



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

RONDINELLI DE OLIVEIRA SANTOS

**A ESCOLA DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NA
TURMA MULTISSERIADA**

CUITÉ-PB

2013

RONDINELLI DE OLIVEIRA SANTOS

**A ESCOLA DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NA
TURMA MULTISSERIADA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

ORIENTADOR: Prof. Dr. André Antunes Martins

**CUITÉ – PB
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE
Responsabilidade Jesiel Ferreira Gomes – CRB 15 – 256

S237e Santos, Rondinelli de Oliveira.

A escola do campo e a educação ambiental: uma análise crítica dos livros didáticos adotados na turma multisseriada. / Rondinelli de Oliveira Santos – Cuité: CES, 2013.

59 fl.

Monografia (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2013.

Orientador: Dr. André Antunes Martins.

1. Escola do campo. 2. Educação ambiental. 3. Livro didático. I. Título.

CDU 37.018

RONDINELLI DE OLIVEIRA SANTOS

**A ESCOLA DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NA
TURMA MULTISSERIADA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado pelo aluno, Rondinelli de Oliveira Santos, do Curso de Licenciatura em Biologia, tendo obtido o conceito _____, conforme a apreciação da Banca Examinadora.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. André Antunes Martins
(Orientador)

Prof^a. Ms. Caroline Zabendzala Linheira
(Membro)

Prof^o. Dr. Luiz Sodré Neto
(Membro)

“Ensinar o povo a ver criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam os seus poderes sobre a inocência dos explorados”.

Paulo Freire

A minha família meu alicerce de vida.
Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus esse ser supremo que me dar força, sabedoria e coragem para superar os obstáculos.

A minha família, sobretudo aos meus pais, mãe Josefa Patrício de Oliveira Santos (Zefinha), papai José Soares dos Santos (Dedé) por ter proporcionado este momento muito especial e aos meus irmãos Vitória, Marinaldo, Cláudia, Leandro e Diana; meu cunhado José Wellington e meus sobrinhos Christian Willian e Victor Emanuel pelo amor, carinho e apoio.

Ao Centro de Educação e Saúde (CES/UFCG) na pessoa de seu Diretor o Prof^o. Dr. Ramilton Marinho Costa, pelo o empenho na implantação deste *campus* universitário no Curimataú paraibano.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão do Centro de Educação e Saúde (PROPEX-CES) pela concessão da bolsa de extensão (PROBEX), no ano de 2011.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq pela concessão de uma bolsa de iniciação científica em 2010.

Ao meu orientador, Prof^o. Dr. André Antunes Martins, por ter me orientado no projeto de pesquisa em 2010 e por está me orientado neste trabalho de conclusão de curso, sempre prestativo e aconselhador.

À banca examinadora, Prof^a. Ms. Caroline Zabendzala Linheira por está presente em todos os momentos da minha vida acadêmica, com sua sapiência de enxergar o processo de formação humana e profissional, como orientadora do Pré-Vestibular Solidário e do estágio supervisionado II sempre contribuindo de forma satisfatória e Prof. Dr. Luiz Sodrê Neto por aceitar nosso convite de modo tão espontâneo contribuindo neste momento de culminância deste trabalho.

Ao prof^o. Dr. José Carlos de Freitas Paula por aceitar fazer parte da banca examinadora, mas por força maior ficou impossibilitado de se fazer presente na apresentação, então fica os meus sinceros agradecimentos.

Ao Prof. Ms. Lauro Pires Xavier Neto com quem aprendi muito a valorizar e respeitar ao meu semelhante de forma humanista.

A prof^a. Dr^a. Marisa de Oliveira Apolinário por me orientação no projeto de extensão vinculado ao PEASA no ano de 2012, por contribuído de forma brilhante para o bom andamento do curso de Ciências Biológica do CES e por acreditar sempre no meu potencial.

A prof^a. Dr^a. Michelle Gomes Santos por ser tão atenciosa e acreditar na potencialidade de seus educandos.

A prof^a. Dr^a. Flavia Carolina Lins da Silva, por sua atuação frente à UAE, pela atenção e condução na disciplina de trabalho de conclusão de curso.

A todos os professores e professoras da educação básica ao ensino superior que contribuíram de forma significativa para a conclusão deste trabalho.

A todos os amigos que conheci no CES durante esses anos de graduação, em especial Milena Buriti Dantas, Josivaldo da Silva Galdino e Alcione de Lima Soares por estávamos estudando sempre juntos.

Aos funcionários do CES, do mais ou menos graduado pelo trabalho prestado e pela a atenção a mim concedida.

Muito obrigado.

RESUMO

SANTOS, Rondinelli de Oliveira. **A escola do campo e a educação ambiental: uma análise crítica dos livros didáticos adotados na turma multisseriada.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Campina Grande, Cuité-PB.

Considerando a escola do campo como um espaço de luta, diversidade e construção para uma convivência com o meio ambiente, percebemos que este espaço vem atravessando ao longo das últimas décadas um processo de descoberta nos aspectos: históricos, culturais, políticos e ambientais. Essa identificação está relacionada à luta dos movimentos sociais e aos debates pela universalização de uma escola pública de qualidade para essa população. Portanto, nosso trabalho faz uma abordagem sobre a situação da escola multisseriada campesina, para isto foi realizada uma revisão da literatura e uma análise nos livros didáticos adotados nessa realidade, com a intenção de conhecermos a forma como a educação ambiental foi desenvolvida na escola. Acreditamos que a educação ambiental neste espaço torna-se um meio de grande importância para a incorporação da interdisciplinaridade, na construção de um pensamento crítico e problematizador, contribuindo de forma significativa na produção de conhecimento e de valores para melhor vivência nesse espaço, rompendo com as práticas sociais que são contrárias ao bem estar desses sujeitos. A partir de nossas análises identificamos que existem temáticas relacionadas à EA nos livros adotados na escola do campo, mas a maioria não contempla uma característica crítica e contextualizada. Assim, as coleções são formuladas seguindo o modelo unisseriado urbano, havendo uma fragmentação dos livros por série/anos.

Palavras-chave: Escola do campo, sala multisseriada, livro didático, educação ambiental

ABSTRACT

SANTOS, Rondinelli de Oliveira. **The countryside school and the environmental education: a critical analysis of the textbooks adopted in a multiseriate class.** Monograph (Working Completion of Course). Universidade Federal de Campina Grande. UFCG, Cuité - PB.

Considering the countryside school as a fight space, diversity and construction for living with the environment, we realized that this space has been through over the past decades a process of discovery in the aspects: historical, cultural, political and environmental. This identification is related to the social movements fight and to debates by the universalization of a public school with quality to this population. Therefore, our work makes an approach about the situation of the multiseriate field school, for this it was performed a literature revision and an analysis in the textbooks adopted in this reality, with the intention of knowing how the environmental education was developed at school. We believe that the environmental education in this space becomes a mean of great importance to the incorporation of interdisciplinarity, in the construction of a critical and problematizing thought, contributing significantly in the production of knowledge and values for a better living in this space, breaking with social practices that are contrary to the welfare of this people. From our analysis we identified that are themes related to environmental education in the textbooks at the countryside school, but the majority does not contemplate a critical and contextualized characteristic. Thus, the collections are formulated following a uniseriate urban model, having a fragmentation of the textbooks by series/years.

Keywords: Countryside school, multiseriate class, textbook, environmental education.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CES – Centro de Educação e Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

EA – Educação Ambiental

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases *da* Educação

MEC - Ministério da Educação

PEA – Programa Escola Ativa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

ZAP - Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE FIGURAS

- Figura. 01-** Abordando a questão ambiental no livro do 1º ano no Programa Escola Ativo.....41
- Figura. 02-** Mostrando prateleira de supermercado expondo produto enlatados. Coleção “Girassol - saberes e fazeres do campo”50
- Figura. 03-** Imagem mostrando dois espaços, onde é comparado à qualidade de vida. Coleção “Girassol - saberes e fazeres do campo”52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	20
1. A ESCOLA DO CAMPO VISTA COMO UM ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA	20
CAPÍTULO II	28
2. A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA MULTISSÉRIE: UMA NECESSIDADE DE CONTEXTUALIDADE	28
CAPÍTULO III	34
3. O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: UMA PROPOSTA CONTEXTUALIZADA OU MAIS UM PROGRAMA PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO? ..	34
Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 1º ano	39
Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 2º ano	42
Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 3º ano	43
Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 4º ano	44
Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 5º ano	46
Uma análise geral da coleção “Girassol - saberes e fazeres do campo”	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

INTRODUÇÃO

Quando cogitamos realizar este trabalho no contexto da educação do campo, fiquei extremamente empolgado, pois é algo gratificante e significativo por ser um espaço que faz parte da minha história de vida. Apesar de ter estudado em tempo e espaço diferentes da realidade de hoje, percebo algumas mudanças positivas a exemplo do transporte escolar, pois na época que estudei no campo era preciso percorrer quilômetros e mais quilômetros a pé, mas com o passar do tempo ainda é percebido questões a serem pensadas como: a estrutura dos prédios sem iluminação adequada, falta de espaço recreativo, falta também carteiras e outros materiais.

Contudo, sabe-se que as escolas ainda adotam o mesmo modelo de ensino que é o de multisseriação, na época que estudei o contingente era bem maior, pode-se deduzir com isso que houve uma migração exarcebada das pessoas que vivem no campo para a cidade, por motivo de vários problemas que atingem a população camponesa, como é o caso da violência que assola esses cidadãos, outros também vão à procura de condições melhores de ensino para seus filhos, alguns são induzidos a uma visão de que a cidade é o lugar de desenvolvimento, de avanço e de oportunidade, mas sabemos que a escola do campo encontra-se em condições precária, à mercê das políticas públicas que pouco contempla os anseios da comunidade.

Entretanto, elaborar um trabalho abordando a educação ambiental na sala multisseriada torna-se um desafio impetuoso, por ser um tema pouco pesquisado e abordado nessa modalidade de ensino, onde a literatura é muito incipiente, sem haver uma abordagem conectando ambas. Por isso, foi pretendido com nossos estudos identificar de que forma a educação ambiental é abordada na sala multissérie da escola do campo, caso seja em quais aspectos ocorre essa abordagem. De início é preciso reconhecer as possíveis potencialidades do modelo em questão e também diferenciar o modelo seriado urbano em relação ao multisseriado do campo, para assim evidenciarmos essas questões da escola multisseriada.

O desafio desse trabalho foi pensado a partir da compreensão que a ciência é dotada de visões e especificidades, onde somos jogados a infinitas possibilidades

de intervenções. Por esta perspectiva, a construção de nossa abordagem não compartilha dos fundamentos do paradigma tradicional positivista que idealiza a pesquisa em ciências humanas vinculada aos pressupostos das ciências exatas.

Para Macedo (2004, p.79) o paradigma tradicional positivista é a que dá um grande espaço à ordem, à previsibilidade e à possibilidade de conhecer o mundo. Afirma também que a objetividade nesse modelo torna-se uma pedra angular do conhecimento, que tem sido sustentado por uma só verdade e pela separação sujeito/objeto, segundo a qual o sujeito conhece o que não se confunde com ele, algo que está fora dele, constituído prévia e independentemente do observador.

Visto por uma visão da subjetividade a autora afirma que é preciso assumir uma pluralidade de caminhos, pois na qual não existem privilégios, nem subordinado entre os envolvidos no processo. A ciência não pode ser vista pelo conceito de ordem para não se tornar algo determinado e linearizado, mas sim na discussão coletiva, enquanto espaço do exercício democrático de resolver um problema concreto que interessa a todos e no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo.

Os paradigmas que sustentavam a visão de uma ciência objetiva, neutra e vista como verdade absoluta, capaz de formular leis gerais sobre a atividade humana já não se sustentam mais, pois a ciência é uma atividade datada e, sendo assim, não existe um paradigma universal possuidor da verdade, mas, sim, de definições e crenças originárias das relações histórico-sociais de cada grupo, de cada cultura ou de cada região Macedo, (2004).

De acordo com Japiassu (1994) não podemos entender a ciência como algo homogêneo, como um modelo assegurado de uma vez por todas, mas como uma representação de um momento histórico determinado. Diz que as normas de cientificidade constituem um produto do devir histórico das ciências, não um imperativo aprioristicamente imposto.

Assim, nessa direção à ciência não estaria isenta das relações humanas na produção do saber onde estão inseridos esses sujeitos no contexto social. Nossa abordagem contrariando o sistema tradicional positivista, por isso, analisamos as relações existentes num espaço onde o sujeito observador está a todo o momento sendo observado pelo seu “objeto” de estudo ou vice-versa.

Com isso, esse trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa que é uma referência na congregação de diferentes correntes possuindo em comum a oposição aos métodos experimentais nas ciências humanas e sociais. Portanto é neste sentido que nos aproximamos de uma vertente da pesquisa qualitativa.

Assim, nosso trabalho contempla uma abordagem de revisão de literatura mostrando a visão dos autores que abordam a multisseriação, como também o tema educação ambiental nessa modalidade de ensino, a partir de uma análise documental na qual consideramos a ênfase dada a esse tema nos livros didáticos utilizados nas escolas do campo. Do mesmo modo, as fontes documentais foram examinadas considerando os sujeitos e/o contexto onde foram formuladas, os conflitos que estão presentes, os interesses que representam etc. Ou seja, nossas concepções, ao analisarmos os documentos, estivera sempre atualizadas por meio de nossas visões.

A educação ambiental abordada na escola do campo torna-se um viés importante na consolidação de um ensino contextualizado, uma vez que os sujeitos inseridos neste espaço estão diretamente envolvidos com as questões ambientais.

Na medida em que foram realizadas as observações através das conversas informais e visitas nas escolas, podemos inferir algumas visões, dúvidas e possíveis “certezas” no processo de pesquisa.

Com este trabalho pretendeu-se abordar uma temática na perspectiva de identificar as relações ocorridas na sala multisseriada, enfatizando o tema educação ambiental na escola do campo, na tentativa de lançar um olhar diferenciado para entender de que forma este tema é abordado e se ele é abordado e em que perspectiva.

Desenvolver uma pesquisa no contexto que sou protagonista, onde o empirismo nos convida para conhecer cada vez mais nossa realidade, torna-se algo prazeroso e instigante. Nosso campo de pesquisa é o município de Cuité situado na mesorregião do Agreste Paraibano e na microrregião do Curimataú Ocidental. Apresentando um dos menores índices de IDH do país - 0,588 (dados de 2000 do Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios - IDHM)¹.

¹ Disponível em: <<http://www.famup.com.br>>. FAMUP (Federação das Associações de Município da Paraíba). Em 23/01/2013.

Segundo dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado no ano de 2010, a população de Cuité é estimada em 19.950 habitantes, 13.462 pessoas vivendo na Zona Urbana e 6.488 na Zona Rural, a área territorial do município apresenta 742 km² e densidade demográfica de 26,1 hab./km² (IBGE, 2010).

Referindo-se aos dados educacionais o município de Cuité, possui todos os níveis da educação básica com ensino fundamental, ensino médio; e o ensino superior. Apresenta 27 escolas municipais, 21 localizadas na zona rural e seis na zona urbana, das escolas localizadas no campo 19 adotam o modelo de multisseriação, apenas a escola da Serra do Bombocadinho e a do Sítio Gameleiras estão utilizando a unisseriação; possui também três escolas estaduais, onde apenas uma possui ensino médio, sendo então a única escola pública em nível médio no município. Todas as escolas que possuem atuação na segunda fase do ensino fundamental estão situadas no perímetro urbano².

Atualmente o Programa Escola Ativa - PEA³ está desativado no município, mas o livro didático fornecido pelo programa foi adotado até o ano de 2012, contudo, o município adotou para este ano de 2013 a coleção dos livros: "**Girassol saberes e fazeres do campo**" vinculado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão, do governo federal através do PNLD campo. Segundo informações repassadas pela Coordenação das Escolas do Campo os conselhos escolares de algumas escolas continuam ativos, já em outra não possuem conselho por conta do número de alunos, cogita-se a aglutinação de algumas escolas para a implantação desses conselhos.

A universalização da escola pública no meio rural tem sido motivo de debates desde a década de 1930, com o intuito de articular meios de um projeto educativo que se adéque as características campestinas. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e

² Dados fornecidos pela Coordenação das Escolas do Campo, vinculada a Secretaria Municipal da Educação.

³ A Escola Ativa é uma estratégia metodológica, voltada para gestão de classes multisseriadas, que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes.

que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas (SECAD/MEC 2007, p. 10).

No entanto, foi só a partir de 1998 que ocorreu a primeira Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia (GO), onde foi incorporado o conceito de Educação do Campo, substituindo o termo de Educação Rural. Esta conferência teve um desempenho muito importante no processo articulatório de incluir a educação do campo na agenda da sociedade e dos governos, onde a educação do campo é referência para formular novos debates e mobilização, quebrando o silêncio do estado e desconsiderando a proposta de educação rural.

Já a II Conferência por Uma Educação do Campo aconteceu em agosto de 2004, também em Luziânia/GO, na ocasião reuniu mais de 1000 participantes, com os diversos representantes dos movimentos organizados. Essa conferência adotou um caráter de denúncia contra o modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria, contra a falta de escola, de infra-estrutura e de uma política de valorização do magistério para todos os seguimentos etc.

A concepção de Educação do Campo, em substituição a Educação Rural, entende campo e cidade como duas partes de uma única sociedade, onde ambas se complementam, dessa forma não podem ser vistas ou tratadas de modo desigual. Historicamente, as iniciativas educacionais sempre excluía o meio rural, onde era visto como um espaço de baixa densidade populacional, segundo critérios adotados pelo IBGE. (SECAD/MEC 2009, p.16). A Educação do Campo diferencialmente da Educação Rural é composta pelos vários atores, espaços, práticas sociais e identidades culturais compondo a multiplicidade do campo. Sendo assim, pensamos a educação como uma estratégia para a transformação da realidade dos sujeitos inseridos neste espaço.

A Educação quando enxergada por uma visão diferenciada torna-se um meio fundamental de transformação atitudinal, gerando formas distintas de

percepção dos processos políticos, econômicos e sociais. Como também, promove o empoderamento dos sujeitos no lugar onde estão inseridos seja ele o campo ou a cidade. No artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo reza que a escola do campo precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais. Precisa ser uma escola que tenha a cara dos povos do campo. Que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas, a história do campo, seja ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Portanto, o que se percebe é uma escola que planta uma semente nos sonhos do educando rompendo com a ideia de que o campo não tem vida, que é atrasado e sem oportunidade, essa falsa ideia deixa o aluno encucado⁴ achando que o lugar onde ele vive não dará o futuro que ele tanto idealiza.

Em geral, a escola do campo adota o modelo de multisseriação no qual em um mesmo espaço comportam vários alunos cursando séries/anos diferentes. Para Hage (2010) diante dessas características o trabalho pedagógico dos professores, como também a elaboração do planejamento nas escolas do campo, torna-se dificultoso, pois trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e faixas etárias, com interesse e o nível de aprendizagem variável. Ele tece comentário também em relação a outras condições das escolas multisseriadas, como: prédios escolares depauperados, sem ventilação local inadequados para armazenamento e preparo de merenda, nos remetemos para uma problemática que é corriqueira na educação do campo. Outro fator que interfere no aproveitamento e frequência escolar está relacionado fortemente na qualidade da merenda escolar, que na maioria das vezes está em falta ocasionando o fracasso escolar. Estes fatores configuram condições primárias para a desestimulação de professores e estudantes na permanência junto à escola do campo.

O trabalho docente está relacionado ao apoio e ao acompanhamento junto às Secretarias de Educação segundo as investigações que foram realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ em 2002, onde na maioria das pequenas escolas multisseriadas o professor está isolado, sobrecarregado de trabalho e incumbido de outras funções, para além da docência, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, porteiro etc. em relação esta problemática Hage

⁴

Dominado por uma ideia fixa, por uma preocupação; cismado; preocupado, inquieto.

referencia Arroyo (2006) que traz uma reflexão sobre esta conjuntura na qual destaca o caráter de unidocência dessas escolas, por isso talvez não apareça uma cultura docente, por não haver um contingente de professores, onde possam compartilhar seus anseios, desafios e perspectivas.

Para Arroyo não recomendável basear-se no modelo seriado da cidade, pois já se pensa o fim dessa modalidade de ensino. Arroyo defende uma pedagogia que olha o educando organizado em ciclo, enfatizando o agrupamento por idade, não por série, não por bimestre, mas por idades cognitivas. Ele afirma que na escola multisseriada é possível que aconteça uma relação entre diferentes idades, saberes diferentes, que diferentes vivências têm que ser trabalhadas, isso dificilmente ocorrerá na escola seriada. Essa riqueza da escola multisseriada contribui na organização por ciclo de formação Arroyo (1999, p. 37).

Outra problemática enfrentada nas escolas multisseriadas são os fracos vínculos que os professores possuem com essas escolas, pois na maioria das vezes não são da comunidade e que na primeira oportunidade sairá do campo. Assim, ocorre uma rotatividade dos professores, agravando ainda mais os envolvidos com essa realidade, essa rotatividade e a pouca autonomia dos docentes muitas das vezes estão ligados as questões políticas, uma vez que são punidas por não pertencerem ao grupo que lidera a gestão municipal que está no poder.

Sabemos que atualmente as discussões sobre currículo estão contemplando temas que atendam as necessidades e realidades dos educandos e da sociedade. Em se tratando de currículo na escola do campo em sala multisseriada devem-se contemplar temas que defendam aos interesses desses povos e provoque uma reflexão coletiva sobre a maneira de agir sobre as temáticas abordadas. Assim, a educação ambiental neste espaço torna-se um meio de grande importância para a incorporação da interdisciplinaridade, uma vez que os sujeitos inseridos neste contexto estão diretamente envolvidos com as questões ambientais, por isso, faz-se necessário que eles se reconheçam como sujeitos ativos desse processo de intervenção.

CAPÍTULO I

1. A ESCOLA DO CAMPO VISTA COMO UM ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA

A escola do campo está inserida num contexto histórico de luta pelo acesso a terra, onde o latifúndio e o agronegócio tentam retirar o direito do pequeno agricultor de produzir e retirar da terra seu sustento. Enquanto que o agronegócio valoriza a monocultura, promove o Êxodo Rural contribuindo para o inchaço nas periferias das cidades, fazendo com que ocorram perdas irreparáveis da diversidade cultural e acima de tudo da dignidade humana desses sujeitos.

A agricultura camponesa representa uma considerável fatia na produção agrícola brasileira com 40% dos produtos colhidos e gera 80% da ocupação no setor rural representando sete dos dez empregos no campo (CONAB, 2012). A agricultura familiar fortalecida contribui de forma satisfatória para permanência e resistência desses sujeitos na terra, pois o campo mais habitado acontece à diversidade nos aspectos culturais, ambientais e produtivos.

Para Camacho (2008) a relação entre monocultura e latifúndio tem formado uma combinação impactante socioambientalmente. Tendo como principais cultivos a cana-de-açúcar, a soja e o eucalipto, os agroecossistemas simplificados do agronegócio requerem a utilização cada vez maior de agroquímicos para combater pragas e garantir a produtividade, ocasionando grandes impactos a nossa sociobiodiversidade.

Contudo, o espaço camponês vem atravessando ao longo das últimas décadas um processo de identificação nos aspectos: históricos, culturais, políticos e ambientais. Essa identificação esta relacionada à luta dos movimentos sociais e aos debates pela universalização de uma escola pública de qualidade para população camponesa. A partir das lutas dos movimentos sociais, dessa identificação por um espaço condizente com o modo de vida do povo camponês, que algumas políticas foram pensadas e implementadas no campo.

Em relação à implantação das políticas públicas educacionais a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, das Conferências por uma Educação do Campo e a própria LDB; foi fruto de lutas e de vários embates contando com a participação dos Movimentos Sociais, sindicais

entre outros. Para Fernandes (2002) essas conquistas são pautadas pelas lutas das pessoas que sonham por uma sociedade mais justa:

A visão de campo de vida só pode ser construída a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra. E essas lutas foram desenvolvidas pelos sem – terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas. Foram eles que, com suas formas de luta, resistência, conquista e esperança, construíram essa realidade. Foi dessa forma que os assentamentos foram implantados, que as terras dos quilombolas foram reconhecidas e regularizadas, que os territórios indígenas começaram a ser demarcados e inclusive, a sua população voltou a crescer. Essa história não pode ser ignorada, nem esquecida (p.64).

Estas lutas arrastam-se desde a década de 60, onde os movimentos sociais, sindicatos e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de liderança do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia entres outros. A partir da década de 80 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade.

Por meio desse processo de luta a Educação do Campo é produzida através da subversão. Para Molina 2011 *apud MEC (2012)*:

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território (p.10).

Desse modo é percebida a força dos movimentos sociais organizados na busca de seus anseios de melhoria para o bem comum de todos. Em 1998, em Luziânia (GO), foi realizada a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Assim, foi a partir dessa conferência que surgiram as especificidades das questões relativas à escola dos povos do campo, trazendo consigo o conhecimento, a cultura, a produção da vida e o desejo de uma escola pública de qualidade no campo. Já em agosto de 2004 aconteceu a II Conferência

Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em, Luziânia/GO, onde foi definida a ampliação de novos campos de luta para a Educação do Campo, apontando a consolidação de um projeto histórico de educação, dirigido e organizado pelos atores sociais do campo. Inserindo o campo e a educação na agenda política do país, impulsionada pela luta de democratização do acesso a terra e à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado. Portanto, foi a partir dessa conferência é firmada uma nova agenda política definida na Carta de Luziânia, onde reafirma o compromisso coletivo com uma visão de campo, educação e de políticas públicas, onde são definidos alguns pontos (SECAD/MEC, 2009):

- Defesa de um projeto de sociedade justa, democrática e igualitária; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio.
- Defesa de uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e se integre na construção social de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- Defesa de uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.
- Defesa da mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais. Essa classificação transmite uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.
- Defesa do campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e de novas relações solidárias que respeitem as especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais dos seus sujeitos.
- Defesa de políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e

humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas e que este direito seja dever do Estado.

- Construção de uma política específica para a formação dos profissionais da Educação do Campo.

Portanto, foi a partir dessas conferências e seminários que a sociedade civil organizada conseguiu propor e discutir alternativas na construção de uma educação do campo justa e igualitária para todos, assim emergiu a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 apresenta um avanço no processo de redemocratização da educação nacional trazendo uma novidade relevante: deu abertura para criação de propostas pedagógicas e curriculares que atendam as demandas de cada contexto escolar. Essa flexibilidade possibilitou a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas através da aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 03 de abril de 2002 que, em suas propostas, supõem o reconhecimento de um modo de vida social próprio do campo, considerando a diversidade sócio-cultural.

Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as possibilidades de desenvolvimento são ampliadas em diversos aspectos: educacional, econômico, cultural e social. Respeitando a identidade das escolas e dos sujeitos do campo, a Resolução CNE/CEB Nº. 1/2002 aponta aspectos importantes em torno do comprometimento de atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento social e economicamente justo, bem como ecologicamente sustentável; elenca as esferas responsáveis pela oferta e financiamento dessa educação; aborda aspectos sobre: a) a organização do ensino, do projeto institucional e da proposta pedagógica das escolas do campo, que contemplem sua diversidade; b) a flexibilidade do calendário escolar; d) o desenvolvimento das atividades pedagógicas em diferentes espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem; e) e estabelece as exigências para a atuação docente nas referidas escolas. Isso implica a efetivação de uma política educacional que priorize de fato o desenvolvimento desse espaço.

A educação do campo vem sendo palco de várias discussões ao longo das últimas décadas. Segundo Fernandes (1999, p.51), A escola do campo é a que

defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.

Para Caldart (2002, p.18) a luta do povo camponês por uma educação que seja no e do campo partiu dos traços fundamentais onde eles possam ter o direito de serem educados no lugar onde vivem e terem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, que seja vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

De acordo com Hage (2010) esse direito que os alunos do campo tem de serem educados no lugar onde vivem garante a preservação das redes sociais e produtivas, quando esses alunos são deslocados, principalmente para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas localidades, em função de garantir a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos.

Outro ponto que gera bastante contenda no processo educacional camponês e a modalidade de multisseriada. A sala multisseriada é um espaço que abriga várias séries/anos, idades e níveis de desenvolvimento diferentes no mesmo recinto como se houvesse paredes invisíveis separando os educandos. Esse modelo de ensino é caracterizado por políticas públicas compensatórias, garantindo uma manutenção mínima de incentivos e recursos.

Para muitos educadores esse modelo de ensino torna-se muito dificultoso tendo em vista a diferença de idade, a inexistência de metodologias específicas no processo de ensino-aprendizagem da sala multisseriada. Mas, segundo Arroyo (2006, p.113), em se tratando da multisseriação afirma que na realidade a escola multisseriada era para ser uma escola da infância e uma escola da adolescência. A escola da infância de seis, sete, oito e nove anos onde o professor tinha que saber lidar com multiidades, e com o que havia de comum com todas essas idades.

Portanto, as escolas do campo não são multisseriadas, mas composta por sujeitos de multiidades, que se figura como algo diferente, pois estas variedades de idades os tornam sujeitos dotados de temporalidades éticas, cognitivas, culturais e identitárias.

Assim, o autor argumenta que classificar a escola do campo como multisseriadas leva a uma visão sempre de negação e que a tendência dos professores é organizar a escola por séries.

Portanto, ao analisar os argumentos de Arroyo, fica evidente a intenção de inserir no currículo da escola do campo uma concepção de se trabalhar com turma de variadas idades e aprendizagens, onde eles possam trocar saberes e conhecimentos. Como sabemos no ambiente escolar ainda é valorizado o caráter da homogeneidade, que para alguns essa característica auxiliaria o professor a atuar na sua prática docente, engana-se quem pensa que o modelo seriado existe essa tal homogeneidade, a diversidade está presente no seio do processo educativo, que pouco é valorizado no dia-a-dia da sala multisseriada, pois é preciso reconhecer a heterogeneidade por uma visão aglutinadora, isso favorece as relações interpessoais permitindo assim uma aprendizagem compartilhada.

Na visão de Arroyo *apud* Hage (2010, p.6), ao abordar a problemática do modelo de seriação que é adotado na escola urbana, enfatiza alguns pontos a serem questionados como: o que são séries? Que concepção de educação elas carregam? E que processos formativos elas provocam? Esses questionamentos do autor inferem alguns posicionamentos, o de que esse modelo é algo hierarquizado, onde uma série serve de pilar para a outra, que uma segue a outra de forma fragmentada sem que haja uma aprendizagem interdisciplinar.

Na percepção de Arroyo a seriação é um tipo de organização do sistema escolar que está centrada num conjunto de conhecimento supostamente hierarquizado onde “a” pressupõe o “b” e o “b” pressupõe o “c” como se fosse a construção de um prédio por lajes, onde um sustenta a outra. Esse caráter acumulativo de conteúdos, mês após mês, ano após ano, está baseado em conjuntos de provas e teste, onde somente os “bons” alunos tem sucesso na escola, através da capacidade de adquirir, memorizar e acumular conteúdos.

Segundo Hage (2010, p. 6) fica evidente a concepção de que as salas seriadas são consideradas de boa qualidade favorecendo uma visão urbanocêntrica. Assim, essa visão tem origem na racionalidade moderna que se fundamenta nas seguintes ideias: a ciência é entendida como o único conhecimento válido e verdadeiro, o mundo é representado de forma fragmentada exemplificado na separação entre: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-sociedade, cultura-natureza,

etc, gerando dualidades e hierarquizações entre modos de vida, como o urbano e o rural.

A maior parte dos sujeitos que estão inseridos no campo acredita que a solução para resolver os problemas de se trabalhar na sala multisseriada seria a adoção do modelo seriado utilizado na cidade, contudo sabemos que esse modelo existe problemas que é percebido na multissérie tais como: distorção idade-série, evasão escolar, altos índices de reprovação, déficits de aprendizagem e o analfabetismo funcional⁵.

A educação que deveria ser um meio para promover a inclusão das pessoas no espaço onde vivem, através da visão urbanocêntrica torna-se uma forma de segregação entre o campo e a cidade, onde poderia haver uma relação colaborativa.

Para Hage (2010, p. 5) muitos fatores contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que o modelo de seriação seja referência de uma educação de qualidade. Dentre esses fatores, destaca-se o discurso de que vivemos em mundo em que o espaço tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, da modernidade e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem estar das pessoas, ao passo que o meio rural tem sido apontado como lugar do atraso, da não-modernidade, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento.

Estes pressupostos conjecturais favorecem ao pensamento de que o campo não tem solução e que o melhor é deixar-lo e procurar algo melhor para suas vidas na cidade. Mas, sabemos que é preciso criar uma cultura que o campo é um espaço de potencialidades social, econômica, política, ambiental, cultural e educacional, mas para que isso seja consolidada é preciso uma reforma agrária que contemple essas especificidades.

Portanto, enxergamos a escola do campo como um local onde os sujeitos compartilham e interagem sobre os processos de construção do conhecimento, com isso a concepção de ensino-aprendizagem nesse espaço deve ser desenvolvida por uma ação problematizadora, para Freire (1996, p. 88) o exercício da curiosidade

⁵ A UNESCO define analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair o sentido das palavras, colocar idéias no papel por meio da escrita, nem fazer operações matemáticas mais elaboradas.

convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Pois é a partir desses pressupostos que se percebem os processos de transformação tanto global como local, levando em consideração as relações humanas, naturais e tecnológicas.

Assim, cogitamos que o educador fazendo parte do processo ativo do conhecimento deverá traçar estratégia de ensino-aprendizagem para mediar com o educando uma visão de desenvolvimento sustentável, onde ele perceba que é parte integrante do ambiente natural, com isso irá perceber a importância da interação do meio ambiente onde está inserido.

Capítulo II

2. A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA MULTISSÉRIE: UMA NECESSIDADE DE CONTEXTUALIDADE

Atualmente as questões ambientais têm ganhado mais destaque por causa dos desastres naturais que tem ocorrido no planeta Terra. A importância de se abordar as causas desse desequilíbrio deve ser tema central dentro ou fora da escola, por isso que a educação ambiental é um viés para discutir essas questões de forma interdisciplinar.

No Brasil, existe uma lei específica que trata da educação ambiental. A Lei número 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, onde foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental, conceitua educação ambiental no primeiro artigo como o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

No Art. 2º *A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.* Dessa forma, o conhecimento relacionado com as questões ecológicas deve ser pensado por uma visão problematizadora e crítica, pois é um espaço no qual os atores precisam ter uma percepção de responsabilidade de cada um na mudança atitudinal, possibilitando uma reflexão nos aspectos históricos e culturais.

O Art. 3º *aborda como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:*

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Os princípios básicos da educação ambiental estão expostos no Art. 4º que São:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

O Art. 5º trata-se dos objetivos fundamentais da educação ambiental que são:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

A educação ambiental é um tema que deveria ser enfatizado por vários ângulos na escola do campo, pois ao ser abordado neste contexto contribui de forma significativa, haja vista a necessidade que os sujeitos precisam para enxergarem que são seres ativos na produção do conhecimento, tanto referente ao aspecto natural quanto cultural, fazendo-os compreender que são partes integrantes e promotores de mudanças no contexto em que estão inseridos.

Entretanto, a educação ambiental precisa ser incorporada por uma perspectiva, onde os sujeitos sociais estabeleçam uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que enfatiza os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do

patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós, relata Loureiro (2004, p.16). Segundo o próprio Loureiro, é por meio da atuação coletiva e individual, intervindo no funcionamento excludente e desigual das economias capitalistas, que os grupos sociais hoje vulneráveis podem ampliar a democracia e a cidadania. Essa afirmação de Loureiro nos dá força para lutarmos no combate das desigualdades e nos enxergarmos como sujeitos capazes de agirmos como agentes transformadores de processos de exclusão impregnados no seio da sociedade.

A defesa do meio ambiente emerge como movimento de resistência ao pensamento capitalista moderno baseado numa racionalidade econômica, afirma Tristão (2004, p.52). ainda de acordo com Tristão (2004) a mais grave consequência e prejuízo dessa racionalidade irracional é a degradação social e ambiental, então ela indaga como os professores subvertem essa ordem estabelecida? Não se trata de substituir uma racionalidade por outra.

Ao abordar a Educação Ambiental Zakrzewski (2007, p.201) define como uma intensidade da educação, caracterizada por uma grande diversidade de teorias e práticas e que, portanto, não pode ser entendida no singular. Afirma também que apesar de ter como preocupação comum o meio ambiente e de reconhecer o papel central da educação na melhoria da relação do ser humano e da sociedade com o ambiente, pesquisadores e educadores ambientais vêm adotando diferentes discursos propondo diferentes correntes, ou seja, maneiras de conceber e de praticar a educação ambiental.

Segundo Tristão (2004) a própria natureza da educação ambiental, que encara a realidade como processo e não como algo estático, remete-nos a um tipo de pesquisa em que se estabelece uma integração entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e o próprio meio ambiente, com propostas de modificação da realidade pesquisada com intervenções do pesquisador. Assim, professores e alunos das escolas são sujeitos potenciais desse modo de ver e fazer a pesquisa.

No contexto da educação do campo a EA faz-se necessário abordar de modo a causar o interesse e a curiosidade do aluno, no intuito de fazê-lo perceber-se como parte constituinte do processo ambiental, confrontando o conhecimento do senso comum com o da ciência, pois ele está acostumado a presenciar os processos com outro olhar. É preciso reconhecer e concordar quando Zakrzewski

(2007, p. 202) diz que a AE deve estar vinculada a um saber significativo, crítico, contextualizado, do qual se extraem indicadores para a ação, reforçando um projeto político pedagógico vinculado a uma cultura política libertária, baseada em valores como a solidariedade, igualdade, diversidade.

Nessa visão da autora percebemos que para a EA seja consolidada na escola do campo é preciso uma intervenção dos envolvidos com a causa ambiental, pois deverá haver uma sensibilização e quebra de paradigmas fazendo-os se enxergarem como parte ativa de transformação.

A educação ambiental deve ser tratada de forma diferenciada no contexto da escola do campo, valorizando os interesses e as necessidades desses sujeitos, onde seja baseada nos aspectos da solidariedade, diversidade e igualdade. A escola do campo indubitavelmente tem um papel fundamental na consolidação e na constatação de uma visão politizadora dos problemas ambientais que afligem ao povo do campo.

Para Gallo (2008, p. 23) os problemas ecológicos não podem ser abordados apenas pela Biologia, ou apenas pela Geografia, ou apenas pela Química, ou apenas pela Política etc. Para ele a Ecologia constitui-se num novo território de saber, marcado pela interseção de vários saberes, como estes já citados, além de muitos outros, podendo ser abordada de forma interdisciplinar.

O autor citado acima diz que prefere não chamar a ecologia de ciência, porque as áreas que não são imediatamente identificadas como “científicas”, uma vez que isso dá a ela uma abertura muito maior, para que possa valer-se de outras abordagens aos outros campos de saberes. Desse modo, esta visão contribui para que haja uma abordagem interdisciplinar, corroborando na construção do conhecimento por vários ângulos.

O enfoque interdisciplinar e a transdisciplinar da EA suscita uma compreensão da realidade de modo complexo, pois quando mais descobrimos mais damos conta da nossa limitação, afirma Tristão (2004, p.48). Tristão continua afirmando que na estrutura conceitual de currículo, por disciplina, não se sabe muito bem onde encaixar a EA, pois sua natureza não disciplinar provoca uma inserção por meio de projetos e/ou atividades extracurriculares.

Ao tentar analisar o cotidiano escolar para compreender como a AE vem se introduzindo nas práticas educativas e como outros contextos interferem e atuam sobre

sua produção de sentidos e de racionalidades, Tristão conclui que é preciso compreender a mediação feita pelos professores e alunos sobre sentidos, representações e racionalidades geradas para além do conhecimento escolar.

Assim, nesse aspecto contribui de forma significativa na produção de conhecimento e de valores para melhor vivência nesse espaço, rompendo com as práticas sociais que são contrárias ao bem estar desses sujeitos.

Provavelmente, para que a educação ambiental seja efetivada na escola do campo necessite enfrentar muitos desafios, quebra de paradigmas e sensibilização dos envolvidos com esse processo, fazendo-os se enxergarem como parte integrante do ambiente em que esses sujeitos vivem.

CAPÍTULO III

3. O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: UMA PROPOSTA CONTEXTUALIZADA OU MAIS UM PROGRAMA PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO?

Temos conhecimentos de que a educação campestre brasileira vem passando por ampla discussão ao longo das últimas décadas, mas ainda existem muitos desafios para implantação de políticas públicas eficazes que atendam realmente de forma satisfatória as necessidades desse espaço. Como é do conhecimento de todos que atuam ou que pesquisa na escola do campo, a escola é vista como um espaço que possui grandes dificuldades relacionadas à estrutura física, valorização do magistério e currículo deslocado das necessidades e do interesse dos sujeitos.

Os problemas enfrentados no contexto do campo são abordados por Mello (2012, p.12) ao afirmar que:

A permanência da luta pela terra e dos conflitos no campo, disputas políticas em torno do significado e importância do agronegócio, denúncias sobre a presença de trabalhadores rurais em situações análogas à da escravidão, a emergência de novas formas de organização política, a crise ambiental, energética e alimentar, e, mais recentemente, as implicações da expansão das culturas ligadas à produção de biocombustíveis são, contudo, temas ausentes em quaisquer dos materiais do PEA. Tampouco tem sido feito qualquer menção nos materiais do PEA ao projeto da agricultura camponesa ou ao extrativismo sustentável, a agroecologia, a biodiversidade, o direito às sementes crioulas e a água como patrimônio universal, a cooperação agrícola, as formas de organização e os direitos dos camponeses, etc.

Podemos constatar em nossas análises dos cadernos de ensino e aprendizagem do PEA que esses questionamentos levantados por Mello fazem sentido, pois percebemos que os temas com agricultura familiar, plantações alternativas ou agroecológicas, a água na caatinga, dentre outros são abordados de modo superficial, sem haver um posicionamento crítico da autora dos livros.

Fazendo uma análise nos documentos do PEA obtivemos informações contidas no Projeto Base via SECAD (2008) é que nos damos conta que as primeiras discussões começaram em 1996, aqui no Brasil, quando um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste, Projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco

Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre estratégia “*Escuela Nueva-Escuela Activa*”. Em agosto de 1996 houve um seminário em Brasília reunindo todos os Secretários de Educação e diretores de ensino dos estados do nordeste para conhecerem a estratégia e decidirem sobre a sua adoção. Esse seminário foi ministrado por um representante da fundação responsável pela implantação e implementação da estratégia na Colômbia. Após o seminário, os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, e Piauí decidiram pela adoção da estratégia e, em outubro de 1996, os técnicos desses estados foram capacitados na Colômbia.

O Programa Escola Ativa que está vinculado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ficando sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação do campo, completará 16 anos de sua implantação aqui no Brasil em 2013, com uma proposta metodológica que teve início na Colômbia na década de 90, com o objetivo de melhorar a qualidade das escolas multisseriadas do campo, trouxe algumas propostas que tinham sido implantadas em outra realidade, em outro espaço de cultura diferente, com um modelo seguindo o da seriação urbano que segundo Arroyo (1999) é um sistema “pau de sebo”, encontrando-se falido.

Ao trabalhar com uma orientação tão precisa na formação dos educadores e educandos, o Programa Escola Ativa acaba por reforçar a manutenção do modelo dominante da organização seriada e urbanocêntrica, não reconhecendo e não valorizando as profundas diferenças existentes entre as realidades e sujeitos que vivem, trabalham e se constituíram a partir do contexto do campo, das águas e das florestas é o que afirma Mello (2012, p. 11). Esta opinião é confirmada quando observamos nas análises que realizamos nos cadernos de ensino e aprendizagem de ciências, onde cada livro representa uma série, dessa forma é como se o educador seguisse uma sequência lógica.

Para Mello (2012, p. 11) a diversidade do campo e dos movimentos sociais do campo é particularmente relevante quando analisamos um Programa como o Escola Ativa, que prima pela homogeneização e o diretivismo pedagógico, em um caminho contrário ao da realidade das classes multisseriadas, que primam por serem espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de

conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Porém, acreditamos que o educador como parte responsável no processo pode superar as imposições sugeridas por esses programas.

Esta opinião de Mello é compartilhada por Oliveira (1993 p.64) ao afirmar que:

Na atividade escolar é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

Com o intuito de conferir qualidades às classes multisseriadas brasileiras o programa propõe reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, as características do meio rural brasileiro para assim garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Segundo Mello (2012) a concepção do PEA ignora quando:

Silencia e não propõem uma reflexão contextualizante, acerca das profundas desigualdades no campo brasileiro, revela uma concepção de ostracismo e redução à dimensão metodológico-instrumental do Programa. Problemas como a concentração fundiária, a migração campo-cidade, a violência e os conflitos agrários, a expansão predadora das últimas fronteiras agrícolas, etc., são assuntos e temas solenemente ignorados nos materiais produzidos, relevando uma dissociação entre escola e sociedade, entre educação e contexto social (p. 12).

Conduzindo o debate para nossa realidade percebemos vários casos de violência nas comunidades camponesas obrigando-os abandonar suas terras para viver nas cidades, contribuindo para o êxodo-rural. Essas questões não são contempladas no PEA, já que este programa é direcionado para a realidade campesina deveria abordar temas que afligem esse contexto.

A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência do Projeto Nordeste/MEC, tendo com objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do ensino fundamental, ou seja, de 1º ao 5º ano. No final de 1998, os estados de Sergipe e Alagoas decidiram implantar também, a estratégia. Projeto Base/SECAD/MEC, 2008

Em meados de 1999, o Projeto Nordeste chegou ao seu final, dando lugar um novo momento, ou seja, ao surgimento do Programa FUNDESCOLA programa fundo de fortalecimento da escola, o que não acarretou descontinuidade nas ações de implementação da estratégia que já se consolidavam nos estados. A escola Ativa então veio a fazer parte das ações do programa FUNDESCOLA. Projeto Base/SECAD/MEC, 2008.

Fases representam o processo que a estratégia de implantação da Escola Ativa no Brasil SECAD/MEC, 2008:

FASE I

Implantação de testagem e momento de preparação, implantação e acompanhamento para conhecer a efetividade da estratégia Escola Ativa, buscando a afirmação pela qualidade da mudança em sala de aula. Período compreendido entre os anos de 1997 e 1998, em estados da região nordeste.

FASE II: EXPANSÃO I

Momento de ampliar o número de escolas nos estados e nos municípios do nordeste que solicitaram a expansão, sem perder de vista a qualidade. Nessa fase, ocorreu, nas regiões Norte e Centro-Oeste.

FASE III

Consolidação e reconhecimento da efetividade da estratégia pelos estados e municípios. Criação de rede de formadores (multiplicadores) da estratégia, dando aos estados e municípios a oportunidade de participarem das ações de formação e monitoramento mais eficaz.

FASE IV: EXPANSÃO II

Nessa fase houve uma expansão que rompia com os limites da Zona de Atendimento Prioritário - ZAP, oportunidade em que foram incorporados municípios denominados autônomos. Nessa fase houve a disseminação e monitoramento-houve estruturalmente pertencente às ações educacionais da Coordenação Geral de Fortalecimento institucional -CGFOR/Diretoria de Programas especiais FNDE/MEC, a Escola Ativa conta com responsáveis pela implantação, implementação e

monitoramento da estratégia nos âmbitos nacional, estadual e municipal, que compõem uma grande rede junto aos gestores, técnicos, professores, alunos e pais que se apóiam e caminham buscando sustentabilidade nos estados e municípios.

O programa Escola Ativa passou por uma reformulação para se adequar as exigências do ensino fundamental de nove anos, para atender a Lei 11.274/2006 onde foi acrescentado 1 ano para antecipar de 7 para 6 ano o ingresso dos educandos na nova etapa do ensino fundamental.

Com o intuito de auxiliar o trabalho docente na sala de aula o programa lançou estratégias por meio de atividades práticas:

1. Cadernos de Ensino-aprendizagem;
2. Cantinhos de Aprendizagem: Espaço Interdisciplinar de Pesquisa;
3. Colegiado Estudantil;
4. Escola e Comunidade
5. Organização do trabalho pedagógico de turmas multisseriadas que adotam o Programa Escola Ativa
6. Metodologia dos Cadernos de Ensino-Aprendizagem

Análise dos cadernos de ciências do programa escola ativa

Os cadernos de Ensino e Aprendizagem de Ciências adotados pelo PEA de início apresentam alguns ícones que indicam as formas como as atividades deverão ser realizadas, podendo ser individual, em dupla, em pequenos grupos, no coletivo e para casa. Com isso, podemos deduzir que essa proposta contribui para o diretivismo pedagógico e pouco contribui para a heterogeneidade. Segundo Rosa (2008 p. 224) na educação, de maneira geral, está presente a diversidade e que essa prática educativa não tem sido valorizada.

Acreditamos que quando se trabalha principalmente na sala multisseriada é preciso valorizar o tempo de aprendizagem desses sujeitos, para Rosa (2008) a troca de experiência e a valorização do indivíduo e de sua cultura são consideradas no processo pedagógico. Cada caderno é dividido em unidades abordando temas que estão de acordo com o nível de aprendizagem dos educandos. No final de cada

caderno são destacadas seções que trazem materiais para serem usados em jogos educativos. Essas atividades envolvendo brincadeiras lançam possibilidades de transformação e construção de novos pensamentos e prazeres.

No término de todos os livros são aplicadas atividades referentes a cada unidade com intuito de avaliar o que o educando assimilou durante os estudos. Durante as abordagens das temáticas o educando é questionado a todo instante por meio de perguntas que estimula a participação deles, como também o desenvolvimento de atividades de colagem, desenhos, jogos e cruzadas.

É encontrada uma seção chamada *você sabia?* Que traz assunto que causa questionamento, porém é exposto de forma reduzida, mas serve para aguçar a curiosidade do aluno fazendo-os lançar respostas e perguntas. Dependendo da iniciativa do professor algum ponto que esteja fora do cotidiano do aluno ele poderá adaptar para uma melhor assimilação.

Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 1º ano

Ao analisar o caderno de ciências do 1º ano foi verificado que há duas unidades, na primeira unidade é apresentado um estudo sobre os animais, quanto ao tamanho e à presença desses animais próximo da escola e da casa do educando. No decorrer dos assuntos, os alunos são levados a identificar e descrever os animais grandes, médios e pequenos animais, como também explicar as formas de cuidados e a utilização deles pelo homem. Na segunda unidade é abordado o estudo das plantas, onde o aluno irá identificar as grandes, médias e pequenas, citando sua utilização, irá explicar a importância dos arbustos para o ser humano. Outra abordagem é a identificação das plantas pequenas de jardim e de horta e as medicinais, citando sua utilização.

No transcorrer da análise ficou a impressão de que Santos (2010) autora dos cadernos de ciências do PEA iria fazer uma diferenciação entre seres vivos e não-vivos, já neste caderno, mas foi abordado no posterior, pois seria um momento oportuno, haja vista a fase de desenvolvimento cognitivo da criança de descoberta e curiosidade. Na página 13 quando a autora questiona a ocorrência de animais na comunidade, poderia ter sugerido uma pesquisa com os pais sobre o

desaparecimento de algumas espécies e o que provocou esse desaparecimento, assim discutiria questões da caça, da extinção, levando-os a pensar as questões da degradação ambiental.

Na parte sobre os animais selvagens na página 26 percebemos a ausência de uma abordagem mostrando que eles não são maus e que não vão nos atacar, pois desde pequenos somos levados a ter essa visão, mas sabemos que faz parte da natureza dos animais selvagens, quando atacam é para se defender. Na exposição dos animais selvagens faltou uma ênfase as espécies que fazem parte do contexto dos educandos do campo, a exemplo das serpentes, onde deveria enfatizar a importância desses animais na relação ecológica no ambiente.

No decorrer da análise do conteúdo deste caderno percebemos a falta de uma postura mais crítica na ênfase que é dada as temáticas que são eminentes no contexto campesino. Nas sugestões de atividades a autora limita-se ao fato de ensinar e aprender, sem incentivar o senso crítico do aluno, apesar de levantar questionamento, mas não faz de maneira crítica. Nessa perspectiva Gasparin (2003) afirma que:

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e crítica da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental. Gasparin (2003, p.144)

Por isso, que o trabalho docente com criança envolve um leque de possibilidades no envolvimento para uma atuação crítica no seu cotidiano. É a partir do contexto escolar que o educando irá formular um senso crítico daquilo que é vivenciado nos temas que provocam inquietação e curiosidade.

Ao relacionar os animais e o que eles fornecem ao homem a autora deixa claro uma visão utilitarista dos recursos naturais, foi percebido na página 106 quando a autora pergunta: **quais os benefícios que as árvores trazem para as pessoas de sua casa?** Para Tamaio (2002) essa caracteriza interpreta a natureza como uma fornecedora de vida e como fonte de recursos para o homem; o ser humano é o centro do universo e modifica a natureza (ação antrópica). A natureza é vista como uma estrutura isolada do homem.

A autora na página 70 na seção *você sabia?* Argumenta a respeito da transformação das lagartas em borboleta, com isso há uma instigação por parte desses questionamentos podendo servir de vias para se chegar a outros patamares de aprendizagem. Esse tipo de situação favorece a uma visão científica no processo de metamorfose, já que às vezes no senso comum tem outra conotação e outras explicações.

Ao abordar a questão da proteção das árvores na página 107 a autora faz questionamentos através desta gravura.

Fig. 01 - Abordagem da questão ambiental no livro do 1º ano do PEA (SANTOS, 2010)



Atentando para a problemática das queimadas e derrubadas das plantas, já na página 108 faz menção as conseqüências da devastação das florestas. Com isso ficou a impressão de uma culpabilização, quando se pergunta, por que as pessoas derrubam tantas árvores? Já que esta cartilha é destinada aos estudantes do campo, deveria ter enfatizado que os maiores desmatadores, são os grandes latifundiários e pecuaristas que dizem grandes áreas de florestas para cultivo de monocultura ou para criação de animais, portanto, não culpar quem faz isto por desconhecimento ou apenas para subsistência, mas não podemos eximir o papel da escola em atentar para estas questões.

É nesse aspecto que a crítica se faz necessária nessas abordagens, por isso que Loureiro (2004, p.16) diz que a EA incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais, permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita

os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós.

Outro ponto bem relevante acontece na página 110, onde os educandos são induzidos a exercer o papel de agentes transformadores, pois irão conscientizar a família para não provocar queimadas em áreas de plantação, dando motivos para não cometer essa prática. Segundo Gasparin (2003) o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, nesse caso está em função das questões levantadas na prática social e posteriormente retomadas de forma mais profunda e sistematizada pelo conteúdo curricular.

Ao longo das observações deste caderno pouco foi enfatizado cenário da vegetação típica da caatinga, desse modo podemos nos questionar onde fica a questão da contextualização.

De modo geral o livro de ciências do 1º ano proporciona o trabalho de desenhar, colagem, identificação de mapas, músicas além de leitura e escrita.

Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 2º ano

De modo geral, os cadernos de ensino e aprendizagem de ciências apresentam atividades de adivinhações que é algo típico do contexto campestre. Na primeira unidade o aluno irá aprender que através de todos os órgãos do sentido poderá observar, reconhecer e descobrir as coisas. Observando um distanciamento das atividades práticas, onde o professor instigue os sentidos por meio de objetos no intuito de estimular o cheiro, a experimentação, a apalpação e audição.

Na segunda unidade os educandos têm a oportunidade de identificar os órgãos do sentido, como também identificar as mensagens percebidas, outro ponto interessante é a abordagem da formação a luz branca do sol. Ao explicar a importância dos órgãos dos sentidos para observação, a autora deveria ter lançado questionamento sobre pessoas com necessidades especiais, a questão da inclusão de criança com deficiência física na escola.

Na terceira unidade ao utilizar os órgãos do sentido o aluno irá aprender a observar a natureza, explicar o que é meio ambiente, identificar seres vivos e não vivos, coisas naturais e artificiais, explicar ainda a importância das plantas, identificar os reinos animal, vegetal e mineral e por último irá explicar a interação que existe entre os seres da natureza.

Estudando o tempo e a vida na 4ª unidade é possível o aluno identificar as atividades realizadas pelas pessoas nos diferentes mudanças do tempo, irão aprender o que é nascente e poente, explicar a relação entre o tamanho da sombra e o sol. Santos (2010) não dá ênfase a questão na nocividade da luz solar em certas horas do dia, nesse caso a escola seria um espaço promotor na conscientização da prevenção de doenças. Quando faz a seguinte pergunta: **você sabia que as atividades das pessoas variam de acordo com o tempo?** Deveria ter desenvolvido alguns pontos referentes à atividade agrícola na região do semiárido, por ser acometida de constantes secas.

Poderão construir um calendário meteorológico e demonstrar e explicar a formação do dia e da noite e por fim, identificar leste e oeste. De fato ao mostrar fotografias se refere ao ambiente campestre, mas as fotos tipicamente da região nordeste brasileira não foram enfatizadas neste caderno.

Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 3º ano

Este caderno é composto por três unidades, nele é dado ênfase as questões relacionadas à saúde, tais como: o cuidado com a saúde, verminose e parasitas, vacinação e dengue. Em outra unidade é feito um contraponto entre alimentação e saúde, na última unidade é dado importância a questão da higiene na promoção da saúde.

Ao longo da primeira unidade o aluno irá estudar o que é saúde, relacionar os males do fumo, do álcool e das drogas e como combater esses vícios, é visto também como evitar a verminose e ilustrará como ela é transmitida, outro assunto significativo nesta unidade é a abordagem de algumas plantas medicinais mostrando o seu valor.

Algumas temáticas para conhecimento e prevenção dos educandos são destacadas nas sugestões de atividades, como: a importância da vacinação e a dengue.

Na segunda unidade é feita uma abordagem relacionada à alimentação como base para a saúde. É dada importância ao valor do aleitamento materno, outro ponto abordado é identificação da origem dos alimentos e a importância da alimentação variada e reconhecimento do valor nutritivo das carnes.

Na última unidade é visto os cuidados que devemos ter com a higiene e com a alimentação para preservação da saúde. Por fim, não houve um enfoque crítico sobre o uso de agrotóxico nas plantações, pois o uso indiscriminado promove uma série de doenças, assim seria motivada a importância de se consumir produtos orgânicos.

São temáticas de interesse das pessoas que vivem no e do campo, porém sabemos que existem dificuldades em relação à disponibilidade de alimentos, principalmente nessa variedade nutricional. Ao propor uma atividade em grupo onde os alunos iriam assumir uma tarefa diferente na campanha contra verminoses e parasitoses. Para Gasparin (2003, p. 146) essas ações individuais não transformarão a escola e as estruturas sociais, mas se o educando não for desafiado a pôr em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos na escola, todo o trabalho despendido para usar esse método de ensino aprendizagem assemelhar-se-á aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula.

Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 4º ano

O caderno de ciências do 4º ano é composto por quatro unidades, nas quais são enfatizados os grandes desafios para proteção da terra como sendo responsabilidades de todos. Com isso, ao reconhecer a importância de proteger o planeta tem-se uma melhoria na qualidade de vida.

Ao mencionar o meio ambiente a autora dos cadernos pergunta o que é meio ambiente. Mas o interessante é que ela lança outros questionamentos fazendo o educando fazer conjecturas a respeito das questões. Após várias voltas em relação às perguntas ela dá a resposta, diz que é tudo que está a nossa volta

constituindo de seres vivos e não vivos. Para Reigota (1991) com esta pergunta podemos obter as mais diferentes e variadas respostas, indicando representações sociais, conhecimento científico, experiências vividas, histórica e individualmente, com o meio natural. Ele afirma também que é importante termos um conceito que oriente as diferentes práticas para que aconteça a realização da educação ambiental popular.

Assim, definimos meio ambiente como o lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (REIGOTA, p.37). Ao ser abordado a questão ambiental não é apresentada por parte de Santos (2010) o ambiente tipicamente do semiárido, ou seja, o Bioma Caatinga.

Na coleção dos livros de ciências do Programa Escola Ativa percebemos um destaque superficial em relação a temas pontuais como o desmatamento, uso de agrotóxico e a prática da agroecologia, sendo tratada de forma resumida, sem atender para a contextualização, já que são temas bastante relevantes para esses sujeitos inseridos no contexto escolar campesino.

A outra unidade busca a aprendizagem dos problemas ambientais urgentes e emergentes, assim os educadores deverão identificar os problemas causados ao meio ambiente pela indução da indústria e tecnologia.

Ao longo do caderno é vista a questão do equilíbrio ambiental, onde tudo esta interligado.

Como se dá a produção de alimento? Outro ponto interessante e a proteção do meio ambiente ao fazer menos queimadas e derrubadas das plantas. Buscando que os alunos possam aprender que o equilíbrio depende de muitos fatores. A autora destaca a relação entre os seres vivos na cadeia alimentar, a transferência de energia entre os seres vivos, a diferença entre fotossíntese e respiração, mostra a importância das plantas para a vida e como preservar o equilíbrio ambiental, mas essa abordagem é um tanto quanto avançada para este momento.

A unidade que trata do tema água é enfatizada sua importância e porque preservá-la, como ocorre a circulação na natureza. Faz uma abordagem também sobre a quantidade de água potável na terra e o ciclo da água na natureza e na ultima unidade traz o tema do lixo que é de interesse de todos que buscam um

planeta mais limpo. O aluno será questionado quanto ao destino do lixo, que precisa ser reduzido, reciclado e reutilizado.

Caderno de Ensino e Aprendizagem: Ciências 5º ano

No caderno do 5º ano é destacado mais as questões relacionadas à parte anatômica e fisiológica do corpo humano, desde alimentação a reprodução. A segunda unidade é a que debate a qualidade da alimentação, onde ocorre a sensibilização dos educandos para o problema no Brasil e explica a importância de uma alimentação de qualidade. Outro ponto relevante nesta unidade é a abordagem das doenças causadas por falta de vitaminas e como organizar um cardápio balanceado e saudável.

Outra temática abordada relevante é a reprodução humana, onde é associado à atividade sexual e que essa atividade pode estar ligada a algumas doenças, como no caso das DSTs. O aluno é levado a preparar uma campanha na prevenção de DSTs e gravidez na adolescência.

Acreditamos que essas questões envolvendo os educandos nessas discussões didático-pedagógica podem servir como uma responsabilidade social por parte da escola, haja vista a fase que se encontram esses educandos, sabemos que não é papel da escola responsabilizar ou impor regras no comportamento dos educando mais alerta para as consequências de uma gravidez na adolescência ou a contração por uma doença sexualmente transmissível.

Uma análise geral da coleção “Girassol - saberes e fazeres do campo”

A coleção de ciências foi desenvolvida por Demétrio Ossowski Gowdak é licenciado em História Natural pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atua como professor de ciências e Biologia em escolas das redes particular e pública de ensino e coordenador da área de patologia clínica em escola da rede particular de ensino.

Segundo informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Cuité, por meio da Coordenação das escolas do campo, ficamos cientes que mesmo o Programa Escola Ativa estando desativado no município de Cuité, os livros foram adotados até o ano de 2012. Assim, Após uma análise dos livros didáticos da Escola

Ativa, passamos a analisar os livros da coleção “Girassol - saberes e fazeres do campo”, vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC, por meio do PNLD campo. Considerando que esses estão sendo adotados como livro referência no ano corrente, substituindo os do Programa Escola Ativa.

A coleção é composta por 9 (nove) volumes, sendo a composição seriada e multidisciplinar por área. Para o primeiro ano apresenta um volume e, para os demais, dois volumes, assim distribuídos:

- 1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática;
- 2º ano e 3º ano: Letramento e Alfabetização, Geografia e História; Alfabetização Matemática e Ciências;
- 4º ano e 5º ano: Língua Portuguesa, Geografia e História; Matemática e Ciências.

Portanto, igualmente o que foi observado nos cadernos do PEA foi percebido nesta coleção, que em ambos seguiram o mesmo modelo da seriação, algo distante de promover uma abordagem diferenciada na sala multissérie.

Segundo o guia de livros didáticos da Educação do Campo, MEC (2012) O que a caracteriza a coleção é que é uma obra voltada para o aluno do campo aborda ilustrações e temas que contextualizam as atividades, as quais, em geral, têm como eixo norteador o cotidiano em comunidades rurais. Mas o que percebemos é que essa tal contextualização não acontece efetivamente, quando nas análises sobre a ecologia o autor ao perguntar o que é ecologia? Não contextualiza revelando a resposta, sem haver questionamentos, diferentemente do que foi observado nos livros do PEA que antes o aluno era levado a questionar sobre os temas abordados.

Alguns pontos devem ser elogiados como no caso da seção “Vai e Vem” pode ser explorada de modo a trazer para a sala de aula questões importantes para a comunidade, oferecendo um bom momento para que os alunos reflitam sobre o seu cotidiano. Assim, o estudante envolve seus familiares sobre os temas abordados em sala.

Outra seção que pode contribuir muito com a formação dos alunos é a “Dica de leitura”, que dá indicação de livros de literatura cujas temáticas são relacionadas

aos conteúdos explorados na unidade. A seção “a hora da vivência” é quando o aluno conversa e troca ideia sobre as temáticas estudadas e em seguida utilizando diversos materiais montam seus trabalhos. Essas seções podem também ser exploradas com vista a garantir o reconhecimento, a potencialização de identidades, a valorização e uma discussão mais ampliada sobre a diversidade socioterritorial de sujeitos do campo, como também questões agrárias relativas ao agronegócio e aos problemas socioambientais.

Em algumas unidades dos livros da coleção, os conteúdos são trabalhados de forma rápida ou superficial. Desse modo, o professor deve atuar de modo a garantir um trabalho mais adequado ao desenvolvimento dos conteúdos e aos ritmos dos alunos.

Em relação à seleção de material, a coleção apresenta, em todos os componentes curriculares, uma coletânea textual diversificada, favorecendo diferentes experiências de leitura. Recorre a diferentes formas de linguagem (gráficos, mapas, tabelas, fotos e gravuras) adequadas às situações de ensino-aprendizagem e estimula o diálogo com outras linguagens, tais como internet e livros literários. Propõe a utilização de recursos didáticos diversificados, tais como materiais concretos, jogos, calculadora, computador.

A abordagem dos temas favorece a construção de novos conhecimentos, considerando, com frequência, os conhecimentos prévios dos alunos. Nas diferentes áreas de conhecimento, encontram-se vários exemplos de estímulo ao convívio social e de reconhecimento da pluralidade social e cultural brasileira.

No que diz respeito às metodologias, propõe atividades individuais e em grupo, favorecendo interações para diferentes aprendizagens. Há ainda sugestão de realização de visitas a diferentes espaços sociais, de maneira pertinente e articulada ao trabalho pedagógico proposto. Nesse sentido, incentiva o convite às pessoas da comunidade para compartilhar o conhecimento produzido na escola. Dessa forma, é reconhecido o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização desse espaço social como fundamental para a construção de identidades sociais.

As atividades em alguns casos estimulam o uso de estratégias de raciocínio requisitadas para as diferentes áreas do conhecimento, tais como observação, análise, experimentação, comparação, elaboração de hipóteses, etc.

De certo modo, algumas atividades favorecem e incentivam a criança a pensar, refletir, generalizar e abstrair com base em situações concretas. Propõe atividades individuais e em grupo.

No livro do 3º ano a temática sobre o planeta Terra é mencionada por um aspecto físico/astronômico, sendo enfatizada a questão sobre os gases que a envolvem, isso no imaginário das crianças torna-se algo abstrato, pois nesta idade a criança valoriza o concreto. A parte que faz menção sobre a água foi percebido a mesma visão que tivemos sobre o planeta Terra, na qual a água é vista por um aspecto meramente científico sem haver uma problematização da importância dela para a manutenção da vida. Na página 175 é destacada a temática do solo, visto de uma forma bastante interessante, onde é apresentada a importância dos seres vivos principalmente a interação que ocorre com os microrganismos.

No livro do 4º ano é abordado o assunto “alimentação e a saúde”, onde ocorre uma associação da alimentação adequada para manutenção da saúde, no entanto na página 138 é exposta uma fotografia das prateleiras de um supermercado mostrando várias mercadorias enlatadas, posteriormente são formuladas algumas perguntas referentes à imagem, com isso é preciso um questionamento em relação a esta exposição fazendo alusão ao consumo desses produtos industrializados, ao invés de expor produtos produzidos por quem estão inseridos na prática agrícola do campo, como os doces caseiros, queijos, manteigas, geléias etc. Por esta visão os alunos são levados a pensar que os produtos vendidos no supermercado são melhores dos que produzidos por eles, mas sabemos que o produto natural contribui de forma satisfatória para a saúde, haja vista a ausência de conservantes químicos.

Fig. 02- Prateleira de supermercado expondo produto enlatados (GOWDAK, 2012)



Sobre a questão da alimentação adequada é mostrado diversos alimentos importantes, mas será que os educandos dispõem desses alimentos?

Na terceira unidade o assunto sobre o planeta terra e o ambiente é lançado alguns questionamentos interessantes, quando pergunta: Se fosse possível cavar um buraco no chão e você fosse retirando mais e mais material, em sua opinião o que encontraria nas diferentes profundidades que o buraco atingisse?

Como você imagina que seja o centro do planeta terra?

Se fosse necessário você dar um endereço a um viajante que veio do espaço como você diria a ele onde mora?

Isso faz o estudante pensar, questionar, conjecturas a respeito de um tema mais amplo no caso do planeta terra.

Outra temática bastante interessante é sobre a via láctea e o sistema solar, sendo enfatizados os planetas, o sol e a lua. O autor deixa a desejar em relação à problematização da temática apresentando atividades com perguntas diretas sem haver algo que chame a atenção dos alunos. Um ponto que nos chamou atenção é a seção “*vai e vem*” quando são apontadas as fases da lua que são levadas em consideração na realização de várias atividades cotidianas no campo, a exemplo das pescarias. Isto mostra a sabedoria popular das pessoas camponesas, com isso o estudante é levado a consultar os familiares ou a comunidade sobre a influência das fases da lua em outras atividades do campo. Após a pesquisa o educando irá discutir o que ele descobriu. O autor do livro de ciências Gowdak (2012) aborda as

partes internas do planeta Terra, ilustrando as três camadas principais: crosta, manto e o núcleo; nos questionamos sobre esta abordagem neste momento por apresentar termos de difícil compreensão para esta fase de assimilação dos estudantes.

Sobre os seres vivos são mostradas às diferenças e semelhanças entre a grande variedade de seres vivos, abordando o grupo dos vertebrados e dos invertebrados dando ênfase aos cinco grupos menores animais vertebrados tais como: peixe, anfíbios, répteis, aves e mamíferos mostrando as principais características. O que nos incomodados é com esta abordagem de animais ilustrada nos livros serem de outra região, onde deveria ilustrar com animais da nossa região, não somos contras a uma abordagem mais ampla, mas que seja enfatizada fauna e flora do nosso contexto.

A temática sobre as plantas é vista por uma visão didática, mostrando as partes, os tipos de raízes, caule etc. percebemos também o processo de fotossíntese e mostrando a importância da abelha no processo de polinização.

Foram observadas algumas palavras que dependendo da região tem significado diferente, como este PNLD é direcionado para as diversas regiões do Brasil deveria abordar usando os vários significados a exemplo do jerimum como é conhecido aqui no nordeste, o livro chama de abobrinha.

A unidade que se trata da ecologia expõem fotografias da centro-sul do país, não que somos contra mostrar essas imagens, mas foi percebida a ausência de uma abordagem da fauna e da flora de outras regiões, já que esses livros são distribuídos para as demais regiões, ao mostrar alguns ecossistemas é exposto uma imagem da caatinga verde e com água na região de Canudos na Bahia, por que não mostrar a característica típica da caatinga.

Um ponto bastante relevante no final da 4ª unidade é o desequilíbrio ecológico, mostrando a interferência antrópica, na qual inclui o uso de defensivos agrícolas e as queimadas, concomitantemente é abordado a questão da extinção de alguns animais. Segundo o autor do livro o ser humano vem percebendo que a caça e pesca sem limite, o desmatamento das florestas e a poluição ocasionam a extinção de muitos animais e plantas.

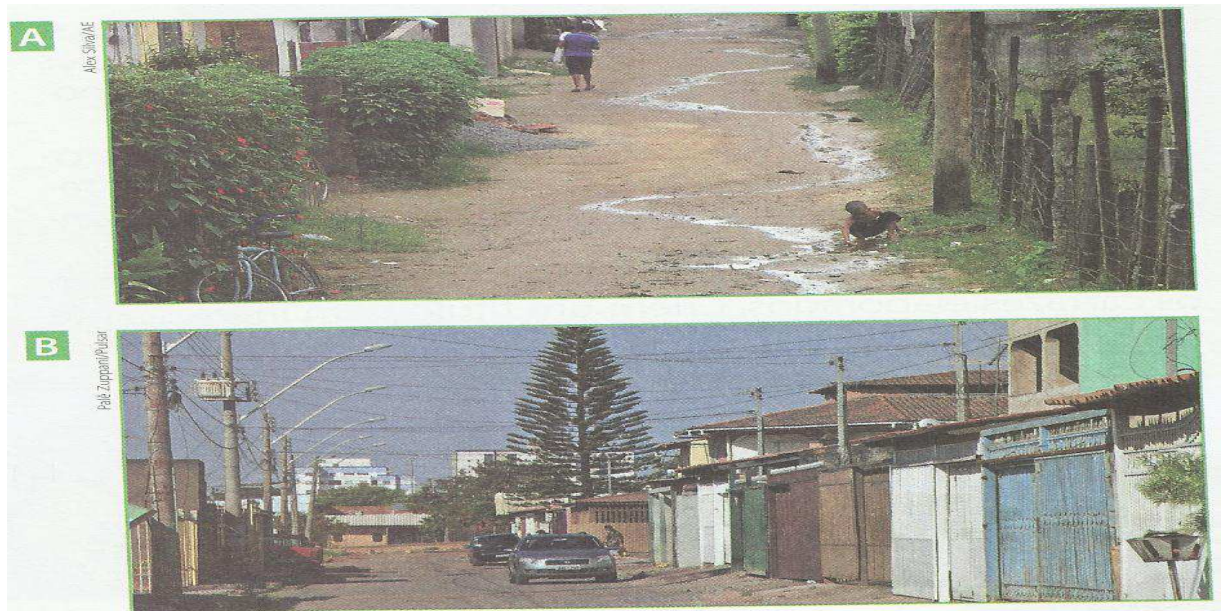
O livro do 5º ano faz uma menção sobre os microrganismos é bastante relevante, mostrando o papel dos microrganismos como agentes patogênicos, mas

fazendo um contra ponto de sua importância no equilíbrio ecológico do planeta, é visto a importância como decompositores, na produção de alimentos e medicamentos. Na página 133 o livro traz um experimento, com o objetivo de fazer os estudantes observar a ação dos fungos na fermentação. Isso é de extrema importância na inserção do aluno no mundo da curiosidade, dos questionamentos e da pesquisa.

São destacadas as doenças causadas por vírus, bactérias e protozoários, mostrando as doenças mais comuns nas diversas regiões, como: raiva, dengue, gripe, tuberculose, cólera, febre maculosa, doença de chagas e malária. Posteriormente é visto os tipos de vacinação.

O capítulo que trata sobre saneamento básico e saúde traz algumas medidas relacionadas ao saneamento básico que garantem melhores condições de saúde, como: tratamento de água, canalização de esgotos, limpeza pública, coleta e tratamento adequado de resíduos sólidos. São expostas duas imagens para se comparar onde a qualidade de vida das pessoas é melhor.

Fig. 03- Enfatiza dois espaços, fazendo comparação quanto à qualidade de vida (GOWDAK, 2012).



Será que o aluno irá responder que é a segunda imagem mesmo? Ou isso é irrelevante para ele? Será que para ele a qualidade de vida não terá outra conotação? Porque será que a cidade é vista por um aspecto de superioridade? Esses são questionamento que nos leva fazer algumas suposições quando do pensamento dos alunos inserido no contexto da escola do campo.

A parte que fala sobre os materiais do lixo como problemas e soluções, aborda o destino do lixo, ao falar dos aterros sanitários, as usinas de triagem e compostagem, a queima e os lixões. Em relação ao lixo da população do campo que não dispõe de um sistema de coleta, o que fazer? Já que essas temáticas serão abordadas na escola, esses questionamentos fazem-se necessário.

Ao analisarmos os livros do PEA e a Coleção “Girassol - saberes e fazeres do campo” percebemos algumas similaridades em relação à forma como foram elaborados esses livros que serão adotados em um contexto com tanta especificidades como é o da sala multisseriada. Para Tristão (2004, p 51) na maioria das vezes os repertórios quando usamos para falar sobre educação, meio ambiente e escola legitimam a racionalidade técnica e instrumental. Usamos “grades” para nos referir ao currículo; “disciplina” para o conteúdo cujos significados estão fortemente relacionados com ideia de prisão e de conteúdos; dar “aulas” como se o conhecimento fosse doado e o outro o recebesse passivamente.

Seguindo o mesmo modelo da sala unisseriada os livros são apresentados por séries/ano, isso mostra a influência que o modelo dominante se apresenta para a escola do campo, apresentando com um caráter urbanocêntrico, às vezes levando o educador agir na escola do campo como se estivesse numa sala seriada.

Em estudos realizados por Hage (2010) foi identificado que esse o paradigma urbanocêntrico materializado através do modelo seriado de ensino pauta a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e multisseriadas, influenciando fortemente na produção dos modos de vida das populações. Ele afirma que muitos professores e professoras não tem uma compreensão crítica, pois organizam o trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, como se houvesse várias salas em um mesmo espaço separados por paredes “invisíveis”, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas.

Os educadores elaboram vários planejamentos de acordo com os conteúdos de cada série isso limita o tempo da aula tornando-se um grande problema, este tempo gasto serviria para se pensar em outras formas de estratégias metodológicas no cotidiano escolar, fortalecendo a heterogeneidade para uma inserção mais efetiva desses educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi pensado e construído a partir de uma necessidade de se conhecer e entender como a temática da educação ambiental é abordada na sala multissérie e conseqüentemente no livro didático adotado na escola do campo. Mesmo tendo conhecimento que o livro didático guia o ritmo das atividades escolares, alguns educadores fazem diferente daquilo que é “imposto” neles. Temos conhecimento dos embates de lutas enfrentados pelos sujeitos inseridos no contexto camponês com a intenção de galgar um espaço mais justo e igualitário, onde ele tenha seus direitos preservados e atendidos na perspectiva de construir um espaço democrático de pensamentos e ideias.

Por várias décadas estudos discutem os modelos educacionais brasileiro com intuito de alcançar uma educação que atenda um projeto mais justo e democrático de acesso ao ensino público de qualidade, porém pouco se alcançou até hoje, no entanto o que assistimos é a implantação de programas e mais programas com formas e fórmulas de procedimentos, mas esses quase sempre são pensados por uma educação dita maior, sem atentar para o contexto, a necessidade ou para as especificidades de suas realidades. É preciso desenvolver um projeto que articule políticas que atenda o interesse social, étnica, cultural e ambiental.

Nosso trabalho foi elaborado na intenção de fazer uma discussão sobre a situação da escola do campo com suas características e especificidades, como também, mostrar uma visão da sala multisseriada apresentando um enfoque do tema educação ambiental abordado no livro didático na perspectiva de identificar as relações ocorridas entre o tema e o contexto, com isso tecer comentários daquilo que achamos necessário para uma escola campesina mais comprometida com os interesses dessa população, levando em consideração as causas políticas, ambientais e culturais.

Sabemos que a população do campo é composta por vários atores, espaços, práticas sociais e identidades culturais compondo a multiplicidade deste ambiente. Dessa forma, a educação é vista como uma estratégia para a transformação da realidade dos sujeitos inseridos neste lugar.

Confirmamos alguns pontos que tínhamos conhecimento a exemplo do modelo multisseriado adotado na escola do campo, como sendo um espaço que

abriga várias séries/anos, idades e níveis de desenvolvimento diferentes no mesmo recinto como se houvesse paredes invisíveis separando os educandos.

A educação ambiental que é abordada precisa ser de forma diferenciada, valorizando os interesses e as necessidades desses sujeitos, onde seja baseada nos aspectos da dependência recíproca, heterogeneidade e igualdade. A escola do campo sem dúvidas tem um papel fundamental na consolidação e na constatação de uma visão politizadora dos problemas ambientais que afligem ao povo do campo.

Durante o desenvolvimento deste trabalho percebemos a carência de trabalhos que relacionam a multisseriação com a educação ambiental na escola do campo, assim acreditamos que nosso trabalho servirá de base para futuras pesquisas, mas também servirá de reflexão para todos que sonham com uma escola do campo que oportunize o diálogo, o protagonismo e o empoderamento.

Através de nossas análises constatamos que os livros didáticos da coleção de cadernos de ensino e aprendizagem do PEA faz uma abordagem da educação ambiental, mesmo lançando questionamentos referentes a vários temas percebemos a ausência de uma visão crítica e problematizadora do contexto campesino. Já a coleção Girassol – saberes e fazeres do campo, apesar de contemplar a EA deixa uma lacuna em relação aos questionamentos e a problematização com uma linguagem direta, sem atentar para a contextualização dos assuntos que são de interesse para esses atores.

Portanto, o que percebemos nessas duas coleções são características urbanocêntrica, onde o livro didático é pensado e confeccionado seguindo o modelo da seriação urbana de forma fragmentada, sem atentar para as especificidades da escola do campo. Essa escola deve ser pensada a partir de suas necessidades e seus anseios, pois é a partir de seu empoderamento que os sujeitos do campo alcançaram o acesso às condições de trabalho no próprio campo, moradia digna, educação básica de qualidade que atenda seus interesses e a construção de alternativas pedagógicas condizentes com as condições do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardos Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardos Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 02.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: Molina, Mônica C. **Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006.

_____. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de publicações; 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa – orientações Pedagógicas para a formação de educandos e educadores. – Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 20/12/1996

_____. Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental**. Política Nacional de Educação Ambiental.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e política** / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores).

Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana.

CONAB. Companhia Nacional de Abastecimento. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1125&t=2>>. Acesso em: 23 dez 2012

FERNANDES, Bernardos Mançano. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas** / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire. – São Paulo: paz e terra, 1996 (Coleção leitura).

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, R. Leite (org.). O sentido da escola. 5ª ed. Petrópolis: DP *ET alli*, 2008

GASPARIN, Joao Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórica** – crítica. 2. Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOWDAK. Demétrio Ossowski. **Girassol saberes e fazeres do campo, 4º ano**. – 1. Ed – São Paulo: FTD, 2012

Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de Livros. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. 57 p.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo.** I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em: http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa. Acesso em: 01 abril de 2013

JAPIASSU, Hilton. **Introdução às Ciências Humanas.** São Paulo: Letras e Letras, 1994, pp. 69-129.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Educação Ambiental** / Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. 140 p. v.:il. ; 28 cm.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**/ Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira, Luiz Carlos Manhães; Nilda Alves (org.)- 2. Ed.-São Paulo: Cortez 2004. – Série cultura, memória e currículo, v.1

MELLO, Marco. **O Programa Escola Ativa no contexto da educação do campo: Impasses e contradições.** I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas, 2012. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc>. Acesso em: 01 abril de 2012

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político – pedagógico da escola de São Paulo**: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001

REIGOTA, Marcos. Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular. **Em aberto.** Brasília, v. 10, n.49, jan/mar. 1991

ROSA, Ana Cristina Silva. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação e Linguagem.** Ano 1. Nº 18, p.222-237, jul-dez. 2008

SANTOS. Maria Helena Araújo. **Caderno de ensino e aprendizagem: ciência 4/** Maria Helena Araújo Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

TAMAIÓ, I. **O professor na construção do conceito de natureza:** uma experiência de educação ambiental. São Paulo: Annablume-WWF 1º, 158p. 2002.

TRISTÃO, Martha. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Educação Ambiental** / Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. 140 p. v.:il. ; 28 cm.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. A educação ambiental nas escolas do campo. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília, V. 216, p.199-208, 2007