interagir com essa dinâmica, torna-se um desafio ainda maior, compreender a questão da água em sua própria comunidade e/ou região. Para Bernardes (2009):

[...] o papel do educador em seu espaço de vivência é de fundamental importância, pois é necessário instigar os estudantes a observarem suas diferentes atividades, nesse caso *com ênfase na água, cabe ao educador o papel de intérprete e leitor dos ambientes, a fim de propiciar ao educando o olhar e o aprender a ler e compreender o que passa a sua volta* (BERNARDES, 2009, p.10. Grifo nosso).

Assim, destaca-se a importância de se construir estratégias e atividades motivadoras, no sentido de conscientizar os sujeitos escolares a respeito da crise hídrica e do discurso construído em torno da escassez da água e da indústria da seca, objetivando estimular uma melhor convivência com a seca, em especial, na região semiárida.

Nas pesquisas de campo, foi possível verificar algumas ações ligadas à problemática da água no contexto escolar. Tanto a gestora quanto a educadora entrevistada pontuaram que se preocupam em construir projetos didáticos sobre a temática da água.

Em 2016, a escola realizou uma apresentação temática abordando questões sobre a água, durante o desfile do dia 7 de setembro, que acontece tradicionalmente na cidade de Jequitinhonha. A professora descreveu o momento como:

Foi um desfile muito bacana voltado pra minha matéria, geografia. Os alunos aqui adoram geografia. Você vê que tem alunos aqui que descrevem geografia, e os alunos foram assim com grande empenho, então esse alerta aí né, que o planeta, essa porcentagem tão pouca de água que nós temos, então nós levamos para o 7 de setembro várias faixas, levando esse alerta. [...] Engraçado que teve esse alerta e não foi feito nada, foi bonito né, na avenida. Então tá faltando uma política voltada para o Craúno, a escassez de água, mais cuidado, mais preservação (Marta. Entrevista concedida em setembro, 2018).

As questões que nortearam a apresentação, envolveram reflexões como: água e seu uso sustentável, a importância da economia e preservação da água, como se dá a distribuição de água no planeta. Por meio de fotos registradas em um jornal local encontrado na escola,

observa-se frases como: “a ação de prevenção feita por muitas mãos mudará a história; a natureza pede socorro, faça sua parte; só percebemos o valor da água, quando a fonte seca” (JORNAL INFORMATIVO, 2016). E, de acordo com informações da gestora entrevistada “a escolha dos temas considerou as dificuldades com os recursos hídricos no mundo e apesar de o Brasil ter a maior reserva de água doce do planeta, é muito importante conscientizar as crianças e adolescentes sobre a importância de economizar esse recurso tão precioso”⁴³.

FIGURA 14 - DESFILE DO 7 DE SETEMBRO REALIZADO NA CIDADE DE JEQUITINHONHA



Fonte: Arquivo cedido pela Escola. Setembro, 2016.

Em 2017, outra atividade foi realizada sobre a temática da água, durante o mês de março, quando se comemora o dia mundial da água. Segundo uma das gestoras da escola, foi desenvolvido um projeto para discutir a importância do uso consciente da água. Houve várias intervenções como palestras, músicas e outras atividades vinculadas ao tema. Em um dos cartazes confeccionados pela escola e exposto na parede, havia o alerta “*A fonte que abastece a nossa escola secou. E agora?*”

⁴³Entrevista de uma gestora da escola, concedida à pesquisadora em setembro de 2018.

FIGURA 15 - ATIVIDADES REALIZADAS NO DIA MUNDIAL DA ÁGUA



Fonte: Arquivo cedido pela Escola. Março, 2017.

Durante as entrevistas para coletar informações sobre como a temática da água é abordada no contexto escolar, a professora Marta enfatizou que algumas temáticas concernentes à água, presentes no livro didático de geografia, são trabalhadas em sala de aula. Entretanto, o livro apresenta discussões bastante distantes da realidade local, trazendo poucas discussões sobre a problemática da água no campo. Segundo a entrevistada, no que se relaciona à abordagem do livro didático sobre a água:

É um livro que falo para você, infelizmente não gostei. Eu trabalho porque nós não temos outra opção. Então o que acontece, às vezes eu acabo deixando o livro um pouco de lado e trabalhando com outros materiais, porque eu acho ele muito, muito pobre mesmo. A questão da abordagem da água. Nem é só sobre a água, outros conteúdos deixam bastante a desejar (Marta, entrevista concedida em setembro de 2018).

Ressalta-se que os diversos profissionais da escola buscam contextualizar a discussão presente no livro didático com a realidade local, inclusive ao destacar a importância das nascentes nas comunidades. Sobre suas aulas, a educadora esclarece:

Estou sempre debatendo com eles em sala de aula, nós temos que voltar os olhares, né, principalmente para as reservas, se não tem reserva, não tem água, não é isso? Então eu sempre estou falando com eles. Esses dias mesmos eles colocaram fogo, de vez em quando tão colocando fogo, aí eu falo gente não vamos fazer isso, porque nós dependemos da natureza e a planta tem a ver com a água, a árvore tem a ver com a água. [...] Não só para os alunos mas para a comunidade em si, trabalhar mais com a comunidade, a importância de

estar preservando essas nascentes, falar da escassez da água, e que tem gente que não tem a noção, os próprios pais, os próprios pais poderiam também estar vindo participando mais na escola, ter palestras falando, conscientizando os pais. Acho que quando os pais participam, falando oh, meu filho, vamos preservar as nascentes, plantar uma árvore, acho que tem que ter muita base familiar. Eu sinto que os alunos aqui não têm. Quando se fala para ele: o que que é uma cabeceira, eles não sabem, acham que é a cabeceira de uma cama. Se perguntar pra eles o que é o carreiro, não sabem, não. Então acho que falta isso aí, trabalhar mais com a comunidade (Marta. Entrevista concedida em setembro, 2018).

Assim, cabe refletir sobre como a escola pode contribuir no sentido de construir caminhos de luta pela água, entendendo seus percursos e buscando alternativas viáveis para essa problemática, buscando sensibilizar educandos e membros das comunidades do entorno.

Na tentativa de promover práticas educativas envolvendo o contexto local, a professora de Geografia do Craúno, fala sobre as possibilidades de educar com saídas a campo e diagnóstico local:

Então a gente fez um projeto, tiramos foto e tudo, fomos lá [na Estação de Tratamento de Água]. Só que, infelizmente não teve como dar continuidade. Aí é também um problema político voltado pra isso aí que ninguém quer. Aí a gente vê a água num estágio assim, temos de fazer...como fala... despoluir a água, estava bem assoreado, muita ferrugem, então tinha que desassorear, tinha que voltar a fazer plantio de árvore (Marta. Entrevista concedida em setembro, 2018).

No que se refere às práticas de ensino sobre a água na escola, uma das gestoras esclarece que:

A supervisora normalmente pede para fazer um projetinho, só mesmo de informações de conhecimentos mesmo, para os alunos ter. E aí tem as apresentações...aquilo que pode acontecer se caso a água da casa deles secarem. Por exemplo, um copo de água, uma das atividades que eu achei interessante, é que, um copo de água sacia minha sede mas ele não dá para saciar a sede de dez alunos. E se eu deixar dez alunos no sol um tempão, né? Mas aquela gota que eu consigo dividir em dez... consigo dividir um copo em dez para cada um dar um gole, para gente na verdade, é bom se o nosso cérebro respondesse que fomos saciados por aquele gole de água, entendeu? Então são os tipos de trabalhinhos que são executados com eles, só para a compreensão deles mesmos. Mas agora o trabalho de, no caso a comunidade dar contrapartida, de trazer água para gente por exemplo, de dividir. Já vem um carro de lá para cá, já tem essa preocupação. A gente tem o motorista de um carro (do transporte escolar) que todo dia traz uma água aqui *para a escola ter água limpa, que é para fazer um café, manter na geladeira para beber, uma água mais transparente* (Joana. Entrevista concedida em novembro de 2018. Grifo nosso).

A partir das falas da educadora, gestora e educandos, nota-se que, falta aprofundar uma discussão mais ampla sobre a escassez de água não só na comunidade, mas no Brasil e no mundo. Os projetos e discussões desenvolvidos na escola focam muito na questão do uso doméstico e conscientização individual. O relato dos educandos citados neste capítulo fornece pistas de como essa discussão pode ser problematizada, inclusive em nível local, como por exemplo a presença de monocultivos de eucaliptos na região, bem como a concentração de água na fazenda situada ao lado do assentamento, conforme relatos de moradores. Para Contreras (2002, p. 158) “Os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola”.

Diante da relevância de se conhecer melhor como se dá o acesso à água no contexto escolar do Craúno, buscamos indagar a gestora sobre tais questões, conforme nos descreve a seguir:

É de nascente. Mas antes a água utilizada pelo período de chuva era de uma barragem aqui da Ruralminas, só que, de 4 anos pra cá essa barragem tem secado todo ano e o rapaz que mora lá, onde que é feita essa barragem, ele acaba fornecendo água dele, né, porque já tem toda a estrutura montada, bombas, essas coisas. Esse material todo é de lá, ele joga essa água aqui pra escola, pra gente. A barragem só mantém a escola quando é período de chuva, agora, quando é seca, é a nascente. [...] Essa caixa foi construída na época em que a gente tinha... é uma história muito engraçada, porque na época quando eu solicitei essa caixa ao prefeito, ele até falou comigo assim: “Joana, pra que você quer essa caixa, se a barragem da escola tem muita água?” Realmente tinha muita água. Mas eu na época estava estudando e tinha um professor de geografia, não sei, deve existir alguns por aí, mas não na visão do meu professor. E ele falava assim “daqui um tempo se vocês não abrirem os olhos vocês não vão encontrar água nem para beber. Isso não adianta, daqui 10 anos, daqui 20 anos vocês vão se deparar com essa situação”. E assim, por um lado eu não queria acreditar não, mas depois quando eu fui vendo assim... o sol, parecia que estava mais forte, mais quente que nos anos anteriores, quando eu comecei a ver as pessoas cortando as árvores assim na beira de córregos, de rios, desmatando, aí eu falei: pode acontecer, né, futuramente, pode ser que eu não esteja aqui pra ver... aí eu dei de pedir para o prefeito que viesse uma caixa pra escola. Ele perguntou, não há a necessidade pra essa caixa aqui não moça, porque tem muita água na barragem, aí eu falei não, mas a gente vai fazer uma porque... porque as bombas lá podem quebrar, né. E uma vez a gente tendo a caixa com água na escola, até consertar a bomba, as bombas lá que fazem a manutenção da água pra escola sempre quebravam. Aí ele, “então tá”. O objetivo foi esse, de ter água armazenada, um reservatório armazenado de água, porque em caso de as bombas quebrarem, foi por isso. Mas assim, não era nem vendo essa falta de água, que agora é atual pra gente aqui (Joana. Entrevista concedida em setembro, 2018).

Percebe-se que a escola se preocupa com a falta de água, fato que promove as diversas estratégias para lidar e conviver com a falta deste recurso. Diante dos desafios com a falta de água na escola, a prefeitura perfurou um poço artesiano em 2018, mas não encontraram água no local perfurado. A própria gestora afirma que “Eu costumo pegar meu carro e vou buscar em alguns baldes para não dispensar alunos mais cedo ou o pipa vem colocar água na caixa pra gente”.

E, quando questionada se já haviam pensado em coletar água da chuva do telhado da escola para armazenar na caixa da escola, a entrevistada explicou que:

A gente sempre pensou nisso, a gente sempre pensa. Inclusive tá muito fácil de fazer, eu solicitei para que eles fizessem, é porque a quadra tem aquele telhado lá. Eu acho maravilhoso, melhor que o telhado da escola, ela já tem até as bicas, aquela calha. Aí falta só os canos pra trazer a água direto pra caixa. Inclusive quando tá ‘librinando’, antes de molhar a terra, já cai muita água da calha! É eu saio correndo pra lá pra debaixo das bicas que fica aquelas saídas de água com os baldes na mão, e enche rapidinho. Muito rápido (Joana. Entrevista concedida em setembro, 2018. Grifo nosso).

Em um contexto de falta de água, o jeito de lidar com esse recurso natural é algo quase sagrado para quem sofre com esse problema. Camponeses que vivem nas comunidades rurais enfrentam, diariamente, diversos desafios. E na escola da comunidade não é diferente. Inúmeras escolas localizadas no campo, sofrem com a falta de água, sendo que algumas nem conseguem cumprir o calendário escolar por dispensarem alunos antes do horário previsto, constantemente.

Conforme analisamos por meio das entrevistas, as dificuldades com a falta de água potável, vem aumentando no assentamento. Naturalmente, no contexto escolar, surge a preocupação com o uso da água em relação aos desperdícios. Há um certo controle no uso da água, conforme descreve a gestora:

Há uma preocupação muito grande, tanto por parte do aluno, como parte dos funcionários, todo mundo tem essa preocupação, em questão do desperdício. Há um controle, todo mundo tem essa consciência em relação ao desperdício. Que uma gota de água mal-usada, ela fará falta na vida da gente, né? (Joana. Entrevista concedida em setembro, 2018).

Considerando-se essa preocupação com a água no ambiente escolar, observa-se que a água, ou a falta dela, também influencia nas relações sociais, culturais e econômicas da comunidade, tanto de forma positiva quanto desafiante. Neste sentido, procurou-se saber se a

escola consegue articular essa relação local com a água, com os conteúdos escolares, ao que a gestora afirmou:

A gente consegue sim. É tanto que aqui na própria escola, tem funcionários da própria comunidade que trabalha aqui com a gente, né. Então, isso é uma preocupação muito grande, por que na casa dela, na casa dessa colega de trabalho mesmo aqui, as vezes já tem que vir, tem que comprar pipa de água em Pedra Azul, para fazer a manutenção da casa deles, aqui dentro do Craúno. Só aquela parte da Ilha, lá reunida lá em cima já não tem água não. E isso nem era para estar acontecendo com a gente, né. Essa preocupação de... desta falta de água, desse bem que é importante, não tem como fugir do assunto. E graças a Deus, esses meninos você pode ver que eles vão para a educação física, eles voltam, antes todo mundo lavava pés, essa preocupação e tudo. Hoje, eles falam assim “oh, tia eu vou entrar na sala com os pés desse jeito, cheio de poeira por que eu não posso gastar a água da escola”. Eles já têm essa consciência (Joana. Entrevista concedida em setembro, 2018).

Ao pensar as problemáticas que envolvem a questão da água, verifica-se a necessidade de que a escola possua um PPP que inclua as especificidades do contexto local/regional para serem discutidas e refletidas em comparação com questões de caráter nacional e global, quando for possível. Assim, também no contexto escolar, conforme Galizoni (2013, p. 19, 23), “É necessário refletir sobre as formas de apropriação e gestão da terra e da água realizadas por sujeitos locais orientados por acordos internos e externos às comunidades [...]. Ter água significa, sobretudo, a liberdade de não ter sede; de não ter água mediada pelo poder econômico”.

Ainda no bojo de uma abordagem crítica sobre a água, o processo educativo deve, também, contribuir para ampliar subtemas relacionados à problemática da água, no contexto local, desvendando possíveis conflitos pelo controle da água, presentes na realidade da(s) comunidade(s). Tais abordagens devem estar pautadas em estudos que auxiliem a confrontar os elementos do discurso hegemônico sobre a escassez hídrica, que deposita sobre o indivíduo e o consumo doméstico toda a culpa pela falta de água no planeta. Assim, esse discurso procura transferir às pessoas a responsabilidade por apresentar soluções para evitar a escassez hídrica, quando na verdade os usos e desperdícios são setorizados e diferenciados.

Freitas e Del Gaudio (2015) analisando os discursos sobre a água em diferentes contextos, demonstram como as abordagens predominantes sobre a água, sob a égide da ideologia do desenvolvimento sustentável, procuram demonizar o uso doméstico da água. Para Freitas e Del Gaudio (2015):

No processo de consolidação da ideologia do desenvolvimento sustentável, observamos ainda o processo de subordinação dos sujeitos aos mecanismos, pressupostos e discursos relacionados ao desenvolvimento sustentável, notadamente a culpabilização individual pelos problemas ambientais em diversos níveis. Há, ainda, um processo de subordinação dos sujeitos, quando os temas eleitos para a realização do debate sobre a “crise ecológica” são decididos alhures, cabendo às pessoas apenas a reprodução acrítica do que é definido em outras esferas [...] Além disso, os pressupostos da “*Ideologia do Desenvolvimento Sustentável*” regulam a criação das políticas ambientais, sinalizam práticas de empresas, definem as discussões a serem desenvolvidas nas escolas, por exemplo, a partir de políticas educacionais e produção de materiais didáticos e paradidáticos (FREITAS; DEL GAUDIO, 2015, p. 444. Grifo dos autores).

Não raro, observamos que essa hegemonia é reproduzida acriticamente e necessita ser ressignificada. Para citar um exemplo, durante as entrevistas para a pesquisa foi possível verificar uma certa contradição na fala da educadora, ao observar que, talvez, ela coloque sobre as famílias, a responsabilidade pelo aumento da seca. Ao ser questionada se há um aprofundamento maior para se trabalhar a temática da água em período de seca ela afirma que em suas aulas:

Nós trabalhamos sim. É tanto que nessas épocas aí a gente até pede para eles trazer uma garrafinha de água, já que a água [da escola] não tem aquela qualidade. Neste período de seca fica pior ainda. Então a gente pede, trabalha em sala de aula com eles, “estão vendo a importância da água? *A gente pede pra preservar, pede pra vocês não poluírem o meio ambiente agora nós estamos sentindo esse efeito*” (Marta. Entrevista concedida em novembro de 2018. Grifo nosso).

Além dessas análises mais críticas com relação ao discurso sobre a água, torna-se importante trabalhar com outras experiências, fazendo-as adentrar o ambiente escolar. Refiro-me aos programas executados pela Asa Brasil que procuram contemplar as discussões, por meio de propostas de atividades pedagógicas diversas. O programa *Cisternas nas Escolas – Água que Educa*, inspirado nas experiências concretas das organizações da sociedade civil, faz parte dessa iniciativa. Na execução do programa, além da construção de uma cisterna de 52 mil litros para colher água da chuva do telhado escolar, há um processo de formação com oficinas norteadas pelos princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo e Contextualizada para Convivência com o Semiárido, além do curso de Gerenciamento de Recursos Hídricos Escolar (GRHE).

FIGURA 16 - CISTERNA CONSTRUÍDA EM UMA ESCOLA NO CAMPO



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Outubro, 2018.

Desde o ano de 2015, a Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais e Diocesana de Almenara vem desenvolvendo, no Vale do Jequitinhonha, momentos de formação junto a educadores, educandos, gestores, auxiliares de serviços gerais, representações comunitárias e de movimentos sociais e sindicais, e órgãos públicos. Enquanto integrante da equipe do projeto, esses espaços de formação possibilitaram a percepção de diversos apontamentos da necessidade de políticas públicas no cenário da educação e do acesso à água nas escolas, visando a garantia de segurança alimentar e hídrica.

FIGURA 17 - OFICINAS REALIZADAS DURANTE EXECUÇÃO DO PROGRAMA CISTERNAS NAS ESCOLAS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Maio, 2018.

Durante a realização do Programa, acessamos diversas escolas com dificuldade de cumprir seu calendário de ensino, por ter que dispensar os educandos das aulas. Sem água, não havia possibilidade de fazer um lanche e nem de manter minimamente a higiene dos educandos. Nesta perspectiva, a captação de água da chuva contribui para assegurar às crianças e jovens camponeses do semiárido brasileiro, o direito à educação a partir do contexto de vida e a construir outro olhar sobre essa região, se considerarmos que, para resguardar o funcionamento da escola do campo, evitando inclusive, seu fechamento, é fundamental que haja políticas que atendam e garantam direitos básicos, como o acesso à água potável.

A temática da água tem despertado constantes debates diante de inúmeras preocupações apresentadas e discutidas por pessoas e organizações que vivem e atuam nesse território. E, considerar a diversidade de povos que vivem e convivem no campo do semiárido mineiro exige alertar para a necessidade de contribuirmos para a melhoria dos materiais didáticos destinados ao campo, inclusive ao problematizar processos de convivência com o semiárido, ou questões sobre a semiaridez, a desertificação, descuidos na relação com a terra e com a água e sua diversidade nos usos e contextos biodiversos.

Neste sentido, faz-se importante refletirmos sobre as práticas pedagógicas em uma escola do campo, ao considerarmos uma concepção de Carvalho (2017) ao afirmar:

Compreendendo que a prática pedagógica na Escola do Campo deve dialogar e acumular os saberes da vida camponesa, destacamos a necessidade de se incorporar conteúdos e metodologias que se relacionem com a vida cultural, social e política do Campo. Nesse sentido, o reconhecimento do modo de pensar a vida no Campo sairá da simples adaptação de conteúdos para se organizar dentro da estrutura pedagógica formal, favorecendo a construção de experiências que permitam o diálogo com o território (CARVALHO, 2017, p. 85).

Entretanto, diante das análises possibilitadas por esta pesquisa, ainda é possível perceber diversos desafios no sentido de se envolver questões locais na sala de aula bem como ter mais recursos que possibilitem a saída da sala de aula, ou seja, um maior envolvimento com e na comunidade. Ainda assim, reforça-se a necessidade de sair dos muros da escola e dos limites dos livros didáticos, para se construir um olhar problematizador e consciente das questões que envolvem o elemento água na comunidade, na escola e no planeta. Assim, reforça o autor Gadotti (2000, p 39), “[...] é primordial aprender a contextualizar e, melhor que isso, a globalizar, isto é, situar um conhecimento num conjunto organizado”. Conforme reflete Lima (2011):

A proposta de educação contextualizada no semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, mas precisa assumir um caráter político de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica, dentro de quatro paredes, sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais (LIMA, 2011. p. 97).

Em síntese, este movimento de assunção e desenvolvimento de novas concepções pedagógicas pautadas na investigação dialógica, criticidade e participação coletiva, poderá dar sentido a uma educação diferenciada que promova um novo olhar bem como a intenção de intervir na realidade local, transformando-a para melhor quando for necessário. Quando a discussão sobre a água se encontrar com os princípios defendidos pela Educação do Campo, será possível atingir o objetivo primordial da luta pelo projeto educativo e de campo que se quer construir no âmbito das escolas do campo sem desconsiderar sua relação com a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver essa pesquisa, objetivei analisar se os sentidos políticos das práticas pedagógicas de uma escola do campo contemplam o contexto socioambiental de sua realidade local, nas abordagens sobre a água. Além desse objetivo geral, o estudo objetivou, especificamente, identificar práticas pedagógicas de educadores do campo sobre a temática água; investigar os sentidos políticos construídos sobre a água pelos educandos e gestores de uma escola do campo, conhecer os possíveis desafios ligados à temática da água em uma escola do campo e elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, condizente com a realidade do assentamento selecionado para a pesquisa.

Considerando que este trabalho se realiza na perspectiva de pesquisa na Educação do Campo, o mesmo traz, em sua essência, as discussões a respeito da concepção histórico-política da Educação do Campo. Assim, fez-se necessário traçar um panorama da Educação Rural e da Educação do Campo, evidenciando-se elementos dessa trajetória.

Nesse processo de pesquisa, compreender a construção histórica e de luta da Educação do Campo nos desafia a conhecê-la melhor para que as marcas deixadas por tantas mãos e mentes não sejam esquecidas e para que possamos seguir lutando sem destituir seus princípios. Na procura por conhecer essa caminhada histórica, também fui afetada ao despertar em mim o compromisso da responsabilidade social enquanto pesquisadora que tem buscado contribuir nesta luta e que por isso mesmo se vê na condição de tentar avançar cada vez mais como o objetivo de elaborar e socializar conhecimento. Entretanto, é preciso compreender que o conhecimento científico em si, não terá “validade”, se não se propor a compreender e pisar no chão onde se atua e pesquisa.

Assim, a caminhada feita durante este trabalho me permitiu entender melhor como este trabalho pode se inserir e impactar no campo da pesquisa educacional, sua relevância para o conhecimento científico, bem como para os sujeitos e lócus da pesquisa. Deste modo, entende-se que a descoberta não pode se esgotar ao deixar na universidade uma dissertação e um Recurso Educacional, pois se não chegarem na escola do campo possibilitando sua afirmação não perpetrará sentido, especialmente se tratando de um contexto camponês, conforme apresentamos e problematizamos aqui.

As reflexões feitas permitiram, inclusive, despertar o olhar desta pesquisadora no sentido de edificar outras visões políticas sobre a água, no que se refere aos discursos construídos no mundo. A água é um recurso natural altamente disputado no mundo, por isso é

preciso investigar melhor tais discursos, uma vez que se tornou um bem econômico. Por ser um bem natural essencial à manutenção da vida, essa pesquisa permitiu problematizar melhor os caminhos da água na comunidade, e sobretudo, compreender questões globais sobre seu controle, acesso e usos diversos, inclusive no que se refere à democracia. Neste sentido, ressalta-se a necessidade de aprofundar tais questões não só na discussão da Educação do Campo, mas também junto aos sujeitos camponeses, escolas, organizações e movimentos populares.

Considerando os povos compreendidos nas Diretrizes da Educação do Campo, destaco a importância de conhecer o contexto social e histórico dos sujeitos investigados, ainda mais sendo de um lugar pouco conhecido e divulgado em pesquisas na região, como o caso do assentamento pesquisado. Deste modo, conhecer o histórico do lugar revelou-se como essencial para se analisar as políticas públicas pensadas para o Vale do Jequitinhonha, especialmente por estar localizado em uma região semiárida. Durante incursão para as entrevistas, os próprios funcionários da escola relataram não conhecerem bem a história do lugar, ressaltando a importância do trabalho como futura fonte de pesquisa.

Diante destes relatos, evidencia-se a relevância do papel de gestores municipais no sentido de fomentar momentos de formação, pensados a partir do contexto das escolas do campo. E, ao pensarmos a partir de uma perspectiva freiriana, de Leitura do Mundo, conforme discutimos na Sequência Didática elaborada, pode-se afirmar sua importância nos processos formativos nas escolas do campo, para se conhecer a história do lugar, de seus sujeitos e contextos. Só assim, as concepções políticas e pedagógicas da Educação do Campo podem se materializar, ampliando e permitindo novos olhares e possibilidades para quem ensina e quem aprende.

Desenvolver esta pesquisa, permitiu desvelar novos sentidos e visões políticas sobre a água. Ao abranger reflexões sobre a abordagem da água no contexto escolar e comunitário do assentamento Craúno, foi possível desvendar algumas visões políticas da educadora, gestora, educandos e moradores, sobre a água. Alguns temas tiveram destaque como: preservação de nascentes, escassez hídrica, conscientização, economia no uso da água, seca, falta de água, secamento de nascentes e rios, monocultura de eucalipto, água da chuva.

Em tempos de disputas e conflitos pela água sob perspectiva hegemônica e capitalista, percebemos que não é somente a água que está em jogo. São diversas questões que impactam tanto na comunidade quanto na escola: segurança hídrica, saneamento básico, a permanência no campo, funcionamento da escola e cumprimento do calendário escolar, a

própria sobrevivência humana, dentre outras questões. Sem água, em uma escola, fica impossível seu funcionamento e o atendimento aos educandos. Portanto, a água é tema que carece de aprofundar sua discussão e problematização no contexto escolar.

Sabendo-se que os conflitos em torno da água dizem mais respeito a uma questão de distribuição e desigualdades sociais do que puramente ao discurso ideológico da escassez hídrica, é preciso construir novas visões em função do que muitas vezes a escola e o livro didático reforçam, atribuindo a falta da água ao seio familiar e culpabilizando usos individuais, em detrimento de aprofundar problemáticas como os usos em grande quantidade nas indústrias, na pecuária, mineração, em monocultivos do agronegócio, dentre outros.

Reafirma-se que a escola precisa avançar no sentido de construir práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade local, sobretudo no que diz respeito à presença de eucaliptos que supostamente causam secamento das nascentes, a concentração de água em determinadas propriedades, as diferentes formas de gestão das águas, qualidade da água, ocorrência de secas, indústria da seca, bem como a convivência com a falta de água em uma região semiárida.

Assim, a escola do campo precisa construir caminhos pedagógicos que reforcem em seu PPP a questão do acesso à terra e água. Este movimento poderá problematizar e promover a construção de novos conhecimentos que despertem um olhar crítico sobre o papel político da água. Poderá contribuir no entendimento de que, a partir do momento em que água se tornou um bem econômico, ela não representa apenas um recurso para matar a sede e atender a outras necessidades, mas passa a ser um elemento *político* em uma sociedade capitalista.

Por fim, refletimos sobre as limitações na realização desta pesquisa. Dois anos de mestrado, certamente são insuficientes para aprofundar questões relevantes as quais pontuamos neste trabalho. Assim, reconhecemos que deixamos em aberto diversas destas questões que precisam ser aprofundadas por outros pesquisadores. Outrossim, também posso inferir que minha visão enquanto pesquisadora pode ser limitada e não tenha conseguido atingir a profundidade exigida pelos questionamentos e objetivos da pesquisa em discussão.

Ainda assim, esperamos que este trabalho colabore para novas reflexões acerca da problemática da água, especialmente na escola do campo. Enquanto pesquisadora, também tecei minhas críticas ao longo dessa caminhada. Sendo assim, espero que a pesquisa permita outras críticas aos apontamentos e argumentos discutidos, no sentido de provocar a construção de novas práticas e visões em torno da água na Educação do Campo, pois tem se tornado impossível a permanência dos povos e da escola no campo, sem água. No sentido de provocar

novas pesquisas, descrevo alguns temas que me instiga e poderão motivar o leitor, como: o impacto das mudanças climáticas no planeta; a água é realmente um bem finito?; o acesso à água potável e tratada no campo; os sentidos políticos construídos sobre a água, no campo; análise dos conteúdos sobre água nos livros didáticos; hidroterritórios no campo; e, de que forma a Educação do Campo vem problematizando a água, ao longo de sua construção. Enfim, certamente uma dessas questões será tema de pesquisa no doutorado para que seja aprofundada. Deixo o convite aos leitores. Se a água é política, também é sagrada, por ser essencial à vida.

Diante das análises apontadas, elaborou-se como Recurso Educacional uma Sequência Didática Contextualizada (em anexo) em torno da convivência com a seca, com o objetivo de contribuir para que gestores e educadores das escolas do campo do semiárido mineiro encarem outras leituras do mundo e visões sobre a água e sua falta para se trabalhar a temática na escola. Entende-se como uma contribuição importante no sentido de despertar novos olhares e formas de se problematizar a água e a seca na escola e no contexto comunitário e escolar. O desvelamento destes olhares poderá promover temas geradores para irem além do livro didático e dos muros da escola, tomando como embasamento os princípios e diretrizes endossados pela Educação do Campo. Contextualizar práticas educativas implica, expressivamente, considerar os saberes dos educandos, assim, este foi um dos principais objetivos ao se propor a realização da Leitura do Mundo na Sequência Didática, como atividade antecessora à construção dos planejamentos de aulas, visando, sobretudo, conhecer, analisar e transformar a realidade a começar por incluir na sala de aula temas geradores construídos coletivamente, a partir da realidade local.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento** (1992). Brasília: Centro de Documentação e Informação, 1995.

ALMEIDA, Clebson S. de. **Território da Água, Território da Vida: Comunidades Tradicionais e a Monocultura do Eucalipto no Alto Jequitinhonha**. (Dissertação de Mestrado) Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. **Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. (Tese Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2004.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. *In*: MARTINS, Aracy Alves. ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009.

APEC, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. (Boletim impresso). **Programa Agrinho nas Escolas do Campo, não**. Nº 1, junho, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Ed. Leya, 2010

BERNARDES, Maria B.J. (*et al*). **Água, seiva da vida**: uma experiência de Educação Ambiental. *In*: Anais do 12º Encontro de Geógrafos da América Latina. Montevideo, Uruguai. 2009. Disponível em:
http://egal2009.easyplanners.info/area07/7057_Bernardes_Junqueira_Maria_Beatriz.pdf.

BDMG, Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais. **PADVÁLE – Projeto de Assentamento Dirigido do Vale do Jequitinhonha** (anteprojeto para discussão). Belo Horizonte, 1985.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª ed. 1998.

BOF, Alvana Maria. (organização). Carlos Eduardo Moreno Sampaio [et al.]. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOUGUERRA, Mohamede, L. **As batalhas da água**. Tradução: João Batista Krech. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Freire**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília-DF, 1976. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26669. Acesso em 10 dezembro 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 20 dezembro 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 dezembro 2018.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos**. Ministério de Educação e Cultura. Brasília-DF, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 10 dezembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD, n.2. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. Lei Mº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Agência Nacional de Águas (ANA). Superintendência de Apoio à Gestão de Recursos Hídricos. Planos de recursos hídricos e enquadramento dos corpos de água. *In: Cadernos de capacitação em recursos hídricos*. v. 5. Brasília-DF, 2013. Disponível em: <https://capacitacao.ana.gov.br/conhecerc/handle/ana/8>. Acesso em 18 maio 2018, às 19h36min.

BRASIL. Palácio do Planalto. Lei nº 9.433 de 8 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm. Acessado em 20 de abril, 2018, às 18h23min.

BRASIL. IBGE/Censo. 2006/2010/2018. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo>. Acesso em maio, 2018.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Resolução nº 40 de 26 de julho de 2011. **Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo)**, 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

BRASIL. **Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018, às 18h20min.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios.** Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, Outubro de 2003. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2018, às 18h40min.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2018, às 16h20min.

BRASIL. IBGE/Censo. 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo>. Acesso em 11 de fevereiro de 2018, às 16h40min.

BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. Diário Oficial da União de 04/11/2010. **Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.**

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27/04/14.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

BRASIL. **Constituição Federal (1946).** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 de junho de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal (1934).** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 11 de junho de 2018.

BRICK, Elizandro M.; SOUZA, A. Gonçalves de. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra/MT: reflexões sobre uma prática de Educação do Campo inspirada na perspectiva freiriana. *In: MOLINA, Monica (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.* Vol. II. Brasília/DF: Editora da UNB, 2017.

BRUNER, J. **Atos de significado: para uma psicologia cultural.** Lisboa: Edições 70, 1990.

CALEFFE, Luiz G. MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

CALDART, Roseli S.; FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do campo: texto preparatório. *In: ARROYO, Miguel G.;*

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMACHO, R. S. **A Educação do Campo em disputa: Resistência versus subalternidade ao capital**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p. 649-670, jul. /set., 2017.

CARMO, R. Branca do. RANGEL, Mary. **Da educação rural à educação do campo: Revisão crítica**. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez., 2011.

CARNEIRO, P. A. S.; FONTES, M. P. F. Aspectos Físicos e Agrícolas do Estado de Minas Gerais. In: FONTES, R.; FONTES, M. P. F. (Eds.). **Crescimento e Desigualdade Regional em Minas Gerais**. Viçosa: Folha de Viçosa, 2006.

CASTRO, J. Esteban. **Agua e governabilidad: entre la ideología neoliberal y la memoria histórica**. Cuadernos Del Cendes. Ano 22, nº 59, mai/ago, 2005.

CARVALHO, Cristiene A. da Silva. **Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do Campo**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Sandra Helena G. **'Recantilados', entre o direito e o rentismo: grilagem judicial e a formação da propriedade privada da terra no norte de Minas**. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONTES, Virgínia. Democracia. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERRAZ, Ney S. **De Vigia a Almenara (subsídios históricos)**. Salvador: P&A Editora, 2008.

FERNANDES, B. Mançano. MOLINA, Mônica C. O Campo da educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, coleção nº 5", 2004.

FERNANDES, B. Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão**. MOLINA, C. Mônica. (Org.). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação** (Anais). João Pessoa/PB: Associação Profissional de Bibliotecários da Paraíba, 1982. Disponível em: http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/palestras/Palestra_de_Paulo_Freire_no_XI_CBBD.pdf. Acesso em 07 de junho, 2018, às 23h50min.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. *In: Pedagogia da autonomia*. 35ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Eliano de Souza Martins; DEL GAUDIO, Rogata Soares. **Crise ecológica, escassez hídrica e ideologias: uma análise crítica da carta de 2070**. Uberlândia: Soc. & Nat. Set/dez/2015.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis. 2000.

GALIZONI, Flávia Maria. **Lavradores, águas e lavouras: estudos sobre a gestão de recursos hídricos no Alto Jequitinhonha** (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

GARCIA, Regina L. Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In: MOREIRA, Antônio F. [et al]. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, M.; PLÁCIDO, Patrícia de Oliveira. A promoção da parceria empresa-escola: a construção do consenso em torno do discurso do desenvolvimento sustentável. *In: LAMOSA, Rodrigo de A. C.; LOUREIRO, Carlos F. (orgs.). Educação ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro: Quartet/CNPq, 2015.

HEIDMANN, F. G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento**.

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3>. Acesso em: 14 dezembro, 2017.

JORNAL INFORMATIVO. **Escola Municipal do Craúno aborda o tema água no desfile de sete de setembro em Jequitinhonha**. Edição nº 181. Jequitinhonha. Setembro, 2016, p. 03.

JOVCHELOVITCH, S. BAUER, M. A Entrevista Narrativa. *In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 11ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2001.

LAMOSA, Rodrigo de A.C. **A Hegemonia do Agronegócio: o capital vai à escola e forma seus novos intelectuais** [online]. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/A%20Hegemonia%20do%20Agroneg%C3%B3cio%20o%20capital%20vai%20%C3%A0%20escola%20e%20forma%20seus%20novos%20intelectuais%20Rodrigo%20de%20A.%20C.%20Lamosa,%202012.pdf>. Acesso em 11 de junho, 2018.

LASCHEFSKI, Klemens; ZHOURI, Andréa. Desenvolvimento, água e mudança social: experiências no Vale do Jequitinhonha. *In: Vale do Jequitinhonha: desenvolvimento e*

sustentabilidade. NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel; SOUZA, João Valdir Alves de. (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2011.

LEAL, Vitor N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Shwarcz, 2012.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elmo Souza. **Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas.** Teresina: EDUFPI, 2011.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACÊDO, M. Martins. **Opará e Jequi: os vales e seus saberes.** MACEDO, Magda M.; MARTINS, Ivy F. Higino.; ALMEIDA, Clebson Souza de.; SILVA, Cássio A. da. 1ª ed. Montes Claros: Projeto Cultural, 2017.

MALVEZZI, R. **SEMI-ÁRIDO: Uma Visão Holística.** Brasília: Confea, 2007.

MAZZOTTI, A. J. O debate contemporâneo dos paradigmas. *In:* MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais.** 2ª Edição. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

MENEZES, Ana Célia; ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. Caderno Multidisciplinar – **Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro.** Ano 02 – Nº 04. Juazeiro: RESAB, 2007.

MENEZES-NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In:* MARTINS, Aracy Alves. ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: MDA, 2006.

MORENO, Cesar. **A colonização e o povoamento do Baixo Jequitinhonha no século XIX. A guerra contra os índios.** Belo Horizonte: Canoa das Letras, 2011.

OLIVEIRA, D. E. M. B. **O Ensino Profissionalizante no Brasil.** V Jornada HISTEDBR. Sorocaba: UNISO, 2005.

OLIVEIRA, Maria A. Afonso; SANTOS, Ataliane Pereira. **Políticas públicas na Educação do Campo: campo, formação de educadores e marcos legais.** Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n.1, p. 113-131– jan./abr. 2018.

PALADIM Junior, H. Antônio. **Educação do Campo: a territorialização e a espacialização do MST**. São Paulo: Annablume, 2010.

PEREIRA, Patrícia. **Famílias assentadas lutam por títulos da terra**. Jornal Estado de Minas. Minas Gerais/Leste de Minas. 22 de setembro de 1993, p. 8.

PESSÔA, Marcela de Oliveira. **Caminhos do Jequitinhonha: análise do Projeto de Combate à Pobreza Rural como política pública para o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Jequitinhonha-MG**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2012.

PETRALHA, R. **Manifesto da água**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 46.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Água não se nega a ninguém: a necessidade de ouvir outras vozes**. Observatório Latino Americano de Geopolítica, 2011. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=22440>. Acesso em 01 junho 2108, às 19h40min.

REBRIP, REDE BRASILEIRA PELA INTEGRAÇÃO DOS POVOS. **Água: um direito ameaçado**. Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades, [S.l.], n. 212, fev. 2017. ISSN 2447-861X.

RIBEIRO, E. M.; GALIZONI, F. M.; SIMÃO, A. A. **Os caminhos da mata: recursos naturais, expansão agrária e migrações para fronteiras agrícolas no nordeste mineiro na primeira metade do século XX**. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambú-MG-Brasil, setembro de 2004.

RIGOTTO, Raquel Maria.; ROSA, Islene Ferreira. Agrotóxicos. *In*: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROMANELLI, Otaiza. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSENO, Sônia M. **A práxis educativa do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições Universitárias**. (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014.

RURALMINAS. **Programa de assentamento dirigido do Vale do Jequitinhonha – PADVALE** (Relatório de atividades). Belo Horizonte, julho de 1987. (mimeo).

RURALMINAS. **Projeto de assentamento de produtores rurais do Craúno**. Governo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Ruralminas, 1993.

SANTOS, Decanor N. **Água: recurso que ainda precisa democratizado no Vale do Jequitinhonha**. *In*: NOGUEIRA, Maria das Dores, P. (Org.). **Vale do Jequitinhonha: Direitos Humanos e promoção da cidadania**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha, 2015.

SATO, M; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Joaquim C. F. **Políticas Públicas no Vale do Jequitinhonha: a difícil construção da nova cultura política regional**. Santo André: Alpharrabio, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n.1, p. 23-41–jan./abr. 2018.

SIMÕES, Willian; TORRES, M. Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 de junho, 2018.

SOARES, Geralda. **Na trilha guerreira dos Borun**. Belo Horizonte: Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix, 2010.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

SWYNGEDOUW, Erik. **Privatizando H₂O transformando águas locais em dinheiro global**. Diogo Lana Monte-Mór. Tradução R. B. Estudos Urbanos e Regionais. V. 6, nº 1. Maio, 2004.

TORREZANI, Neiva C. **Vontade de saber Geografia**. 2ª ed. São Paulo: FTD. 2015.

TIRADENTES, Aparecida. Educação Corporativa. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TUNDISI, J.G.; MATSUMURA-TUNDISI. T. **Recursos hídricos no século XXI**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

UNESCO. WWAP (Programa Mundial de las Naciones Unidas de Evaluación de los Recursos Hídricos). Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos 2018: **Soluciones basadas em la naturaleza para la gestión del agua**. UNESCO: París, 2018.

UNICEF. **O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades**. 2009. Disponível em: https://www.unicef.org/sitan/files/Brazil_SitAn_2009_The_Right_to_Learn.pdf. Acesso em 05 fevereiro de 2018 às 18h35min.

ZHOURI, Andréia; OLIVEIRA, Raquel. Paisagens industriais e desterritorialização de populações locais: conflitos socioambientais em projetos hidrelétricos. In: ZHOURI, Andréia; LASCHEFSKI, Klemens; PEREIRA, Doralice Barros. (orgs) **A insustentável Leveza da**

Política Ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

Sites:

<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Manifesto-de-Florenca-propoe-Contrato-Mundial-da-agua/2/502>. Acesso em julho 2017.

<http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=35456&Cr=SANITATION&CR1#.UFclUa4xA>. Acesso em julho 2017.

<http://www.asabrazil.org.br/sobre-nos/historiaf>. Acesso em julho 2017.

http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em julho 2017.

<http://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-22293-2016-minas-gerais-extingue-a-fundacao-rural-mineira-colonizacao-e-desenvolvimento-agrario-ruralminas-e-da-outras-providencias>. Acesso em maio, 2018.

<https://www.conic.org.br/portal/noticias/2560-declaracao-final-do-fama-agua-nao-e-mercadoria-a-agua-e-do-povo>. Acesso em 05 de junho, 2018.

<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=2017>. Acesso em 29 maio 2018, às 17h38min.

<https://www2.ufmg.br/polojequitinhonha/O-Vale/Sobre-o-Vale>). Acesso em 05 de junho, 2018.

<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/06/agronegocio-comemora-recorde-de-recursos-para-produtores>. Acesso em 13 de fevereiro, 2018, às 23h13min.

<http://www.agroecologia.org.br/2017/04/12/nota-da-ana-para-o-ibge-sobre-proposta-de-mudanca-no-censo-agropecuario-2017/>. Acesso em 13 de fevereiro, 2018, às 23h20min.

<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em 12 de fevereiro, 2018, às 18h10min.

<http://www.senar.org.br/>. Acesso em 03 de março, 2018, às 22h38min.

<http://www.agrinho.com.br/institucional>. Acesso em 14 junho, 2018

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 11 de junho, 2018.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/jequitinhonha/panorama>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

<http://www.jequitinonha.mg.gov.br/index.php/cidade/dados-gerais>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 29 de dezembro, 2018.

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa: “*Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*”, cujo objetivo pauta analisar se os sentidos políticos das práticas pedagógicas de uma escola do campo, contemplam o contexto socioambiental de sua realidade local, nas abordagens sobre a temática água. Para tanto, será realizada junto à turma do sétimo ano do Ensino Fundamental (EF II), na Escola Municipal Craúno, localizada no assentamento Craúno, município de Jequitinhonha/MG.

Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreendem entrevistas narrativas e semiestruturadas, organizadas por meio de um roteiro a serem desenvolvidas junto a moradores e representantes de organizações sociais, além de educador, gestor e educandos da Escola Municipal do Craúno.

Por este motivo, o(a) convidamos a realizar uma entrevista áudio-gravada. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e/ou com a Escola. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e que, possíveis riscos e/ou desconfortos provenientes dela, como: constrangimento por divulgar detalhes de sua prática pedagógica, a não aceitação e/ou julgamento por parte da gestão municipal, receio de ser julgado(a) pelas respostas, dentre outros, poderão ser minimizados pelos pesquisadores por meio de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo a entrevista do qual por ventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros), que posteriormente poderão ser disponibilizadas.

O estudo poderá trazer possíveis benefícios para todos os participantes, pois no momento realização das entrevistas, bem como na socialização por parte da pesquisadora, possibilitaremos condições para que educadores reflitam sobre a relação dos conteúdos ensinados em sala de aula com a realidade local, sendo oportuno para ressignificar e/ou afirmar práticas de ensino que aproxime escola e sujeitos do campo em sua dinâmica cotidiana; moradores possam refletir sobre suas condições históricas, processo de convivência pessoal e coletiva, convivência com a seca, dentre outras questões; representantes de organizações sociais reflitam sobre as condições históricas do assentamento em questão bem como o papel das organizações presentes na região; educandos reflitam sobre seu próprio processo de aprendizado bem como suas visões políticas sobre a água.

Outro benefício poderá ser o de possibilitar aos sujeitos da pesquisa, um olhar mais crítico sobre sua própria realidade social bem como a realidade do seu território de vida, sendo possível intervir nela para transformá-la se necessário for. E, com a construção do Recurso Educacional, espera-se que educadores, educandos e gestores possam ter um material com pressupostos teórico-metodológicos contextualizados com a realidade regional do território.

Desse modo, solicitamos sua autorização para participação na entrevista áudio-gravada, que será utilizada exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá duas vias deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, com espaço para rubricas, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores e do Comitê de Ética em Pesquisa, podendo dirimir dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Maria Aparecida Afonso Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da FaE/UFMG –
PROMESTRE (Linha Educação do Campo)
Endereço: Rua Elza Mourão, nº 685, bairro Santo Antônio, Jequitinhonha- MG
Telefone: (33) 9 9929-6709. E-mail: mariahafonso@yahoo.com.br

Eliano de Souza M. Freitas
Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
Professor Colaborador do PROMESTRE/FaE/UFMG (Linha Educação do Campo).
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627- Sala 231 - Pampulha - MG Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3409-4946 – 99770-1968. E-mail: elianofreitas@gmail.com

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética que funciona na Unidade Administrativa II, 2º andar- Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Belo Horizonte/MG, ____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE PAIS)

Convidamos seu/sua filho/filha para participar de uma pesquisa intitulada “*Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*” por meio da qual buscamos analisar se os sentidos políticos das práticas pedagógicas de uma escola do campo, contemplam o contexto socioambiental de sua realidade local, nas abordagens sobre a temática água. Para tanto, será realizada junto à turma do sétimo ano do Ensino Fundamental (EF II), na Escola Municipal Craúno, localizada no assentamento Craúno, município de Jequitinhonha/MG.

Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreenderão entrevistas semiestruturadas organizadas por meio de um roteiro a serem desenvolvidas junto a três educandos do sétimo ano do ensino fundamental, em caso de sua concordância. Também participarão da pesquisa educadores, gestores, representantes moradores da comunidade e representantes de organizações sociais.

Desse modo, solicitamos sua autorização para a participação do/da seu/sua filho/filha a conceder a entrevista, que tratará de perguntas relacionadas ao seu processo de aprendizado nas aulas que abordam a temática Água. A entrevista que será feita nas dependências da escola terá duração de aproximadamente 30 (trinta) minutos. As respostas à entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso assinta, você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Seu aceite ou não a este convite quanto à eventual participação de seu/sua filho/filha na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que a participação de seu/sua filho/filha não ocasionará gastos financeiros, como toda pesquisa envolve riscos, conforme preconiza a Resolução nº 466/12, os possíveis riscos podem ser: desconfortos provenientes da entrevista; receio por falar da vida escolar, que serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo à entrevista do qual porventura ele/ela participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).

Assumimos a responsabilidade de manter o sigilo sobre as informações que nos forem confiadas, especialmente o nome do participante, ou informações pessoais que o(a) exponham. Afirmamos, ainda, a ausência de quaisquer riscos físicos e emocionais que possam afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois ao participarem da entrevista narrativa encontrarão condições propícias para que reflitam sobre seu próprio processo de aprendizado bem como suas visões políticas sobre a água. Outro benefício poderá ser o de possibilitar aos sujeitos da pesquisa, um olhar mais crítico sobre sua própria realidade social bem como a realidade do seu território de vida, sendo possível intervir nela para transformá-la se necessário for. E, com a construção do produto educativo, espera-se os alunos

tenham acesso a um material com pressupostos teórico-metodológicos contextualizados com a realidade regional do território.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Maria Aparecida Afonso Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da FaE/UFMG –
PROMESTRE (Linha Educação do Campo)
Endereço: Rua Elza Mourão, nº 685, bairro Santo Antônio, Jequitinhonha- MG
Telefone: (33) 9 9929-6709. E-mail: mariahafonso@yahoo.com.br

Eliano de Souza M. Freitas
Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
Professor Colaborador do PROMESTRE/FaE/UFMG (Linha Educação do Campo).
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627- Sala 231 - Pampulha - MG Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3409-4946 – 99770-1968. E-mail: elianofreitas@gmail.com

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Caso tenha alguma dúvida de natureza ética poderá ser acionado na Unidade Administrativa II, 2º andar- Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro também ter recebido uma via deste termo para minha posse.

Caros responsáveis, caso os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que lesse e assinasse a declaração abaixo:

Eu _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informada(o) pelos pesquisadores Maria Aparecida Afonso Oliveira e Eliano de Souza M. Freitas dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo com a participação de meu filho/filha _____ na referida pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista narrativa para moradores

Narração central: Conte-me como surgiu o assentamento Craúno, sobre a situação da água e como convivem com ela no assentamento. Fique à vontade para detalhar e narrar os detalhes de tudo que sabe em relação à ocupação da terra e acesso à água.

Fase de perguntas: Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes buscando abarcar questões com o objetivo de obter maior explicitação.

Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Como era o acesso à água antigamente e como está atualmente;
- Existência de rios e/ou córregos no assentamento;
- Estratégias de uso e gestão da água no assentamento;
- Possíveis conflitos ligados ao acesso e uso da água no assentamento.

APÊNDICE D: Roteiro de entrevista narrativa para representantes de organizações sociais

Narração central: Conte-me o que sabe sobre o surgimento assentamento Craúno e o acesso à água em seu entorno. Fique à vontade para detalhar e narrar os detalhes de tudo que sabe em relação à ocupação da terra e acesso à água, bem como possíveis conflitos existentes.

Fase de perguntas: Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes buscando abarcar questões com o objetivo de obter maior explicitação.

Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Origem do assentamento;
- Possíveis conflitos ligados à ocupação da terra e acesso à água no assentamento.

APÊNDICE E: Roteiro de entrevista semiestruturada para educador/a

Data: ____/____/____

Horário: Início _____ Término _____

Dados gerais:

Nome: _____

Naturalidade: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Gênero: _____

Titulação: _____ Ano da graduação: _____

Tempo de docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental _____

Tempo de docência em escolas no campo: _____

Possui pós-graduação? _____ Se sim, qual? _____

Possui alguma formação sobre Educação do Campo? _____

Local de moradia: Cidade () Campo () Onde? _____

Abordagens

- A temática da água é abordada no ensino de geografia, na escola? Em quais séries (anos)? Você pode descrever como esse tema é trabalhado de forma bastante detalhada, por favor?
- Você utiliza o livro didático para fazer discussões sobre a temática da água? Em quais anos?
- Em que ano do Ensino Fundamental II, há uma maior discussão sobre a temática da água?
- Quais capítulos do livro você utiliza para fazer essa discussão?
- Como você avalia a proposta dos livros didáticos no que se refere à temática da água? Você concorda com as discussões elaboradas no livro? Mudaria alguma coisa? Descreva, por favor.
- Na sua opinião, os capítulos que abordam a temática da água apresentam discussões ligadas à realidade dos alunos que estudam aqui? Se sim, de que forma isso ocorre?
- Você adota alguma prática pedagógica (sequência didática, vídeos, documentários, cartilhas etc.) para desenvolver os estudos sobre a água, com os educandos?
- Como você avalia o desenvolvimento dessas práticas complementares com a realidade local?

- Você percebe maior necessidade de contextualizar a discussão da água com o contexto local? Se sim, como poderia ser feito?
- Você promove alguma atividade diferenciada que promova o incentivo ao cuidado com a água na comunidade? Quais?
- Você realiza ou já realizou pesquisas de campo sobre a temática água? Descreva, por favor.
- Em suas aulas, já realizou debates/estudos sobre a região semiárida mineira? De que forma? Utilizou quais materiais? Como avalia esses materiais?
- A escola desenvolve algum projeto em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação ou alguma ONG – empresa, etc., sobre a temática da água?
- Se sim, quais materiais são utilizados? Como você avalia esses projetos?
- Em períodos de seca, como é a relação da escola com a água? Essa questão é trabalhada na escola e na disciplina de geografia? De que forma isso é feito?
- Se a abordagem ocorre, vocês utilizam algum tipo de material didático? Quais materiais?
- Há relatos e/ou comentários de educandos sobre a falta de água, na comunidade?
- Se sim, que tipos de relatos?
- Como os relatos são discutidos em sala de aula?

APÊNDICE F: Roteiro de entrevista semiestruturada para gestor/a

Data: ____/____/____

Horário: Início _____ Término _____

Dados gerais:

Nome: _____

Naturalidade: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Gênero: _____

Titulação: _____ Ano da Graduação: _____

Tempo de atuação como gestora na escola: _____

Tempo de docência em escolas no campo: _____

Local de moradia: Cidade () Campo ()

Abordagens

- Ano de fundação da escola: _____
- De maneira geral, como funciona a gestão da escola (conselho escolar, caixa escolar, construção do PPP, etc.)?
- Como funciona o transporte escolar?
- Que tipo de alimentação é servida aos educandos? Há aquisição de produtos da Agricultura Familiar?
- Como é realizada a seleção e aquisição de livros didáticos utilizados na escola?
- Poderia nos informar o número de alunos de cada comunidade?
- De onde vem a água utilizada na escola? Se for de nascente, o local é protegido de alguma maneira? Há tratamento da água na escola? De que tipo?
- Há ocorrências de doenças causadas por água contaminada na escola ou na comunidade?
- Há períodos de falta de água na escola? Se sim, como é solucionada a questão? Quando tem falta de água na escola, os educandos são dispensados das atividades antes do horário habitual?
- Como é realizada a gestão da água da escola? A gestão é restrita à escola ou há uma participação da comunidade?
- Como você percebe a relação dos sujeitos da escola com a água? Há desperdícios? Há um controle maior?

- Há algum tipo de projeto envolvendo a escola sobre a temática da água? Se sim, de que forma é realizado? Há uso de algum recurso didático?
- Há parcerias com algum órgão de estado (secretarias de educação, por exemplo) e/ou empresas privadas e/ou ONGS?
- Há discussões envolvendo os educandos e pais/mães sobre a questão da água na escola e na comunidade? De que forma?
- Como a escola articula a discussão da problemática da água, com a realidade em que os alunos convivem?

APÊNDICE G: Roteiro de entrevista semiestruturada para educandos/as

Dados gerais sobre a turma:

Nº de educandos/as e suas respectivas comunidades _____

Nº de mulheres e homens: _____

Idade dos/as educandos/as: _____

Entrevistados:

Nome: _____

Naturalidade: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Mora em qual comunidade: _____

Sempre estudou na escola do

Craúno? _____ Justifique: _____

Abordagens

- Conte-me sobre o que tem aprendido nas aulas sobre a temática Água;
- O que ainda gostaria de aprender nas aulas sobre a temática Água?;
- Você percebe a relação do que aprende nas aulas com o que vivencia no assentamento em relação à questão da água?
- Você acha que poderia contribuir com a diminuição da falta de água no assentamento Craúno? Se sim, de que forma?
- Você sabe de onde vem a água que consome em sua casa e na escola? Sabe se a água é tratada?
- Os conteúdos que aprende na escola contribui para você ficar mais atento com a questão da água em sua comunidade? De que maneira?
- A falta de água afeta sua vida na escola e na comunidade? Como?

ANEXO A: Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os sentidos políticos sobre a água na educação do campo: análise crítica dos discursos em livros didáticos de geografia

Pesquisador: ELIANO DE SOUZA MARTINS FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83541318.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.657.333

Apresentação do Projeto:

Trata-se de apresentação de resposta às diligências do parecer de número 2.608.723. Inalterado o desenho da pesquisa:

Conforme se lê no formulário de informações básicas, a pesquisa "analisar os sentidos políticos do discurso sobre a água, com enfoque na Educação do Campo, em Livros Didáticos (LDs) de Geografia, utilizados nas séries finais do ensino fundamental, em uma escola localizada no campo, na Escola Municipal Ministro Clovis Salgado II, no município de Jequitinhonha/MG, território Baixo Vale do Jequitinhonha".

Os pesquisadores destacam a importância da reflexão, pois é preciso articular a educação com a "intensificação da articulação dos movimentos sociais do campo, que estão em constante luta pela terra, pela água, por seus territórios, por educação e pelo respeito ao modo de viver e conviver com seus pares e com a natureza".

Serão realizadas entrevistas narrativas - roteiro anexado na plataforma indica perguntas referentes à relação com a água pela comunidade e nos livros didáticos, incluindo levantamento de possíveis conflitos pela água - com os participantes identificados na página 11 do projeto detalhado anexado à Plataforma Brasil: "dois educadores que atuam no ensino fundamental II, dois alunos, dois moradores da comunidade e dois integrantes de organização social que tenham participado da luta pela ocupação da terra, já que a comunidade escolhida é parte do Programa de Assentamento Dirigido do Vale do

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/C 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.657.333

Jequitinhonha (PADVALE), o qual visava realizar, por meio de um modelo de empresa agrícola, o assentamento de produtores rurais em quatro grandes núcleos de colonização no Vale*.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no formulário de informações básicas:

Objetivo Primário:

Analisar os discursos e representações sobre a água, em Livros Didáticos (LDs) de geografia utilizados nas séries finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Ministro Clovis Salgado II, no município de Jequitinhonha/MG.

Objetivo Secundário:

Elaborar cartilha paradidática a partir do resultado da análise dos LD's e das narrativas dos educadores da escola a ser investigada e dos demais sujeitos a serem entrevistados, contendo propostas de estudo sobre educação do campo, convivência com o semiárido, breve histórico da comunidade Craúno, com enfoque na temática água.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como não há alterações substanciais na redação de riscos e benefícios do formulário de informações básicas, prevalece a redação do parecer de número 2.608.723:

*Riscos:

Possíveis riscos e/ou desconfortos provenientes da pesquisa:

Constrangimento por divulgar detalhes da prática pedagógica enquanto educadores;

A não aceitação e/ou julgamento por parte da gestão municipal, dependendo do momento político, receio de ser julgado(a) pelas respostas;

A negação em responder a algum dos questionamentos, etc.;

Algum imprevisto que possa impedir que algum dos entrevistados respondam a entrevista;

Os sujeitos entrevistados podem esconder ou manipular alguma informação relevante;

No momento de gravação das entrevistas, pode ocorrer de dar problema no gravador, sendo necessário repeti-las posteriormente;

Dados insuficientes para construir breve histórico da comunidade;

Havendo negação por parte de algum sujeito da pesquisa, a pesquisa poderá ser prejudicada, no sentido de não conseguir amostragem suficiente para realizar uma análise mais aprofundada.

Benefícios:

O estudo poderá trazer possíveis benefícios para todos os participantes, pois no momento realização das entrevistas, bem como na socialização por parte da pesquisadora, possibilitaremos

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.657.333

condições para que educadores reflitam sobre a relação dos conteúdos ensinados em sala de aula com a realidade local, sendo oportuno para ressignificar e/ou afirmar práticas de ensino que aproxime escola e sujeitos do campo em sua dinâmica cotidiana. Outro benefício poderá ser o de possibilitar aos sujeitos da pesquisa, um olhar mais crítico sobre sua própria realidade social bem como a realidade do seu território de vida, sendo possível intervir nela para transformá-la se necessário for.

Com a construção do produto educativo, espera-se que educadores, alunos e gestores possam ter um material com pressupostos teórico-metodológicos contextualizados com a realidade regional do território*. Na avaliação de riscos e benefícios apresentada pelos pesquisadores, é preciso apontar alguns problemas: os riscos devem se ater aos riscos para os participantes. Não cabe fazer avaliação dos riscos da execução da pesquisa (como imprevistos na gravação ou na marcação de entrevistas).

Tendo em vista a relevância do assunto tratado para a comunidade, e a efetiva contribuição que a pesquisa pode trazer, a relação risco x benefício é adequada.

Como a comunidade é pequena, os pesquisadores devem ter especial atenção a como manterão o sigilo dos participantes da pesquisa no relatório final, já que há grande risco de identificação dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As recomendações do CEP-UFMG emitidas no parecer de número 2.608.723 foram atendidas, a saber:

- pendência 1 ATENDIDA: elaboração de TALE e TCLE para pais ou responsáveis de participantes menores, com termos escritos em linguagem adequada, embora um sejam longos.
- pendência 2 ATENDIDA: esclarecimento, nos documentos de TALE e TCLE que o CEP-UFMG deve ser consultado para dirimir dúvidas éticas.

Pesquisadores esclarecem que o risco de identificação do participante será contornado pela escolha do local para entrevista. Este procedimento é importante, mas não suficiente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Além dos termos já considerados adequados no parecer de número 2.608.723, foram acrescentados TALE para menores participantes e TCLE para pais ou responsáveis.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Si 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.657.333

Recomendações:

Os pesquisadores anexaram os documentos de TALE e TCLEs contendo digitalização de assinaturas. Conforme resolução CNS 466/2012 e CNS 510/2016, as assinaturas precisam ser originais. Neste caso, os pesquisadores devem assinar cada documento à caneta.

Nos documentos de TALE e TCLE, trocar o termo cópia por via. Conforme resolução CNS 466/2012 e 510/2016, os participantes devem ter vias originais dos documentos, e não cópias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na confiança de que os documentos TALE e TCLEs serão assinados à caneta pelos pesquisadores, aprova-se a pesquisa "Os sentidos políticos sobre a água na educação do campo: análise crítica dos discursos em livros didáticos de geografia", do pesquisador responsável ELIANO DE SOUZA MARTINS FREITAS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1078489.pdf	12/05/2018 20:00:14		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Coep.pdf	12/05/2018 19:56:16	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	09/05/2018 22:57:53	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_Alunos.pdf	09/05/2018 22:57:33	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	09/05/2018 22:57:13	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.857.333

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/05/2018 22:57:13	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas_narrativas.pdf	19/02/2018 19:26:34	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_assinada.pdf	19/02/2018 17:37:58	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Coep.pdf	19/02/2018 17:29:59	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa.pdf	18/02/2018 22:15:31	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	parecer_consubiado.pdf	18/02/2018 21:57:15	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_Escola.pdf	18/02/2018 14:45:12	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	18/02/2018 14:44:15	MARIA APARECIDA AFONSO OLIVEIRA	Aceito
Outros	835413186aprovacaoassinada.pdf	16/05/2018 10:25:20	Vivian Resende	Aceito
Outros	835413186parecerassinado.pdf	16/05/2018 10:25:31	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 16 de Maio de 2018

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 8627 2º Ad Si 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B: Termo de compromisso dos pesquisadores

Nós, Eliano de Souza M. Freitas e Maria Aparecida Afonso Oliveira, abaixo assinados, pesquisadores envolvidos no projeto de título “*Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*”, declaramos que conhecemos e cumprimos os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometendo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados da pesquisa proposta, sejam eles favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica da pesquisa. Temos ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Mestranda: Maria Aparecida Afonso Oliveira

Orientador: Dr. Eliano de Souza M. Freitas

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

ANEXO C: Autorização para a realização da pesquisa na escola do Craúno**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Marinalva Rodrigues Pinheiro, abaixo assinada, Diretora da Escola Municipal Ministro Clovis Salgado II, autorizo a realização do estudo "*Os sentidos políticos sobre a água na educação do campo: análise crítica dos discursos em livros didáticos de geografia*", a ser conduzida pelos pesquisadores Maria Aparecida Afonso Oliveira e o professor Dr. Eliano de Souza M. Freitas.

Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 e suas complementares.

Jequitinhonha, 22 de dezembro de 2017.

Marinalva Rodrigues Pinheiro

Diretora Escolar

Port. nº 488/162

Marinalva Rodrigues Pinheiro
Diretora da Escola Municipal Ministro Clovis Salgado II

ANEXO D: Sequência Didática Contextualizada: Leitura do Mundo e a Convivência com a Seca

Água de Chuva

(Refrão) Colher a água
Reter a água
Guardar a água
Quando a chuva cai do
céu

Guardar em casa
Também no chão
E ter a água se vier a
precisão.
[...]
*Você ainda vai lembrar
que a seca volta
E vai lembrar do velho
dito popular*

“É bem melhor se
prevenir que remediar”
Zelee os barreiros, os
açudes e as aguadas
Não desperdice sequer
uma gota d’água!

Música/Roberto Malvezzi.



Apresentação

Diálogo entre Educadores/as

Prezados/as educadores e educadoras da Escola Municipal Craúno,

Ao pensar esta proposta de Sequência Didática Contextualizada (SDC), pautamos, sobretudo, que haja uma articulação com os princípios da Educação do Campo. Nesta construção, cada um, cada uma, poderá apropriar-se de saberes mais ampliados no que se refere à realidade na qual atua e/ou vive.

Ressaltamos que a contextualização da educação é expressiva quanto à construção do conhecimento e, portanto, fundamental para que o processo educativo seja significativo para os sujeitos. E, no espaço escolar, as estratégias metodológicas assumem papel central na reinvenção constante do processo de ensino aprendizagem, podendo promover transformações reais na comunidade e na sociedade como um todo.

Neste sentido, para desenvolver uma SDC na escola, sugerimos que primeiramente seja realizado um estudo da realidade para se diagnosticar elementos do contexto local. Esta proposta que se segue é uma proposição de conteúdos geradores baseados na análise das entrevistas realizadas durante a pesquisa de mestrado desenvolvida na escola. Entretanto, você poderá diagnosticar outros temas por meio desta estratégia metodológica, realizando-a, preferencialmente no início do ano letivo. Assim, terá meios para se construir o planejamento anual, levando-se em consideração a realidade local.

Vale afirmar que, ao ingressar na escola, o aluno já traz conhecimentos e experiências relevantes, mas que por vezes podem estar carregados de senso comum. “[...] Ao professor, cabe à reorganização das noções já adquiridas e a organização de novos conhecimentos e de novas experiências a serem assimiladas” (OLIVEIRA, 1968 p. 45).

Como propomos um diagnóstico que antecede e embasa o planejamento da SDC, consideramos que pode se utilizar diversas metodologias para realizá-lo. No entanto, destacamos aqui alguns caminhos para o diagnóstico por meio da Leitura do Mundo embasada em uma perspectiva freiriana. Freire (1970) destaca que a educação é em si, um ato político. E ainda considera que a Leitura do Mundo, que precede a leitura da palavra deve ser envolvida em uma perspectiva de transformação do mundo. Ao colocar em prática essa compreensão, o educador pode sensibilizar o educando a uma práxis de um ato político, ao considerarmos que tanto as mudanças políticas quanto as sociais estão intrinsecamente conectadas.

Trata-se de uma pesquisa que podemos considerar sociológica e histórica, de maneira a perceber o contexto em que vivem os(as) educandos(as). Faz-se importante também conhecer a turma em diferentes aspectos e dimensões: socioambiental, histórico-social, política, cultural, socioeconômica e pedagógica. Importa desvelar como esses educandos veem o espaço em que estão inseridos, quem compõe a comunidade e seu acesso e relação com a água e a seca. Segundo Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Neste sentido, pauta-se também o ato de problematizar questionamentos sobre as diferentes possibilidades de se enxergar um problema/situação. Para se problematizar um fato, o(a) educador(a) poderá lançar mão da pedagogia da pergunta, conforme instiga Freire (1985). A pergunta nos leva à “desnaturalização” do natural. Ela nos permite questionar certezas e desvelar outras formas de assimilar algo. A pergunta pode desestabilizar o óbvio, superar o senso comum e é um importante instrumento para a superação da consciência ingênua. Faundez e Freire (1985) argumentam que:

[...] O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. [...]. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 26).

É por meio da problematização da realidade que se transmite ao(à) educando(a) a atitude libertadora, uma vez que a ação educativa não é neutra. E, por vezes, lidamos com a informação travestida de conhecimento. Entretanto, pode-se dizer que se não for questionada, a informação só informa, mas não conscientiza, não emancipa. Por meio desta ação educativa problematizadora pode surgir uma realidade antes “invisibilizada”.

A Leitura do Mundo deve ser feita constantemente, tendo em vista a dinâmica da realidade. Ela visa ampliar o conhecimento que a turma tem sobre si mesma e sobre a realidade em que vive. Esta estratégia metodológica pode e recomenda-se que seja aprofundada por meio da incursão da turma na comunidade, sendo oportunizado também, que a construção do conhecimento seja socializada com esses sujeitos. Tal incursão consiste na mobilização de

todos e todas para juntos dialogarem sobre a realidade social, ambiental, cultural, política e econômica que vivenciam cotidianamente, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas sociais que correspondam às necessidades dos(as) educandos(as) e da comunidade como um todo.

Caminhos propostos para a realização da Leitura do Mundo

- ✚ Roda de Conversa para problematização inicial - Planejamento junto com educandos/as em sala de aula para levantamento inicial de temas a serem investigados sobre a realidade local em diferentes dimensões: socioeconômica, cultural, social, política e socioambiental (problematizar cada dimensão, levantando questões junto com o grupo);
- ✚ Neste primeiro momento, o/a educador/a já poderá identificar conhecimentos prévios dos educandos, bem como dados e informações que a turma ainda não possui sobre a realidade;
- ✚ Organizar registros das informações iniciais coletadas na turma para planejar o que será feito na saída a campo, levando em conta as dimensões levantadas na roda de conversa inicial;
- ✚ Elaborar mapa dos locais que serão visitados; dividir grupos (opcional);
- ✚ Poderão ser feitas durante a saída à campo: entrevistas, filmagens, fotografias, mapas mentais, croquis, dentre outros. Este é o momento de incursão à comunidade com o objetivo de aprofundar no desvelamento do seu contexto;
- ✚ Após retorno da saída à campo, o educador deve organizar as informações coletadas, junto aos educandos, o que pode ser feito elencando-se categorias como por exemplo as dimensões propostas neste diálogo. A partir desta sistematização, fica mais fácil ter um olhar mais amplo dos temas de estudo que surgiram durante a realização da Leitura do Mundo.

Vale destacar que, a Leitura do Mundo também poderá envolver outras formas de conhecer e observar a realidade como a realização de entrevistas pelos educandos e educadores, caso não seja possível a saída à campo.

Dicas para organização dos registros e dados:

Dimensão	Tema Gerador	Subtemas
Socioambiental	Seca na comunidade; Tratamento do lixo, saneamento básico; Situações de desmatamento e reflorestamento; Existência de áreas de preservação ambiental e/ou reservas; Acesso à água: rios, lagos, represas, barragens, florestas, tecnologias sociais de água da chuva.	-Acesso à água potável -Caminhos das águas na comunidade -Preservação de nascentes -Políticas Públicas de acesso à água -Migração no período de secas -Conscientização ambiental E assim até esgotar os subtemas do tema gerador...
Política	Organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais existentes, como: sindicatos, associações, organizações não governamentais, movimentos populares, etc.; Lideranças comunitárias, políticas, dentre outras; Participação de moradores nos espaços de decisão política, tais como: Orçamento Participativo, Conselhos Municipais, Organizações partidárias etc.	
Cultural	Manifestações artístico-culturais da localidade (artesanato, música, teatro, manifestações tradicionais, etc.)	
Socioeconômica	Atividades econômicas locais e/ou regionais; Ocupações profissionais desenvolvidas pelos moradores; Situação de trabalho e renda, etc.	
Social	Situação da saúde pública, segurança, moradia, transporte, educação, lazer, acesso a reforma agrária, etc.	

Lembramos que os registros devem ser feitos em todas as etapas, inclusive as falas de educandos, moradores, dentre outros.

Após saída a campo, os temas de estudo surgidos por meio da Leitura do Mundo podem se transformar em projetos temáticos e/ou sequências didáticas para serem trabalhadas durante o ano. Assim, cada educador/a terá um olhar mais ampliado da realidade local, bem como temas de estudos e/ou temas geradores construídos junto com educandos e comunidade escolar. É importante envolver a comunidade em cada momento: conhecer a

realidade/desenvolvimento dos conhecimentos/avaliação/socialização dos trabalhos realizados na turma. A ‘sala’ de aula pode ser tanto na escola, quanto em outros espaços comunitários.

Os/as educandos/as devem ser constantemente desafiados a questionar, a problematizar as condições em que se apresenta a realidade. Somente esse questionamento permitirá desvelar essa realidade e construir estratégias de intervenção e transformação. Afinal, Freire aponta que “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 77).

Por meio deste entendimento, propomos, nesta Sequência Didática, a compreensão dos princípios da Educação do Campo como uma possibilidade de construir uma prática pedagógica que seja contextualizada com o contexto escolar e comunitário do assentamento Craúno, em especial tratando-se de questões relacionadas à problemáticas sobre a água e a convivência com a seca. Diante disso, à escola do campo cabe o compromisso de considerar em sua missão, como princípios, o protagonismo de seus sujeitos, a defesa da escola enquanto direito, espaço de produção do conhecimento, bem como a produção ecologicamente sustentável em favor da vida.

Reafirmamos que a tarefa do educador não é a de apenas transferir conhecimento aos educandos, mas sim a de problematizar o conteúdo que os mediatiza. “É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos” (FREIRE, 1983, p. 82). Este exercício crítico de reflexão-ação-reflexão implica novos olhares e conhecimentos sistematizados sobre sua realidade, em diferentes dimensões.

Por fim, salientamos que a ação de educadores e gestores, como prática educativa libertadora, deve proporcionar aos sujeitos envolvidos a compreensão de que a forma como o mundo está sendo não é a única possível. Assim, o conhecimento construído nessa perspectiva de conscientização possibilita motivar e estimular ações transformadoras no contexto camponês.

Diante das reflexões construídas, enfatizamos que, não basta que as práticas educativas fiquem apenas no plano da problematização, mas que, sobretudo, gerem *propostas de ação/intervenção* no sentido de conceber e desenvolver *transformação na realidade local*.

Destacamos que, ao se construir uma SDC, é relevante considerar a interdisciplinaridade envolvendo as diversas áreas do conhecimento. Todavia, nesta SDC

proposta como Recurso Educacional, optamos por trabalhar apenas a disciplina de Geografia, por ter sido parte de nosso recorte na pesquisa do mestrado.

Nesta proposta metodológica, o próprio educador deverá definir a quantidade de aulas para se realizar a Leitura do Mundo.

Bom trabalho!

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante. Paulo Freire.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA (SDC)

Tema: A convivência com a seca

Título: A seca castiga, mas também ensina

Escola Município	Escola Municipal Craúno Jequitinhonha/MG
Período de desenvolvimento:	10 aulas - 50 minutos/aula
Público Envolvido:	7º ano do Ensino Fundamental
Disciplina	Geografia

Justificativa:

A escolha deste tema se deu a partir do desenvolvimento da pesquisa de mestrado realizada por esta autora, intitulada: *Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Craúno, na qual foi possível ouvir vários relatos dos sujeitos pesquisados sobre a situação de acesso à água naquela territorialidade camponesa, durante realização das entrevistas. A partir da análise das entrevistas, pode-se destacar temas como: seca, preservação de nascentes, queimadas, cisterna para captação de água da chuva, uso da água, dentre outros. Diante dos diversos temas citados, elegeu-se o tema gerador “*Convivência com a Seca*” por ser um desafio constante na vida daqueles sujeitos da escola e comunidade.

A falta de água tem sido motivo de preocupação em várias partes do mundo, e em muitos lugares tem até mesmo gerado diversos conflitos na disputa por este bem natural e fundamental à vida. A sociedade em geral enfrenta sérios desafios socioambientais, aos quais, por meio de ações investigativas e de intervenção na realidade, pode se desvelar o que nem sempre é percebido de forma crítica, por meio da problematização da realidade.

Importante compreender que a seca é um fenômeno natural e que, portanto, a população precisa aprender a conviver com ela, ao adotar medidas ecologicamente sustentáveis. Entretanto, conviver com a seca não significa deixar de lado o problema das desigualdades sociais, como por exemplo a concentração da terra e da água, o direito à água, o acesso à água potável, bem

como as políticas de convivência com a seca, especialmente nos períodos de estiagem mais prolongada. Outro desafio muito comum nos períodos de seca são as queimadas, muitas vezes provocadas pelos próprios moradores do campo, nas áreas onde são cultivadas as lavouras. Assim, necessita-se conhecer as consequências causadas por esta prática e conscientizar a população sobre os impactos que podem ser causados ao solo, ao ecossistema e, conseqüentemente, à própria vida. Enfim, conviver com a seca não significa deixar de ter desafios, mas que é possível e viável criar estratégias de convivência, desmitificando a ideia de combatê-la.

Objetivo Geral: Contextualizar a realidade socioambiental do assentamento Craúno, município de Jequitinhonha, no que se refere à convivência com a seca, visando a construção coletiva de formas de convivência com a mesma.

Objetivos Específicos:

- ✚ Contextualizar as diversas situações relacionadas à problemática da água na realidade local;
- ✚ Reconhecer causas e consequências da seca na comunidade;
- ✚ Caracterizar o ecossistema predominante na região de localização do assentamento Craúno;
- ✚ Realizar diálogos e intervenções na comunidade, envolvendo os diferentes sujeitos do assentamento Craúno;
- ✚ Construir, coletivamente, propostas de alternativas viáveis para a gestão e preservação da água no referido assentamento.

Conteúdos a serem trabalhados ao longo da SDC:

- a) Ocorrências de secas no Brasil e região (Características climáticas e índice de chuva na região do Baixo Jequitinhonha);
- b) Transformações socioambientais em decorrência da seca;
- c) Discussão política da água: a indústria da seca;
- d) Estratégias de convivência com a seca: conhecendo propostas de intervenção, discutindo a preservação de nascentes, rios, matas ciliares, aprendendo sobre a realidade local.

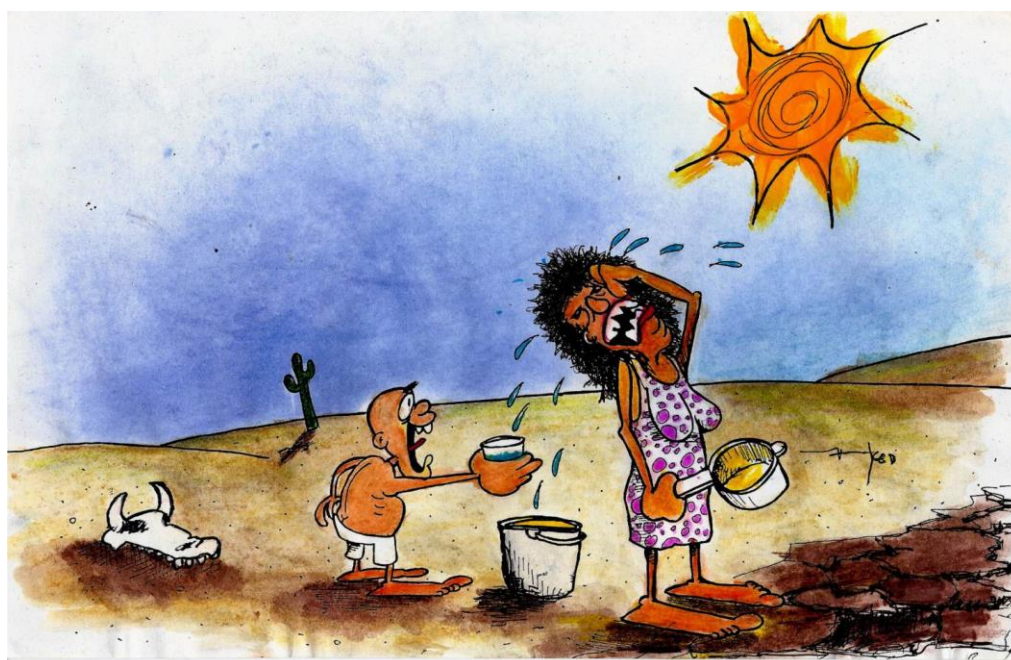
Recursos Didáticos: Lousa, giz, apagador, livro didático, cartilhas, papel A4, pinceis, aparelho de som, aparelho de TV com DVD e/ou computador, Datashow, textos impressos.

Proposta das Atividades:**Aula I – Sondagem do conhecimento prévio**

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL: É o momento de engajamento emocional e intelectual dos estudantes com o tema proposto para estudo. Assim, devem-se explorar as visões, os conhecimentos prévios e os interesses dos estudantes em relação ao tema por meio de atividades diversas.

Educador, apresente para os educandos o tema da SDC e os objetivos do desenvolvimento das atividades pedagógicas. A seguir, inicie uma roda de conversa com os mesmos estimulando-os a falar sobre o que sabem sobre o tema proposto. Registre na lousa (ou quadro negro/branco) as contribuições dos educandos sobre os temas a serem tratados ao longo da SDC.

Apresente a charge abaixo e solicite aos estudantes que a observem e, em seguida, elaborem um texto explicando o que está representado, a partir das questões propostas a seguir. A atividade poderá ser realizada individualmente ou em duplas.



Fonte: <http://fredcartunista.blogspot.com/2010/06/charge-da-semana-seca-danada.html>.

- A imagem da charge retrata a situação de sua comunidade? Descreva essa situação.
- Na sua opinião, quais as causas para o evento representado?
- Você acha que esse fenômeno representado tem alguma solução concreta? Justifique sua resposta.

Após os educandos responderem as questões, solicite-os que leiam os textos produzidos efetuando um processo de socialização para que toda a turma acesse os conhecimentos prévios sobre o tema. Se achar pertinente, faça anotações na lousa sobre esses conhecimentos prévios da temática da SDC proposta.

Para finalizar esta etapa de problematização leia com os educandos os textos “A ocorrência da seca no sertão” e “O polígono das secas”, que se encontram no livro didático de geografia (Vontade de Saber – 7º ano EF II – página 164). Destaque junto com eles as principais informações sobre a ocorrência de secas e sua predominância nas regiões brasileiras para além do polígono das secas, informando sobre os estados que compõem o Semiárido Brasileiro, o que significa semiárido e qual região compõe o Semiárido Mineiro.

Aula II – Ocorrências de secas no Brasil e região

DESENVOLVIMENTO DE NARRATIVA: Momento em que o professor disponibiliza para os estudantes os conceitos da ciência e/ou das artes no plano social da sala de aula.

- Inicie a conversa com a turma apresentando a letra da música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga (Se possível disponibilize uma cópia e ouça a música com os educandos. Ela está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h7dEtdyZ2qE>). Oriente os educandos para destacarem qual o tema central da música, bem como as principais características retratadas na mesma e quais semelhanças possuem com suas comunidades. Após o trabalho com a música, os educandos devem socializar suas opiniões.

Asa Branca - Luiz Gonzaga

Quando oiei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Quando oiei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por falta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração
Entonce eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração
Hoje longe, muitas légua
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar ai pro meu sertão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar ai pro meu sertão
Quando o verde dos teus olhos
Se espalhar na plantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração.

- A seguir exponha para os educandos as principais características da seca no Brasil e na região do Vale do Jequitinhonha, por meio de uma aula expositiva, tomando como base os materiais sugeridos a seguir e outros materiais de seu conhecimento. Articule essas discussões com os elementos presentes na música e, se possível, traga para as reflexões exemplos da realidade vivenciada pelos educandos, no Vale do Jequitinhonha.
- Se achar pertinente, leve para a sala de aula um mapa dos tipos climáticos brasileiros e destaque as regiões semiáridas brasileiras, localizando, todo o Vale do Jequitinhonha.
- É importante que nessa aula, você aprofunde as discussões sobre as características climáticas da região, o índice de chuva e disponibilidade de água no território local, comparando-as com outros lugares do Brasil e do mundo.
- Oriente os educandos para elaborarem um texto sistematizando as discussões realizadas/apresentadas ao longo da aula.

- ✚ Seca e Estiagem no Brasil – Conheça os Dados, Referências e Outras Informações (<http://www.ceped.ufsc.br/seca-e-estiagem-no-brasil-conheca-os-dados-ate-2012/>).
- ✚ SILVA, Jeter L. **Os custos da seca no semiárido: Um estudo de caso no Rural do Vale do Jequitinhonha Mineiro.** (Dissertação) Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2017. **Sugestão da leitura dos capítulos:** Semiáridos de Minas Gerais e A precipitação no Médio e Baixo Jequitinhonha. Disponível no link:
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/NCAP-AT3M5V/jeter_liano_dissertac_o_final_jeter_liano.pdf?sequence=1.
- ✚ Vale do Jequitinhonha tem pior seca em 36 anos. (<https://www.brasil247.com/pt/247/minas247/68654/Vale-do-Jequitinhonha-tem-pior-seca-em-36-anos.htm>).

Aula III e IV – A indústria da seca no contexto brasileiro

APLICAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: Trata-se de dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Isso deve ocorrer mediante suporte do professor, para que os estudantes elaborem significados individuais e internalizem as ideias. O professor deve, ainda, dar suporte aos estudantes para que eles apliquem as elaborações em diferentes contextos, num processo de transferência de responsabilidade pelo uso dessas ideias.

Educador, comente com os educandos que um dos principais problemas relacionados à seca é o que denominamos de *Indústria da Seca*, que está presente em nossa realidade desde o século passado, de diferentes formas. Assim, oriente-os a realizar, em duplas, uma pesquisa sobre esse tema.

- Eles devem descrever o significado dessa expressão; quais são as medidas paliativas adotadas para a seca; se na comunidade onde moram conseguem perceber alguma prática que pode ser referenciada à indústria da seca, como por exemplo, a implementação de medidas paliativas na comunidade: abertura de poços artesianos, construção de açudes e cisternas, atividades econômicas temporárias, doação de cestas básicas, dentre outras; o que poderia ser feito para acabar com a indústria da seca, etc. Tal pesquisa deverá ser realizada utilizando livros didáticos, internet, revistas, jornais e por meio de conversas/entrevistas com pais e/ou moradores locais etc. A sistematização das informações deverá ser feita para ser entregue ao educador no final da socialização em sala de aula, abordando-se principalmente elementos que indiquem estratégias que contrapõem à indústria da seca, na região.

- Após as pesquisas cada dupla deverá socializar sua pesquisa. Ao final das apresentações, o educador media a discussão, suscitando possíveis questões que não tenham sido apontadas pelo grupo. Importante perceber se os educandos conseguem analisar criticamente a situação de sua comunidade e a relação com a indústria de seca, bem como se apontam estratégias para solucionar possíveis problemáticas locais. Após o debate, os educandos poderão registrar os resultados de suas pesquisas em cartazes (desenhos, colagens etc.), que ficarão expostos no pátio da escola, além da entrega da pesquisa sistematizada ao educador.

Aula V- Estratégias de convivência com a seca I: conhecendo ações diversas

APLICAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: Trata-se de dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Isso deve ocorrer mediante suporte do professor, para que os estudantes elaborem significados individuais e internalizem as ideias. O professor deve, ainda, dar suporte aos estudantes para que eles apliquem as elaborações em diferentes contextos, num processo de transferência de responsabilidade pelo uso dessas ideias.

Educador, trabalhe com os estudantes a importância de adotar diferentes formas de lidar com a seca, de conviver com este fenômeno natural, inclusive em suas comunidades, discutindo e problematizando os relatos e possibilidades apontadas. Assim, proponha o trabalho com as cartilhas abaixo:

Cartilha 1 - “Caminhos para a Convivência com o Semiárido”. Disponível no link: <http://www.asabrazil.org.br/117-acervo/publicacoes/278-caminhos-para-convivencia-com-o-semiarido>. A cartilha demonstra caminhos e alternativas para convivência com o semiárido. O educador poderá eleger para debate o conteúdo da página 7: Experiências de captação, manejo e água para consumo humano e produção de alimentos.

Cartilha 2 - “Programa Um Milhão de Cisternas”. A cartilha informa como o programa contribui para promover a descentralização das estruturas de abastecimento de água e, conseqüentemente, a democratização desse elemento essencial à vida. Neste sentido, descreve informações sobre o direito e acesso à água, bem como diversas alternativas de tecnologias sociais para convivência com a seca. O educador poderá solicitar a cartilha na Cáritas Diocesana em Jequitinhonha, para disponibilizar aos educandos. Disponível no link: http://www.asabrazil.org.br/acervo/publicacoes?artigo_id=279. 19 páginas.

- Divida a turma em 4 grupos. Dois grupos deverão trabalhar com a Cartilha 1 e dois grupos com a Cartilha 2. Os grupos deverão fazer a leitura das cartilhas e identificar/destacar elementos que possibilitam uma melhor convivência com a seca.

- Após o estudo das cartilhas, os grupos deverão se reunir, para organizar uma socialização das discussões para toda a turma. Essa socialização poderá ser feita destacando-se as principais sugestões de convivência com a seca expostas em cada cartilha, por meio da montagem de um mural com imagens e textos explicativos das ações de convivência.

- Convide um representante de instituição que atue com essa temática na região, para contribuir no debate. (Ex. Cáritas Diocesana de Almenara, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Escola Família Agrícola, dentre outras).

Aula VI – Estratégias de convivência com a seca II: trabalhando com a preservação de nascentes, rios, matas ciliares

Educador, procurando ampliar as discussões sobre formas de convivência com a seca discuta com os educandos sobre a necessidade de se preservar as nascentes, rios e matas ciliares, para evitar que haja falta de água.

- Inicie as discussões apresentando o vídeo *Agricultor cria projeto de reflorestamento e recuperação de nascentes em Pernambuco*. (Disponível no Link: https://www.youtube.com/watch?v=hM5vuq_d8Eo). O vídeo descreve a experiência de um agricultor que adota iniciativas de preservação ambiental em sua comunidade. O documentário proposto é uma importante fonte de informações no sentido de fornecer ao educador e

educandos possíveis novos conhecimentos sobre possibilidades de preservação ambiental. Assim, conhecerão exemplos de experiências concretas, possíveis de serem realizadas no campo. Organize um roteiro para nortear a sistematização dos educandos ao assistirem o vídeo.

- Após a apresentação do vídeo, peça aos educandos para socializar as impressões que tiveram do conteúdo assistido e pergunte se eles conhecem alguma forma de preservação de nascentes, rios ou córregos em sua comunidade. Em seguida dialogue sobre as diversas formas de se preservar e conservar as águas, inclusive no contexto da comunidade.

- Um ponto importante de ser debatido com os educandos é se os moradores realizam queimadas em suas comunidades, inclusive próximo a nascentes, o que pode prejudicar a permanência da água naquele local. Eles devem ser orientados a evitar esse tipo de prática, contribuindo para a preservação ambiental nas comunidades.

Aula VII e VIII – Estratégias de convivência com a seca III: realização de intercâmbio na comunidade

APLICAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: Trata-se de dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Isso deve ocorrer mediante suporte do professor, para que os estudantes elaborem significados individuais e internalizem as ideias. O professor deve, ainda, dar suporte aos estudantes para que eles apliquem as elaborações em diferentes contextos, num processo de transferência de responsabilidade pelo uso dessas ideias.

Educador, o estudo do meio é um excelente momento para que os estudantes tenham contato com a realidade local, conhecendo melhor as características e problemas desse território comunitário. É um momento importante, também, para que haja a interação dos educandos com conhecimentos construídos pelos moradores locais, identificando aspectos que envolvem as temáticas trabalhadas nas aulas. Este é um momento não apenas de observação na realidade comunitária, mas, sobretudo, de pesquisa, sendo mediado por moradores locais para que os educandos conheçam as características do lugar. O educador deve ficar atento à participação dos educandos no sentido de garantir que as informações possibilitadas por estes moradores, sejam alcançadas por todos.

- Organize um estudo do meio com os estudantes, atentando-se para: organizar o meio de transporte; escolher comunidade a ser visitada; definir tempo de duração da visita; combinar com moradores sobre a acolhida na comunidade (locais a serem visitados, pessoas que vão contribuir na apresentação da comunidade, lanches etc.); apresentar aos educandos a ficha de sistematização dos conhecimentos; convidar demais educadores e gestores da escola para

participar da atividade; fazer combinados sobre acordos coletivos durante a visita; orientar educandos quanto à escolha de calçados e vestuários adequados, no caso de caminhadas sob o sol etc.

- Oriente os educandos que eles deverão observar atentamente o local de visita e descrever as principais características e problemas, relacionados à água, presentes na referida comunidade;

- Disponibilize para os educandos uma ficha de sistematização para que os mesmos registrem possíveis abordagens sobre: alternativas adotadas pelas comunidades, tendo em vista uma melhor convivência com a seca; eventuais consequências da seca na comunidade; formas de preservar o meio ambiente: preservação de nascentes, matas ciliares, relação com as queimadas; características dos ecossistemas predominantes na comunidade (clima; vegetação, fauna, disponibilidade/acesso à água etc). Veja a seguir modelo de ficha de sistematização que pode ser modificado conforme interesse do educador.

Ficha de sistematização dos conhecimentos durante visita na comunidade		
Comunidade: _____		
Nome: _____		
Elementos do contexto	O que observei	Em que tive dúvida
Bioma predominante na comunidade		
Descrever o clima, a disponibilidade e acesso à água		
Formas de preservar o meio ambiente, pela comunidade		
Eventuais consequências da seca na comunidade		
Alternativas adotadas pelas comunidades para melhor convivência com a seca		
Outros elementos		

- É importante que a visita também seja registrada por meio de mapas, desenhos, fotos e/ou filmagens, podendo ser feitas pelos próprios celulares que a turma ou os educadores possuam.

Aula IX e X – Avaliação e sistematização de novos conhecimentos

REFLEXÃO SOBRE O QUE FOI APRENDIDO: É o momento de prover comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos apreendidos e de destacar relações entre os conceitos e destes com outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino.

- Educador, a partir das atividades realizadas na comunidade e das coletas de informações realizadas pelos educandos, organize na lousa duas colunas, nas quais você poderá ir sistematizando os trabalhos desenvolvidos, ao mesmo tempo em que dialoga com seus educandos sobre suas aprendizagens durante a visita à comunidade, bem como sobre os novos conhecimentos adquiridos por meio das atividades desenvolvidas na SDC.

(Ex.: novos conhecimentos adquiridos por meio das atividades/conteúdos desenvolvidos na SDC | aprendizagens apreendidas durante a visita à comunidade). Você deverá mediar este diálogo levando-se em conta os objetivos previstos nesta proposta.

- Após este exercício, propor que os educandos apresentem estes conhecimentos, podendo ser realizado por meio de teatro, paródias, murais, informativos, poemas, construídos em grupos.

- Organize um encontro de socialização com a comunidade, para apresentar os resultados dos trabalhos. Tal encontro poderá ter a duração de 4 horas, podendo ser realizado na escola ou em outro espaço comunitário. Sugere-se que tal socialização seja feita por meio de teatro (com apresentações musicais e apresentação de poemas sobre a temática central da SDC, por exemplo) ou, ainda, por meio de uma exposição com croquis, desenhos, mapas, fotografias, boletins informativos, maquetes, dentre outras formas de representação.

- Para essa etapa de socialização envolva educadores e gestores da escola que não estiveram presentes no desenvolvimento da proposta. Também é importante convidar representantes de organizações sociais, movimentos populares, bem como do poder público, no sentido de contribuírem no debate e construírem possíveis parcerias visando colaborar com propostas de intervenção para transformação no contexto socioambiental local e/ou regional.

Referências:

TORREZANI, Neiva C. **Vontade de saber Geografia**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

<http://www.ceped.ufsc.br/seca-e-estiagem-no-brasil-conheca-os-dados-ate-2012>.

<https://www.brasil247.com/pt/247/minas247/68654/Vale-do-Jequitinhonha-tem-pior-seca-em-36-anos.htm>.

link:http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/NCAP-AT3M5V/jeter_liano_dissertac_o_final_jeter_liano.pdf?sequence=1.

<https://www.youtube.com/watch?v=h7dEtdyZ2qE>

https://www.youtube.com/watch?v=hM5vuq_d8Eo.

https://www.youtube.com/watch?v=rU9W_FBHwvA.

https://www.youtube.com/watch?v=SWU_-rPNVm8.

<http://www.asabrazil.org.br/117-acervo/publicacoes/278-caminhos-para-convivencia-com-o-semiarido>.

http://www.asabrazil.org.br/acervo/publicacoes?artigo_id=279.

<http://fredcartunista.blogspot.com/2010/06/charge-da-semana-seca-danada.html>.

Bibliografia Utilizada:

AGUIAR JUNIOR, Orlando G. **O planejamento de ensino**. Belo Horizonte. 2005. 24p.

FERREIRA, Adriana Angélica & FREITAS, Eliano de Souza Martins (org.). **Meio Ambiente em cena**. Belo Horizonte. Editora RHJ. 2012. 192 páginas.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4ª ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Alaíde L. de. **Nova didática**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1968.

ZABALA, Antoni. **A prática pedagógica: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.