

8

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA DA ÁGUA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Maria Aparecida Afonso Oliveira e Eliano de Souza Martins Freitas

1 Introdução

Este trabalho resulta da pesquisa de mestrado realizada na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), intitulada *Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*. Tal pesquisa analisou algumas práticas pedagógicas da Escola Municipal do Craúno, escola do campo localizada no município de Jequitinhonha, verificando se contemplam o contexto socioambiental da realidade local nas abordagens sobre a temática da água. Buscou-se, ainda, investigar os sentidos políticos construídos sobre a água pelos educandos e gestores da referida escola, conhecer os conflitos existentes na comunidade do Craúno, no que se refere a essa problemática, e os possíveis desafios ligados à introdução e desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com essa temática. A referida escola do campo foi eleita como lócus da pesquisa pelo fato de o assentamento Craúno encontrar-se localizado em uma região semiárida e por relatos de falta/conflitos pela água no lugar.

No recorte para este artigo, abordam-se alguns contextos da escola do campo, reflexões sobre o direito e o acesso à água, bem como análises sobre o livro didático com enfoque na Disciplina de Geografia, a partir da experiência

da escola investigada. Como resultado da pesquisa, foi elaborada uma Sequência Didática Contextualizada (SDC) à realidade socioambiental do assentamento Craúno, visando à construção coletiva de formas de convivência com a seca nessa localidade da região semiárida mineira. Assim, apontam-se caminhos que poderão ser pensados por educadores do campo para que façam uma abordagem contextualizada, para além dos livros didáticos.

2 A escola do campo e seus contextos

Por muitas décadas, as propostas educativas para a escola rural tiveram suas bases edificadas a partir de uma visão que demarcava o campo como local atrasado no desenvolvimento. O descaso com a educação no meio rural levou à compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade, e que, para viver na roça⁴⁶, os trabalhadores não necessitam de estudos. Atualmente, ainda se presencia gestores repetirem a lógica da educação rural, fechando escolas e afirmando que o ensino na cidade é melhor. Tais afirmações depõem contra eles próprios, ao retirarem-se da culpa de negar o direito a uma educação de qualidade aos povos do campo, em seu lugar de vida. Neste sentido, deve-se buscar implementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN⁴⁷, que avalia em seu Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A partir deste entendimento, desde a década de 1990, a Educação do Campo vem sendo construída e defendida por organizações e movimentos sociais, educadores/as e universidades como forma de garantir aos povos do campo o direito à educação em suas localidades. Essas lutas coletivas contribuíram para a elaboração de uma legislação que ampara o direito à

⁴⁶Rocha: termo amplamente utilizado por camponeses e sujeitos que se relacionam com o campo, referindo-se a sítios, fazendas e pequenos plantios localizados no campo.

⁴⁷Conforme <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 25/03/2020.

universalidade do acesso à educação e suas especificidades, contrapondo a lógica da educação rural⁴⁸ dando início à construção do conceito Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA, 2012; OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, importa ressaltar que gestores municipais têm responsabilidade na garantia de atendimento às escolas do campo, conforme define o Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002⁴⁹ a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

É importante considerar ainda, que, a Educação do Campo está inserida em um território repleto de disputas entre projetos antagônicos: de um lado há os representantes do agronegócio que visam fortalecer o capital, de outro há sujeitos da agricultura familiar e/ou agroecológica que buscam fortalecer a soberania alimentar e hídrica bem como as relações sociais. Tal dinâmica torna necessário o exercício de resistência transgressora para se combater o modelo de educação mercadológica e fortalecer uma educação para a vida numa perspectiva crítica e emancipadora. Este deve ser o papel de educadores, gestores, organizações sociais e movimentos populares e sindicais que lutam pela garantia deste direito às populações camponesas.

Levando em conta as especificidades dos processos sociais e sujeitos existentes no campo - assentados, acampados, quilombolas e tantas outras populações tradicionais-, cabe analisarmos que processos produtivos capitalistas estão em confronto com a realidade atual do campo, como se dá a disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio, bem como quais lutas estão sendo travadas pelos trabalhadores na sua resistência à expansão destrutiva do capital sobre a agricultura de base camponesa.

⁴⁸Ainda sob a denominação de educação rural, não havia políticas públicas que valorizasse os povos camponeses, 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 camponeses. 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. Ao longo de várias décadas, a educação dos povos do campo foi relegada ou colocada a serviço do mercado por meio do controle de empresas e governos coloniais (RANGEL e CARMO, 2011, PALADIM, 2010; BRASIL, 1961).

⁴⁹Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em 25/03/2020.

Ademais, um projeto educativo que atenda à classe trabalhadora do campo deve, sobretudo, conhecer e problematizar sobre que tipo de sujeito formar, que dê conta de atender a uma sociedade justa e igualitária. Se os movimentos populares que lutam pela construção da Educação do Campo buscam uma educação que defenda outro projeto de campo e de sociedade, torna-se essencial investigar o trabalho que vem sendo realizado no âmbito da formação de educadores, na elaboração dos materiais didáticos que adentram as escolas do campo e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas, pois a atuação dos educadores torna-se importante desde que incluam práticas formativas que contemplem os saberes e fazeres da dinâmica do campo. A escola do campo, entendida como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010), precisa valorizar a história, a vida, a produção e a cultura das comunidades, justamente por ser espaço de encontro e formação de gerações. Deve ser espaço que congrega agentes de transformação social e, sobretudo, se articular com as relações sociais produzidas em seu entorno, bem como os processos culturais que constituem seus sujeitos.

É nesse cenário que se inseriu a proposta da pesquisa e desse trabalho. A partir da análise do discurso sobre a água, contido no livro didático de geografia adotado pela Escola Municipal do Craúno, e da avaliação sobre algumas práticas pedagógicas ali inseridas, tendo água como foco principal, pretendeu-se refletir em que medida o ensino de geografia contribui para o desenvolvimento de uma Educação do Campo que dê relevância à realidade local, em suas diversas facetas, contribuindo, dessa maneira, para uma formação mais crítica e emancipadora dos sujeitos do/no campo.

3 O direito à água e o contexto educacional

Em meio a uma 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. Em tempos de livre comércio e expansão das fronteiras de mercados, direitos humanos e sociais, como o acesso à água, sofrem fortes ameaças quando a crise global da falta deste recurso aponta, como caminho, saídas de mercantilização para resolver o problema (REBRIP, 2004). São dados 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. Ainda 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).

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 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 para a produção de alimentos, e até mesmo para uso 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 presentes 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 empobrecida. Essa disputa se acirra cada vez mais. Destaca-se que o Banco Mundial tem sido um dos maiores financiadores de políticas de privatização dos serviços de exploração e distribuição de água. Nos Fóruns Mundiais da Água, há o encontro de grandes empresas com um interesse em comum, ou seja, visam à 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 pelo acesso. 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 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, lócus desta pesquisa, 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, p. 9) “o Semi-Árido brasileiro [...] é processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”.

Dentre as regiões semiáridas, a brasileira é uma das mais chuvosas do planeta. 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 médio, essas águas de chuvas são quase sempre desperdiçadas, escorrendo sobre solos, rochas, sem serem 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)⁵⁰ tem apenas 3% das águas doces do país, mas abriga

⁵⁰O chamado *Semiárido Brasileiro* é uma porção territorial que criada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), na qual as condições climáticas predominantes é a de baixa pluviosidade ao longo do ano e elevadas

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).

Mapa da Região Semiárida do Brasil



Fonte: IBGE, 2017⁵¹

No que se refere às políticas públicas construídas para as regiões semiáridas brasileiras, historicamente se pautaram no combate às secas com ações que pouco tinham a ver com o contexto regional. No lugar de ajudar a amenizar a situação da população, serviam para aumentar os problemas, pois concentravam-se, geralmente, 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. Essas 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, imprópria para consumo humano, o que ainda acontece atualmente, em muitas regiões (ASA BRASIL, 2017).

Referindo-se a políticas públicas, faz-se importante abordar seu conceito, no sentido de tentar compreender seu objetivo para a sociedade.

temperaturas. Essa região está distribuída ao longo dos estados do Maranhão (pequenas áreas), Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Minas Gerais (áreas mais extensas ao Norte e Nordeste do estado).

⁵¹ Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 15 de maio de 2020.

Dessa forma, vale destacar a visão de Heidmann (2006) ao apontar que políticas públicas são ações, práticas e diretrizes fundadas em leis e compreendidas 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, especialmente na execução de tais políticas. Os espaços em que há a possibilidade de participação da sociedade civil no controle social de políticas públicas ainda representam um acesso difícil na construção efetiva de tais políticas. 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 atual democracia 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”⁵². Nesse sentido, vale questionar à que(m) serve a democracia? Serve ao povo ou somente àqueles que detêm o poder econômico e poder de decisão?

⁵²Este e outros depoimentos a seguir foram registrados em caderno de campo da pesquisadora, durante participação no evento realizado em Brasília (DF) entre os dias 17 a 22 de março, 2018.

Marcha dos participantes do Fama em Brasília



Fonte: <https://sintaemasp.org.br/noticias/milhares-protestam-em-brasilia-contr-a-privatizacão-da-água>. 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, também, 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 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).

Nesse sentido, faz-se importante destacar as construções de um discurso onde a água deve ser pensada enquanto território, com suas

contradições existentes entre a apropriação da natureza e as relações sociais de poder (PORTO-GONÇALVES, 2011). A partir desses 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, sua disponibilidade e distribuição acaba gerando conflitos no embate entre ser um bem de direito ou de exploração econômica. 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, há vários relatos acerca da água, dos 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). No Alto Vale do Jequitinhonha, em dissertação defendida por Almeida (2018), descrevem-se diversas questões relevantes sobre a questão da água na região. Segundo o autor, morador da região:

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).

São estudos que descrevem a água como elemento amplamente disputado e utilizado por grandes empresas. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de que a população tenha mais acesso a informações e conhecimento sobre os impactos causados no âmbito do seu uso e exploração econômica. 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 a realização do FAMA 2018, com mais de 7 mil pessoas presentes, vindas de 37 países diferentes, afirmou-se em documento da Declaração Final do Fórum⁵³, 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

⁵³Disponível 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.

atores que estão no centro da disputa pela água, grande parte, no contato e/ou enfrentamento direto junto a povos e comunidades tradicionais camponesas. 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 (SWYNGEDOUW, 2004; REBRIP, 2004; PORTO-GONÇALVES, 2006; MALVEZZI, 2007, entre outros).

Nesse sentido, é relevante investigar como a abordagem da água tem sido feita no espaço 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 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 em seus territórios em virtude de terem acesso ou não à água. Nesse bojo, foram-se diferentes percepções entre os sujeitos envolvidos que merecem ser problematizadas no âmbito das políticas públicas, com destaque para as educacionais, especialmente se considerarmos o debate e construção coletiva dos diversos sujeitos individuais e coletivos institucionais que constituem a Educação do Campo.

Diante do 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 oculte as desigualdades e as crises presentes na sociedade e em uma comunidade rural, as quais podem beneficiar um projeto societário ancorado em pressupostos neoliberais. Corroboram 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).

Nessa conjuntura, reitera-se a importância de se considerar os princípios da Educação do Campo como referencial teórico-metodológico em escolas do campo, bem como a inserção da pesquisa sobre a água, ainda pouco explorado nesse contexto. E, a escola como parte da comunidade pode contribuir para uma formação mais crítica dos educandos no sentido de promover ações em prol da luta 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.

4 Reflexões sobre o livro didático e a temática da água no ensino de Geografia em uma escola do campo

É de longa data que os livros didáticos, dos diferentes componentes curriculares, são amplamente utilizados como instrumento de ensino,

contribuindo, inclusive, para a consolidação de visões de mundo (LOWY, 2002), sobre diferentes temas estudados. No Brasil, esse recurso didático foi inserido na educação básica desde o final do século XIX, passando por distintas metamorfoses, ligadas às políticas dos governos Vargas, da ditadura militar e após a década de 1990, quando houve um *boom* do mercado editorial com a recriação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (HALLEWELL, 2005; CASSIANO, 2005; KUNZLER & WIZNIEWSKY, 2007; GAUDIO, 2013). Além da perspectiva de consolidação dessas visões de mundo, o livro didático é importante para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e serve para que a maioria dos estudantes tenha um primeiro contato com o universo dos livros e para o conhecimento científico e literário dos estudantes. Em relação a esse recurso, Choppin (2004) descreve-o como um instrumento que vai além dos aspectos educacionais, pois também possibilita a formação ideológica e cultural de uma nação. No entanto, não é o único instrumento que faz parte da educação da juventude, pois há a coexistência de outros recursos didáticos que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade interferindo, de acordo com suas funções e usos, no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as reflexões desse pesquisador francês, as múltiplas funções dos livros didáticos, apontadas como essenciais, “(...) podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Assim, faz-se importante analisar os apontamentos feitos pelo autor, entendendo que um livro didático tem grande poder de reprodução de uma ideologia que, dependendo da abordagem, pode formar uma visão alterada de certos contextos sócio-histórico-culturais, ou até mesmo invisibilizar, subalternizar ou silenciar questões relevantes, especialmente, em um contexto camponês. Conforme ressalta o autor:

O controle da produção nacional contemporânea, de início, foi um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou ainda com o de algum governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses. Tais controles também ficaram a cargo, desde o final do último século, de instituições independentes que se propuseram a extirpar dos livros didáticos, de diversos países, os estereótipos ou as asserções passíveis de suscitar ou de

alimentar o desentendimento entre os povos ou de colocar a paz em perigo (CHOPIN, 2004, p. 555).

Na mesma linha de Choppin, o historiador Kazumi Munakata chama a atenção para os cuidados que devemos ter com o livro didático, pois “(...) como valor de uso, [o livro didático] satisfaz as necessidades de certa expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações” (MUNAKATA, 2012, p. 51), inclusive reproduzindo os valores que são considerados positivos pelas classes dominantes. Dessa forma, é necessário que os educadores façam uma análise problematizadora e crítica dos conteúdos presentes nos livros didáticos, visando potencializar as contribuições/discursos que podem ser considerados relevantes. Segundo Munakata:

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (MUNAKATA, 2012, p. 59).

Em outros termos, em uma sociedade na qual o Estado tem importante papel no campo educacional, seja para consolidar seus interesses, seja para fazer valer os interesses de frações das classes dominantes, faz-se necessário analisar as possíveis consequências sociais das abordagens sobre os diversos temas que devem conter os currículos de ensino, na educação básica. É necessário verificar e descortinar a essência das abordagens propostas por vários manuais didáticos que chegam ao chão da escola, a cada Programa implementado, pelos entes governamentais, pois no atual contexto escolar:

Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres). Esse triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando como uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar (FREITAG; 1987, p. 98).

Diante de tais reflexões, não podemos desconsiderar a relevância desses recursos didáticos que são, majoritariamente, utilizados pelo educador em sala de aula. É de suma importância, a realização de análises críticas e criativas que contribuam para que o educador desvele, junto com os estudantes e suas comunidades, o que é silenciado (refratado) nos discursos dos materiais didáticos e que a realidade local seja também problematizada e trabalhada no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar que, uma educação que leva em conta a realidade local não significa deixar de lado conhecimentos globais em uma perspectiva crítica. Dito isso, passamos a avaliar questões apresentadas sobre a temática da água no contexto escolar, ao analisar algumas abordagens sobre a água presentes no livro de geografia adotado na Escola Municipal do Craúno e algumas práticas educativas no que se relacionam à temática da água. A escolha da disciplina de Geografia se deu por ser, nesse contexto, a que mais discute a temática da água. Foi possível verificar que:

É no livro de geografia que, *a priori*, veremos as relações econômicas, o modo de vida, os aspectos culturais, a dinâmica espacial e a divisão social do trabalho na zona rural de modo mais intenso e detalhado. Somado a essa condição há também o papel da geografia, enquanto ciência social, de dialogar com a realidade dos (as) discentes e, ao mesmo tempo, apresentar as relações sociais, muitas vezes implícitas ou até mesmo renegadas em função de um discurso impregnado por razões ideológicas, que limitam o papel dessa disciplina (RESENDE, 2015, p. 15).

O livro de Geografia adotado na escola chama-se *Vontade de saber – Geografia*, da editora FTD, cuja autora é Neiva Torrezani. Na apresentação dos quatro Volumes da Coleção, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II (EF II), cuja obra foi aprovada no PNLD de 2017, a autora salienta que:

Estudar Geografia é uma oportunidade de ficarmos cada vez mais atentos ao mundo em que vivemos, não apenas como simples observadores, mas como indivíduos atuantes e críticos em relação a tudo o que está a nossa volta [...]. O conhecimento geográfico também contribui para pensarmos e agirmos estabelecendo relações entre o lugar em que vivemos e outros lugares, sabendo que fazemos parte de um mundo conectado (TORREZANI, 2015, s/p).

Percebe-se no discurso da autora uma preocupação com o contexto em que vive cada indivíduo ao apontar sua recomendação de que cada um seja mais atento, atuante e crítico ao mundo que o circunda. Mas, em que medida essa preocupação se explicita nas abordagens dos temas ligados à problemática da água na obra? Quais discursos são refletidos ao longo dos quatro volumes? O que é retratado? Até que ponto as abordagens sobre a água contribuem para a

construção de uma visão de mundo, que vise à transformação social? O que pode ser proposto de intervenção, em sala de aula e na comunidade, a partir das análises desse manual didático? Essas são algumas questões sobre as quais refletimos ao longo da pesquisa.

Como primeiro movimento dessa análise documental, elencamos as diversas abordagens sobre a água, nos quatro volumes da obra que são, sumariamente, apresentadas no quadro a seguir:

Temas relacionados à temática água na Coleção de Geografia *Vontade de Saber* 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II

TORREZANI, Neiva C. Vontade de saber Geografia . 2ª ed. São Paulo: FTD, 2015. 4 volumes.		
VOLUME	CAPÍTULO	ABORDAGENS SOBRE A ÁGUA
Seis	Quatro: O relevo, as águas e as paisagens	As águas e as paisagens terrestres: águas oceânicas e sua importância; As águas continentais: as partes de um rio, a importância dos rios, regime dos rios; os rios e as paisagens; Bacias hidrográficas: as regiões hidrográficas do Brasil; Explorando o tema: Aqüíferos - reservas superexploradas.
	Cinco: O clima, a vegetação e as paisagens	Massas de ar, tempo e clima; Tempo e clima, qual a diferença?; Climas do mundo; Climas no Brasil; O clima e o modo de vida das pessoas; O clima e as formações vegetais do planeta.
	Seis: A natureza e a sociedade nas paisagens	As relações entre a natureza e a sociedade nas paisagens: Os rios e energia hidrelétrica; Os rios e as hidrovias; Clima e agricultura.
	Oito: As naturezas, as atividades econômicas e os problemas ambientais	Os problemas ambientais: Consequências das mudanças climáticas; Desertificação do Sahel; Poluição das águas. Consciência ambiental. Explorando o tema: Água sob ameaça.

Sete	Quatro: Região Sudeste	Clima e vegetação do Sudeste; Relevo e hidrografia do Sudeste; A questão ambiental no Sudeste; Explorando o tema: A crise no abastecimento de água do estado de São Paulo.
	Cinco: Região Sul	Clima e vegetação do Sul; Relevo e hidrografia do Sul.
	Seis: Região Nordeste	Clima e vegetação; A hidrografia da região Nordeste; O regime das chuvas no Sertão; A ocorrência da seca no Sertão; A convivência com seca; A transposição do Rio São Francisco;
	Sete: Região Centro-Oeste	Clima e vegetação; Relevo e hidrografia.
	Oito: Região Norte	Relevo e hidrografia da região Norte.
Oito	Um: A dinâmica da natureza e os continentes terrestres	Os continentes e os oceanos terrestres.
	Cinco: Continente americano: América Anglo Saxônica	O relevo e a hidrografia; O clima e as formações vegetais.
	Seis: Continente americano: América Latina	O relevo e a hidrografia.
	Um: Continente Ocidental	Relevo e hidrografia; Clima e formações vegetais.
	Três: Ásia	O relevo e a hidrografia da Ásia; O clima e a vegetação da Ásia; Explorando o tema: O mar de Aral.

Nove	Quatro: Oriente Médio	Explorando o tema: A disputa pela água no oriente médio.
	Cinco: Oceania e regiões polares	Relevo e hidrografia; Clima e vegetação; As regiões polares.
	Oito: Os desafios para um meio ambiente melhor	As questões ambientais não são atuais; A consciência ecológica; Um meio ambiente sustentável: compromisso para todas as nações; Agenda 21 e as metas para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Elaborado por Oliveira (2019)

Após esse primeiro levantamento, verticalizaram-se as análises sobre o volume do 7º ano escolar, pois foi possível verificar que é nesse volume que são apresentadas as abordagens sobre a água que mais dialogam com a proposta da pesquisa. Assim, convém destacar alguns pontos sobre os conteúdos desse volume. Detectou-se que não há menção sobre a região semiárida, nos capítulos que abordam as macrorregiões Nordeste e Sudeste. A principal abordagem sobre a seca aparece ao final do capítulo quatro (Região Sudeste), na sessão “Explorando o tema”, quando há um tratamento sobre a crise no abastecimento de água no estado de São Paulo. A abordagem sobre a seca no capítulo seis (Região Nordeste) é feita a partir do “Polígono das Secas” que engloba os estados do Piauí, do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, da Bahia e de Minas Gerais. Nesse capítulo, observa-se que há apenas uma descrição sobre o perímetro considerado como Polígono das Secas e quando essa regionalização foi elaborada. A autora ainda ressalta que os programas do governo se restringem a essa demarcação, mas que há outras áreas tão afetadas pela seca quanto as integrantes deste Polígono. Ou seja, não há grandes problematizações sobre essa temática, que está repleta de conflitos e disputas que envolvem tanto a água quanto a propriedade da terra. Nesse sentido, há uma política do silêncio (ORLANDI, 2007) sobre o tema: a obra traz uma abordagem descritiva do polígono, mas, pouco aborda sobre as disputas territoriais existentes nesse contexto. Para complementar a discussão, o livro apresenta o mapa do Polígono das Secas de forma apenas ilustrativa.

Verificou-se, ainda, que o referido volume aborda a convivência com a seca apresentando alguns programas governamentais que auxiliam as

populações da região semiárida. Há um destaque sobre a presença da indústria da seca que é encarada como o principal problema do Sertão nordestino, já que congrega questões político-econômicas muito mais nocivas à população do que os elementos naturais causadores desse fenômeno climático. Conforme frisa a autora:

Para tentar amenizar os problemas causados pela seca, programas governamentais têm ajudado as populações que convivem com esse fenômeno natural. No entanto, muitas vezes não são as pessoas afligidas pela seca que desfrutam desses investimentos. Grandes proprietários de terras e empresários, situados em áreas não abrangidas pelas secas, como a Zona da Mata, apropriam-se desses recursos e beneficiam-se deles. [...] indústria da seca é alimentada por uma minoria que estimula sua manutenção, a fim de continuar usufruindo de tais benefícios (TORREZANI, 2015, p. 165).

Ao analisar os discursos na obra supracitada, foi possível verificar que temáticas como a relação com a água na sociedade, entre outras, são abordadas de forma abrangente. E, em entrevista realizada com a professora de Geografia, a profissional enfatizou que algumas temáticas relativas à água, presentes no livro didático de geografia, são trabalhadas em sala de aula. Entretanto, na avaliação da docente, o livro apresenta discussões bastante distantes da realidade local, apresentando poucas discussões sobre a problemática da água no campo. Desse modo, faz-se necessário considerar algumas questões de grande relevância para o contexto escolar e comunitário de uma região semiárida, tais como a descrição do histórico da região e comunidade onde a escola está localizada, em especial na dimensão socioambiental, a fim de fazer uma problematização interligando os assuntos abordados no livro didático com a realidade local/regional. Ao mesmo tempo, é importante elaborar propostas que levem os alunos a conhecerem e problematizarem tal realidade, a fim de que haja um desvelamento de conflitos, disputas etc., que deverão ser problematizados em sala de aula, provocando possíveis transformações sociais.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal do Craúno, foi possível verificar que vários projetos didáticos são desenvolvidos abarcando 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. 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. Em 2017, outra atividade foi realizada sobre

a temática, 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 dos recursos hídricos. Houve várias intervenções como palestras, músicas e outras atividades vinculadas ao tema. Além disso, segundo a professora e a gestora entrevistadas, a temática faz parte do cotidiano da escola, por meio de diversas discussões e debates sobre a situação da água na própria instituição e no entorno, que são complementadas por saídas a campo, para reconhecimento da realidade da comunidade, no que concerne à problemática da água.

Entretanto, a partir dos relatos da educadora, da gestora e dos educandos, nota-se que falta aprofundar as discussões sobre a temática da água não só sobre a realidade da comunidade, mas, também, sobre outros aspectos no Brasil e no mundo. Os projetos e discussões desenvolvidos na escola focam muito na questão do uso doméstico e conscientização individual. Ao analisarmos as entrevistas realizadas com os educandos detectamos pistas de como essa discussão pode ser problematizada, inclusive em nível local, como por exemplo, a presença de monocultivos de eucaliptos na região, que podem estar gerando muitas disputas pelo controle das fontes hídricas.

Assim, 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 e de visões de mundo e isso pode impactar na comunidade e região ao se promover uma educação crítica e problematizadora.

5 Considerações finais

A problemática da água tem sido motivo de preocupação e de discussões em várias partes do mundo. Em diversos lugares existem conflitos pelo uso e controle desse bem natural que é fundamental à vida. Assim, promover o reconhecimento dos territórios pelos sujeitos sociais das regiões representadas por meio da contextualização da realidade que circunda o espaço escolar representa um exercício indispensável para a Educação do Campo, possibilitando conhecimentos multidisciplinares, contextualizados com a realidade e, portanto, possíveis de serem analisados, problematizados

criticamente, tornando-se um meio para subsidiar as intervenções e transformações nos territórios de vida.

Essas práticas podem desvelar diversas questões invisibilizadas, possibilitando uma leitura mais crítica e atenta da realidade que circunda comunidades e escolas camponesas. Possíveis conflitos, usos inadequados da água, práticas de poluição, entre outros temas podem vir à tona, fomentando o exercício da cidadania e da democracia, contribuindo, sobretudo, para uma maior participação dos sujeitos na construção e controle de políticas públicas contextualizadas localmente.

Em resumo, é necessário elaborar um trabalho pedagógico que considere elementos do livro didático, da realidade local e de outras práticas sociais, ligadas à água, para reforçar o sentimento de pertencimento e a construção de uma identidade social e histórica dos sujeitos do campo, com a possibilidade de se reconhecerem enquanto sujeitos de direito, respeitando toda a sua diversidade cultural e social.

Nesse sentido, cabe citar Freire ao apontar 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). Esse exercício crítico de reflexão-ação-reflexão implica novos olhares e conhecimentos sistematizados sobre a realidade, em diferentes dimensões, incluindo a socioambiental. O conhecimento construído nessa perspectiva de conscientização possibilita motivar e estimular ações transformadoras no contexto camponês.

Assim, especialmente se tratando de uma região semiárida, faz-se importante estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares do livro didático com o contexto social e suas especificidades, além de outras experiências exitosas desenvolvidas a partir de parcerias. Assim, pode ser possível evitar uma educação colonizadora que nega a beleza e a identidade cultural camponesa, que subalterniza o campo; dando sentido a uma educação que seja libertadora, sem preconceitos e estereótipos, a uma educação que eduque para a vida, para que educandos/as, educadores, gestores e comunidades, entendam as relações sociais e políticas, compreendendo o sentido que a escola tem para uma formação cidadã.

Pensando nisso, os achados da pesquisa permitiram-nos elaborar uma proposta de intervenção na escola, objetivando aprofundar as discussões sobre

a problemática da água, no contexto do semiárido mineiro. Trata-se de uma Sequência Didática Contextualizada (SDC)⁵⁴, proposta para ser desenvolvida com o objetivo de contextualizar a realidade socioambiental do assentamento Craúno, município de Jequitinhonha, visando à construção coletiva de formas de “Convivência com a Seca”. Com esse tema, no desenvolvimento das narrativas propõe-se trabalhar os conteúdos: ocorrências de secas no Brasil e região (características climáticas e índice de chuva na região do Baixo Jequitinhonha); transformações socioambientais em decorrência da seca; discussão política da água: a indústria da seca; estratégias de convivência com a seca: conhecendo propostas de intervenção, discutindo a preservação de nascentes, rios, matas ciliares, aprendendo sobre a realidade local.

Desta maneira, a SDC propõe diversas formas de acesso aos conteúdos para além do livro didático, como pesquisas acadêmicas, vídeos da internet, cartilhas, estudo do meio realizando visitas às comunidades, encontro de socialização com a comunidade, participação de moradores e parceiros locais que atuam com as temáticas estudadas, dentre outras (OLIVEIRA, 2019). Salientamos que a ação de educadores e gestores, como prática educativa libertadora, deve motivar e estimular ações transformadoras no contexto camponês. Diante das reflexões construídas, torna-se relevante enfatizar 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.

Para finalizar, reitera-se que deve haver a defesa de outro projeto de campo e de sociedade, na contramão de um projeto mercantil. Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar o tratamento dado ao território campesino no que se refere à água, em especial. Os estudos sobre este tema devem ser aprofundados enfaticamente no campo de seu acesso, uso e distribuição, pois nenhum ser vivo sobrevive sem este bem natural. As populações camponesas, por exemplo, permanecem no campo, em virtude de ter acesso ou não à água. Igualmente, a escola do campo não permanece em funcionamento sem água.

⁵⁴A referida Sequência Didática Contextualizada (SDC) é um produto que deve ser elaborado ao final do Mestrado Profissional, da FAE/UFMG. Esse recurso pedagógico encontra-se disponível em: <https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/11/Recurso_Educacional_Maria_Aparecida_Afonso_Oliveira.pdf>. Acesso em 21 de maio 2020.

Ao mesmo tempo, a falta do recurso ou o acesso a uma água sem qualidade prejudica a segurança alimentar e nutricional dos educandos, podendo até mesmo interferir em seus processos de aprendizado.

Não dá para pensar o campo sem pensar o lugar do trabalho, da terra, da água, da cultura, da educação, e, portanto, sem se considerar os saberes e conhecimentos milenares dos povos camponeses, do lugar de vida. Diante de tais apontamentos, o papel dos educadores deve ser o de lutar por uma transformação social, ampla e emancipadora. A luta por um projeto de campo, de sociedade e de educação deve ser indissociável da luta pela terra e pela água, como contraponto ao modelo imposto sob a égide capitalista.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Clebson S. de. *Território da Água, Território da Vida: Comunidades Tradicionais e a Monocultura do Eucalipto no Alto Jequitinhonha*. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais – PPGER/Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

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

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

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF, 20 dezembro 1961. 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 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

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, 2002.

BRASIL. Decreto nº 3.752 de novembro 2010. *Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, 2010.

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.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. [online] Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3>. Acesso em 25 de março, 2019.

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.

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

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

FREITAG, Bárbara. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP, 1987.

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.

GAUDIO, R. S. Del. Geografia do Brasil: a construção de um corpus escolar. In: *Geografias*. Belo Horizonte. Volume 9. n. 9. p. 40-54. 2013.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Edusp, 2005.

KUNZLER, E. C. & WIZNIEWSKY, C. R. F. A ideologia nos livros didáticos de Geografia durante o regime militar no Brasil. In: *Terra Livre*. Presidente Prudente. Ano 23. Volume 1. n. 28. p. 197-220. Jan-jun/2007.

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.

LOWY, M. *Ideologias e ciências sociais – elementos para uma análise marxista*. São Paulo. Cortez. 2002.

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

MUNAKATA, K. *O livro didático como mercadoria*. Pro-Posições, Campinas/SP, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em 30 de março, 2019.

OLIVEIRA, Maria A. Afonso. *Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*. 2019. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

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

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.

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.

RESENDE, Bruno. C. *O livro didático de geografia no ensino médio: tensões e possibilidades para a educação do campo na região Metropolitana de Belo Horizonte*. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

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

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

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

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.

Referências de sites

<http://www.asabrasil.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.

<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.

<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiaridobrasileiro.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 15 de maio de 2020.

https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/11/Recurso_Educacional_Maria_Aparecida_Afonso_Oliveira.pdf. Acesso em 15 de maio de 2020.