

Ensino e Geografia

Educação do campo, lugar e currículo: instrumentos legais e percepções dos professores de geografia da rede de ensino de Agrestina-PE

Education of the countryside, place, and curriculum: legal instruments and perceptions of geography teachers of the Agrestina-PE education network

Educación del campo, lugar y currículo: instrumentos jurídicos y percepciones del profesorado de geografía de la red educativa Agrestina-PE

Universidade de Pernambuco , PE, Brasil

Handerson Phillipe Pereira da Silva^I ,
Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy^{II} 

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa compreende um estudo de caso, que envolve a análise documental, o desenvolvimento de oficinas e a aplicação de questionário com um Grupo Focal formado por professores de Geografia do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Agrestina, em Pernambuco. Buscamos analisar os documentos curriculares vigentes e os livros didáticos da rede de ensino, destinado ao Componente Curricular Geografia nas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, do campo e da cidade, para identificar as abordagens e as referências de lugar de vivência dos estudantes, enfatizado pela Geografia cultural, a partir das percepções docentes. Constata-se que, apesar das lutas e conquistas pela consolidação de uma Política de Educação do Campo, as escolas do campo ainda sofrem não somente com as nucleações e os fechamentos de unidades em todo país, mas também com a falta de atenção, valorização e reconhecimento de sua identidade. Na rede de ensino investigada, além da precariedade do vínculo empregatício dos professores de Geografia, e baixo percentual de formação na área da disciplina ministrada, constata-se que as escolas localizadas em áreas rurais adotam currículo e livro didático que não contemplam o lugar enquanto espaço de vivência e dotado de significados e sentimentos entre os sujeitos e os espaços de vida. Esse cenário pode ampliar as desigualdades e semear a desvalorização e a topofobia aos lugares de vivências.

Palavras-chave: Educação do campo; Lugar; Currículo; Ensino de geografia

ABSTRACT

This qualitative research comprises a case study involving document analysis, the development of workshops, and the application of a questionnaire with a Focus Group made up of primary school geography teachers from the Agrestina Municipal Network in Pernambuco. We sought to analyze the current curriculum documents and textbooks of the school network, intended for the Geography curriculum component in the final year classes of primary school in the countryside and in the city, in order to identify the approaches to place and the references to the place where students live, emphasized by cultural geography, based on the teachers' perceptions. Despite the struggles and achievements to consolidate a Rural Education Policy, rural schools still suffer not only from the nucleation and closure of units across the country but also from the lack of attention, appreciation, and recognition of their identity. In the school network investigated, in addition to the precarious employment relationship of geography teachers and the low percentage of training in the subject area taught, it can be seen that schools located in rural areas adopt curricula and textbooks that do not contemplate place as a living space endowed with meanings and feelings between subjects and living spaces. This scenario can widen inequalities and sow the seeds of devaluation and topophobia towards places of experience.

Keywords: Rural education; Place; Curriculum; Geography teaching

RESUMEN

Esta investigación cualitativa comprende un estudio de caso, que incluye: el análisis de documentos, el desarrollo de talleres y la aplicación de un cuestionario con un Grupo Focal formado por profesores de geografía de la escuela primaria de la Red Municipal Agrestina, en Pernambuco. Se buscó analizar los documentos curriculares y libros de texto vigentes de la red escolar, destinados al componente curricular de Geografía en las clases del último año de la enseñanza primaria en el campo y en la ciudad, para identificar los abordajes del lugar y las referencias al lugar donde viven los alumnos, enfatizados por la geografía cultural, a partir de las percepciones de los profesores. A pesar de las luchas y conquistas para consolidar una Política de Educación Rural, las escuelas rurales aún sufren no sólo por la nucleación y cierre de unidades en todo el país, sino también por la falta de atención, valoración y reconocimiento de su identidad. En la red escolar investigada, además de la precaria relación laboral de los profesores de geografía y el bajo porcentaje de formación en la materia impartida, se observa que las escuelas ubicadas en el área rural adoptan currículos y libros de texto que no contemplan el lugar como un espacio vital dotado de significados y sentimientos entre sujetos y espacios vitales. Este escenario puede ampliar las desigualdades y sembrar la semilla de la desvalorización y la topofobia hacia los lugares de experiencia.

Palabras-clave: Educación rural; Lugar; Currículo; Enseñanza de la geografía

1 INTRODUÇÃO

Fruto de uma luta coletiva e organizada da sociedade e da classe trabalhadora, a Escola do Campo é instrumento permanente de reivindicações frente às contradições reais que ainda enfrenta no contexto atual, ao tentarem descaracterizá-la de sua

proposta original de ser do campo, e de ser para a mulher e o homem do campo, respeitando suas características que constituem o seu lugar de vida e vivência em (re) construção permanente.

Nesse contexto, o lugar assume papel relevante na materialização de políticas públicas, uma vez que os significados simbólicos dos agentes do espaço vivido estão presentes em seu entorno, no conjunto dos elementos físicos e culturais, com os quais possuem relação íntima e cotidiana, em que a Ciência geográfica fundamenta - por suas diversas correntes - as compreensões do lugar como objeto de análise e de percepções.

As negações aos povos do campo se manifestam de diversas formas. No entanto, aqui nos debruçamos sobre o contexto da educação, com um olhar atento à escola, seus agentes e instrumentos necessários ao funcionamento dela. Nesta pesquisa, lançaremos, também, um olhar sobre as questões curriculares.

A Geografia, enquanto Ciência, apresenta o conceito de lugar, que, ao longo do tempo, vem ocupando destaque nas reflexões e práticas de ensino, e até mesmo na compreensão particular dos sentidos individuais, principalmente por ser necessário ter um entendimento sobre as novas correntes que emergem no campo epistemológico.

Para Vieira (2008), o ensino do conceito de lugar, presente nas abordagens humanista e crítica da Geografia, ligados às orientações curriculares no país, são abordados com bases em Tuan (2013) e Santos (2005), duas referências clássicas. Sendo o primeiro um defensor do conceito de lugar relacionado à experiência com o espaço vivido - e ainda pouco difundido na prática -, além da compreensão na Geografia escolar; e o segundo, alguém que relaciona o lugar na perspectiva da totalidade, geralmente mais utilizada e consolidada no contexto da prática.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou os princípios teórico-metodológicos da pesquisa-participante para investigar as abordagens de lugar no ensino de Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais, em uma rede municipal de ensino, situada no interior do estado de Pernambuco.

Este artigo, organizado em três momentos, buscou inicialmente: destacar o papel dos movimentos sociais na construção de uma Política de Educação do Campo; em seguida, analisam-se as concepções epistemológicas e abordagens de lugar no currículo de Geografia para o Ensino Fundamental em Pernambuco e em um livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso resultou em um estudo exploratório, que nos ofereceu elementos para um estudo descritivo, no qual buscou-se analisar a compreensão de lugar para professores de Geografia e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Agrestina-PE, que apontem elementos necessários para a reorganização temática do ensino de Geografia.

Além do levantamento documental, utilizamos entrevistas e questionários e desenvolvemos cinco oficinas temáticas junto ao Grupo Focal, formado por onze professores da Rede Municipal de Ensino, que lecionam o componente Curricular em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, em escolas localizadas em área urbana e rural do município de Agrestina-PE.

Abordar a proposta curricular dos Anos Finais, disposta no Currículo de Pernambuco, é importante para a análise das perspectivas de lugar a partir da Geografia Cultural. Logo, a proposição básica deste artigo reside na defesa de um currículo de Geografia que se propõe a uma aprendizagem que valorize os contextos sociais, em prol de uma educação do campo com qualidade e equidade.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DA LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO, UM DEBATE NECESSÁRIO

A proposta de Educação do Campo, que surge nos anos de 1990, no Brasil, a partir das reivindicações dos sujeitos do campo, vem por ratificar, em seu projeto, a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo com o desenvolvimento pleno do ser humano e com sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte. (Caldart, 2012).

A Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) surge em contraposição às ideologias dominantes até os dias atuais, de hegemonizar o processo escolar no Brasil, desde os períodos coloniais, que desconsiderou as particularidades dos povos nativos e impôs um modelo que atendia, exclusivamente, aos interesses da elite, dominante.

As questões elencadas pela PNEC são necessárias e urgentes, levando em consideração que a população camponesa sempre foi marginalizada e, apesar dos avanços conquistados pelos movimentos sociais, ainda encontra seus direitos negados e negligenciados pelas estruturas de poder, que usa do sistema legítimo para deslegitimar as conquistas dos direitos historicamente adquiridos. Neste processo, é importante salientar o protagonismo do Movimento Sem Terra (MST) como embrionário do Movimento de Educação do Campo, e outros coletivos diretamente envolvidos no mesmo ideário. Os movimentos sociais do campo, na luta por uma educação que atenda às necessidades culturais, sociais, econômicas e políticas das populações rurais¹, reivindicam uma Educação Básica na modalidade de Educação do Campo, que possibilite a integração do Ensino Fundamental e Médio à qualificação social e profissional, promovendo o desenvolvimento sustentável da comunidade.

Com suas várias bandeiras e ideais de luta, os movimentos advindos da sociedade camponesa no Brasil ganharam notoriedade no espaço sociopolítico. A partir da redemocratização da política brasileira, diversas organizações populares surgiram para reivindicar demandas, que, ao longo do tempo, foram negadas pelo Estado. No entanto, é importante ressaltar que as políticas públicas de Educação do Campo nascem das lutas dos movimentos do campo por reforma agrária, como garantia de direitos, em seus aspectos gerais, e de ordens geográficas, como cultura, etnia e identidade.

Políticas assim rompem com os processos de dominação dos camponeses, historicamente edificados na sociedade brasileira. Segundo Arroyo (2014, p. 123), os

¹ O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 02/2008, define populações rurais, em suas mais variadas formas de produção da vida, como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, e outros.

movimentos sociais populares repolitizam esta dominação: “o campo das representações sociais passa a ser um dos campos de disputa política, mas também pedagógica”.

De tal modo, a educação do campo procura resgatar a dignidade do povo camponês, na luta permanente para superar todas as formas de subordinação e inferioridade, historicamente arraigados. Os atores dessa luta permanecem vigilantes, para que homens e mulheres, crianças, jovens e adultos do campo se constituam plenamente como sujeitos de direitos, exigindo, do Estado, as políticas públicas em educação, pautadas nos princípios, necessidades e anseios dos camponeses.

Os sujeitos do campo precisam ser protagonistas de seu processo educativo, construindo coletivamente seu projeto de vida no contexto da escolarização. Ainda que a luta protagonizada pela população do campo passe a contemplar a luta pelo direito à educação de qualidade, ao conhecimento significativo e à escola propriamente do Campo, o campo permanece sendo parte fundamental do processo transformador.

Na Educação do Campo, os processos de luta e resistência no campo não compõem o contexto que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais. Se constitui através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito, de conhecimento, e em contextos educativos específicos (Jesus, 2004, p. 67).

É necessário destacar as lutas e reivindicações que contribuíram para a Política de Educação do Campo, sobretudo na década de 1990, quando os movimentos sociais do campo incluíram a educação como uma das suas principais bandeiras de luta, que, enquanto direito social, precisa estar contemplada nos currículos das respectivas unidades de ensino do campo.

Diante das contínuas e organizadas lutas, coube ao Estado reconhecer as experiências e processos educativos originados no interior das organizações e movimentos sociais do campo, de modo que as referidas práticas fossem ampliadas e reconhecidas pela sociedade (Molina, 2003; 2010). A luta precisa ser permanente na atuação política da sociedade civil, para que o Estado brasileiro cumpra o que determinam as leis.

A Educação do Campo no Brasil, na perspectiva de política pública, teve seu início no ano de 1997, com o I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária - I ENERA, considerado um marco histórico, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, juntamente com a Universidade de Brasília - UNB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, contando, também, com a participação de professores de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores de jovens e adultos, dentre outros profissionais ligados à Educação do Campo.

Na ocasião, foram abordadas temáticas como a “Com escola, terra e dignidade”, e foram aprovadas propostas para erradicar o analfabetismo nos acampamentos e assentamentos, a partir de paradigmas de educação coletiva. Para Camacho (2014, p. 324),

a exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever, para os camponeses, era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir do manejo com a terra, para a subsistência e venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O que a ideologia das classes dominantes do campo pretendia com este argumento era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças das condições de acesso à educação formal.

A Educação do Campo surge oposta à educação rural (educação pautada no assistencialismo), se estabelecendo como uma construção coletiva. Questiona, primeiramente, práticas desenvolvidas em escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária, e segue, ampliando sua luta para o âmbito das políticas públicas, com intuito de possibilitar o acesso à educação básica e superior, sendo contra o fechamento de escolas, e batalhando pela formação de professores e pela infraestrutura adequada nas escolas. (Souza, 2008).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, prevê, dentre suas metas e estratégias para a melhoria da educação do campo, especialmente no

que diz respeito à oferta da educação infantil: o limite à nucleação de escolas e o deslocamento de crianças (Meta 1); a universalização do ensino fundamental (Meta 2); o apoio à alfabetização de crianças, com a produção de materiais didáticos específicos (Meta 5); a garantia de transporte escolar (Meta 7); a pesquisa de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo, que considerem as especificidades locais (Meta 7); a consolidação da educação escolar no campo, de populações tradicionais (Meta 7).

Além de: prever os currículos e as propostas pedagógicas específicas da educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos (Meta 7); a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, igualando a escolaridade média entre negros e não negros (Meta 8); a expansão do atendimento do Ensino Médio gratuito, integrado à formação profissional, para as populações do campo (Meta 11); o atendimento específico a populações do campo, para garantir acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais que atuem com essas populações (Meta 12). Assim, o PNE 2014-2024 destaca, ao longo de suas metas e estratégias, a importância do respeito à articulação entre os ambientes escolares e comunitários, para garantia do “desenvolvimento sustentável e da preservação da identidade cultural; e para a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo”.

A Educação do Campo é, portanto, a materialização de um projeto de sociedade, voltada para a coesão e o bem-estar humano, relacionado à preservação da natureza. Assim, vai muito além de um modelo de escolarização, pois sua proposta incorpora dimensões políticas, sociais, culturais e humanas, além da própria dimensão pedagógica, que lhe é própria.

No entanto, o maior agravante no que diz respeito às escolas do campo são as nucleações e os fechamentos sistemáticos de unidades em todo país, que se revelam como um problema em nível nacional. Problema esse que persiste quando o acesso das populações do campo a uma educação que reflete a sua identidade é negado pela falta e/ou pela precarização das escolas.

As nucleações pautam-se, principalmente, na justificativa de superar as multisseriações e promover com mais eficácia o processo alfabetizador, para garantir, de certa forma, o alcance dos resultados e metas nas avaliações externas para as unidades e a própria rede, em sua respectiva esfera. Isso culmina com a imposição de um modelo de escola descaracterizado da realidade do estudante, pois Arroyo (2006), Hage (2014) e Souza (2009) afirmam que, há muito tempo, a organização seriada dava sinais de esgotamento.

O fechamento de escolas do campo segue a mesma lógica, acrescentada a outras justificativas, como: redução do contingente de matrículas e eficiência dos investimentos. Assim, desconsidera a legislação, que prevê que os estudantes tenham acesso às escolas próximas de suas residências, com suas características locais em evidente comunicação.

Oliveira *et al.* (2023) observam, a partir dos dados do Inep, que entre os anos de 2018 e 2021, foram fechadas 4.052 escolas do campo no Brasil, sendo o Nordeste a região que apresenta ritmo e taxas mais aceleradas (71,2%). Vale salientar que esse triste cenário já vinha sendo observado, como no intervalo entre 2003 e 2013, período em que houve o fechamento de 32.512 escolas do campo no Brasil, representando uma redução de cerca de 2 milhões de matrículas.

Apesar da Lei nº 12.960/2014 ter alterado a LDB (Brasil, 1996), para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, e de indígenas e quilombolas, o problema do fechamento das escolas ainda persiste. Isso pode gerar graves consequências no aumento da evasão escolar e nas taxas de analfabetismo da população do campo.

O fechamento e outros desafios, historicamente travados, a respeito da Escola do campo no Brasil, são pautas atuais que sofrem retrocessos e avanços, à medida que as políticas de governos são postas pelo sistema. Entre anos de 2017 e 2022, nos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, viu-se um desmonte de políticas educacionais, o que afetou fortemente as Políticas de Educação Popular, que são bandeiras políticas discriminadas pelos neoliberais.

No entanto, é importante ressaltar que as lutas precisam ser constantes, pois, mesmo nos governos de esquerda, em que muitas conquistas foram adquiridas, ainda existem forças políticas - públicas e privadas - que interferem nos rumos das políticas educacionais, colocando seus interesses sobre os instrumentos que regem o sistema, em detrimento dos interesses coletivos das camadas sociais menos favorecidas, que sofrem pela falta de representação política suficiente para garantir voz e vez.

3 INSTRUMENTOS LEGAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE AGRESTINA-PE

As escolas do campo ainda sofrem com a falta de atenção, valorização e reconhecimento de sua identidade. A deficiência na estrutura física é grave e requer investimentos urgentes para mudar o quadro de precariedade dessas escolas. Na dimensão pedagógica, é necessário um debate permanente para a plena materialidade das propostas da Educação do Campo.

Para tanto, é preciso contextualizar o seu currículo a partir da realidade social em que as escolas do campo estão inseridas. Como afirma Veiga (2006, p. 27), “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. A valorização da cultura do campo deve ser iniciada na escola, onde os estudantes precisam, desde cedo, conhecê-la, para que resistam à imposição de currículos escolares que negam a realidade dos sujeitos do campo. Assim, entende-se que, para que a educação seja um veículo do desenvolvimento do

campo, é necessário promover a cultura e a identidade dos sujeitos sociais do campo, colocando em evidência os recursos disponíveis no entorno de seu lugar de vivência e os anseios dos grupos de convívio.

De acordo com Munarim (2011, p. 14), a educação deve “se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo, com justiça, bem-estar social e econômico”. Com isso, o autor enfatiza o princípio da autonomia, que se exerce com a participação dos sujeitos do campo no sistema de ensino. Assim, cada comunidade escolar deve ter autonomia na construção do seu projeto político-pedagógico. Segundo Caldart (2012, p. 257),

a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade da educação brasileira, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação, desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem a questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses, e ao embate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura, que tem implicações no projeto de país e de sociedade, e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Política de Educação do Campo, ao qual o autor faz referência, resulta de um movimento salutar recente na história do país, que luta por dignidade e respeito a sujeitos que reivindicam direitos à educação libertadora, que possibilite sua participação nas tomadas das decisões e na (re)construção de paradigmas.

Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma que participem ativamente do processo, movidos pela preocupação com o lócus (lugar) com um projeto Nacional. Neste sentido, adquire importância a ampla participação dos movimentos sociais e sindicais do campo e organizações da sociedade civil na construção dos Planos Estaduais e Municipais, de modo que a identidade do campo, na sua complexa diversidade e com o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável para o mesmo, esteja intrinsecamente articulada aos projetos pedagógicos dos Estados e Municípios brasileiros (Munarim, 2011, p. 14).

O autor salienta que as peculiaridades de cada lugar sejam respeitadas e legitimadas. Para tanto, os projetos político-pedagógicos e currículos das escolas, de

áreas rurais (ou não), devem ser elaborados mediante um processo coletivo, de ampla participação social e investigação da realidade local.

A LDB nº 9394/96 legitima as bases dessa escolarização, para uma ação pedagógica que se sustente na preservação dos valores culturais, locais, e do modo de vida rural, assim como na ação política da sociedade do campo.

Nesse sentido, Candau (2011, p. 13) ressalta a relação entre cultura e educação, pois não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados, a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimente um descompasso, um estranhamento, e, até mesmo, um confronto intenso, nestas relações. Ao observar como se formalizam as escolas rurais, no modelo hegemônico adaptado às realidades do campo, constata-se uma narrativa acomodada, com ações que concretizam a desculturização, ampliando a desvalorização e as desigualdades que marcam a história do povo campestre.

O lugar interage permanentemente com os indivíduos, fornecendo-lhes, reciprocamente, significados que dão sentido às experiências de vida, vividas em seu íntimo relacionamento. As percepções são justamente resultantes dessas relações, que vão formando saberes próprios e que enchem de pertencimento e sentimentos as ações dos indivíduos para com o seu meio. Na escola, o currículo tem mais relevância quando se faz sentir no dia-a-dia, na sua própria existência, gerando a necessidade de intervir e solucionar problemas comuns e complexos que surgem cotidianamente.

A Rede Municipal de Ensino de Agrestina-PE, não se tratando de um sistema próprio, integra o sistema da Rede Estadual, em que se segue integralmente as propostas e as normativas dispostas. No entanto, é importante ressaltar que os próprios documentos curriculares em vigor se apresentam como instrumentos norteadores para a construção das propostas curriculares pelos municípios, adequando-os às suas realidades.

Observa-se na estrutura organizacional da Rede Municipal de Agrestina, que as escolas do campo, que ofertam turmas dos anos iniciais, são divididas em três núcleos (Núcleo A, Núcleo B e Núcleo Caminhos dos Quilombolas), seguindo critérios de aproximação territorial e características históricas e culturais, sendo cada um deles acompanhados por um gestor(a) e um coordenador(a), vinculados e lotados na Secretaria Municipal de Educação. Tal organização nos remete à intencionalidade de priorizar as relações de proximidades territoriais entre as unidades de ensino. No entanto, o que ressaltamos, mais uma vez, é a essência pedagógica dessas escolas, pois é preciso um reconhecimento de suas peculiaridades, já que, devido às suas localizações, os núcleos são formados. Uma vez que essas unidades de ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, adotam o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental como instrumento norteador das práticas pedagógicas, mas sem as devidas adequações às realidades locais, temos escolas do Campo nos padrões hegemônicos, que se sobrepõem a toda e qualquer forma de vida e vivência daqueles que vivem no/do Campo em Agrestina-PE.

Sob as orientações da Gerência de Políticas de Educação do Campo – GEPEC, que está vinculada à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE, são emitidas instruções normativas e diretrizes operacionais, que, quase sempre, contemplam as modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na perspectiva da Política Pública de Educação do Campo, na Rede de Ensino do Estado. Nesse contexto, enquanto modalidade de ensino, a Educação do Campo não consolidou seu currículo próprio, que ainda se encontra em fase de elaboração, e por isso recorre a adaptação do Currículo de Pernambuco, contrariando uma de suas bandeiras, de luta contra a adaptação, por parte da escola, às estruturas e às propostas, sugeridas pelo Estado.

As escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental de Agrestina-PE, localizadas em áreas rurais, recorrem a esses instrumentos curriculares, que não contemplam o lugar e suas peculiaridades. Tratar, em regime de igualdade, as diferentes realidades

em que vivem cada uma das unidades escolares pode ampliar as desigualdades, e semear a desvalorização e a topofobia aos lugares de vivências.

A Rede de Ensino do Município de Agrestina-PE adota como instrumentos curriculares oficiais o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental e o Currículo de Pernambuco para EJA. No período de 2020-2023, a Rede Municipal de Ensino adotou a coleção “Tempo de Geografia”, da Editora Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, sendo, em muitas escolas, rurais e urbanas, um dos principais norteadores da prática do professor de Geografia, uma vez que sua escolha foi unificada. Quando se recorre a esses instrumentos curriculares para as escolas rurais no campo, acomete-se o mesmo equívoco da adaptação, o qual não atende às necessidades de uma modalidade específica e de um público que tem suas realidades ignoradas no texto - e na prática.

O Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a EJA está organizado em seis capítulos: um, de caráter introdutório, que intenciona expor concepções, princípios e pressupostos, inerentes a esta modalidade educativa; e os demais, um para cada área de conhecimento ratificada pela BNCC, com o propósito de delimitar competências e habilidades em cada Componente Curricular. Nessa perspectiva, o documento assume um projeto educacional, organiza os saberes a serem objetos de estudo na sala de aula e fortalece a articulação, em rede, de diferentes políticas públicas para a Educação Básica.

A Instrução Normativa nº 08/2020, da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, em seu art. 1º, inciso 1º, apresenta que

a Educação do Campo é concebida e protagonizada pelas populações do campo que buscam uma educação de qualidade, socialmente referenciada nas especificidades de cada povo do campo, que se traduz em educativas, que valorizam suas práticas sociais, conhecimentos prévios, saberes, culturas, histórias, modos de vida, de trabalho e de produção.

Fica evidenciada a necessidade de uma escola com sentido e significados para os estudantes que vivem no campo. Nessa mesma normativa, em seu art. 3º, que trata dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos, destinada às populações do Campo,

com atenção as demandas diferenciadas, apresentam-se as seguintes populações: a) Agricultores familiares, b) Extrativistas, c) Pescadores artesanais, d) Ribeirinhos, e) assentados e acampados, f) trabalhadores rurais, g) caiçaras, h) indígenas, i) quilombolas, j) povos da floresta, k) povos ciganos, e l) demais povos que vivem no campo.

O município de Agrestina é constituído de uma população rural diversificada. Então, ao adotar e aplicar no componente curricular Geografia nas escolas da rede o Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental (2019) e/ou o Currículo de Pernambuco – Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental, aplica-se uma estrutura curricular que não contempla as peculiaridades do lugar de vivência do povo do campo agrestinense.

Nas quarenta e cinco habilidades destinadas aos Anos Iniciais se encontra essa abordagem geográfica de lugar de vivência, no entanto, a grande questão se volta à sua materialidade. É comum que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha se priorizado - e até mesmo dedicado os esforços para - o processo de alfabetização e letramento, deixando, à margem, práticas, raciocínios geográficos e outros conhecimentos e componentes curriculares, que são ignorados nesse processo, e que poderiam potencializar seu desenvolvimento com saberes relevantes do espaço de vivência, atingindo os objetivos da alfabetização, articulados aos saberes geográficos descritos no currículo, o que raramente acontece.

Com o relativismo (ou a ausência sistemática) do ensino do Componente Geografia no Ciclo Alfabetizador - e nos Anos Iniciais como um todo -, deixa-se de construir habilidades fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, além de ignorar partes essenciais de conteúdos, que se voltam, em sua maioria, para o lugar de vivência do estudante. Contudo, o estudante chega aos Anos Finais do Ensino Fundamental com deficiências e ausência de saberes que potencializam, junto ao contexto do mundo digital e globalizado, uma conscientização hegemônica que desprestigia o seu espaço de convívio e coloca os não-lugares nas evidências e prioridades de vida e consumo.

Ao deixarem de ser consideradas e devidamente trabalhadas as habilidades relacionadas aos objetos de conhecimentos e unidades temáticas, compromete-se o conjunto da estrutura curricular, que segue uma lógica progressiva e contínua de saberes a serem trabalhados, e de habilidades a serem construídas. Importante ressaltar que o Currículo de Pernambuco, na proposta estrutural dos Anos Iniciais, também se aproxima das Diretrizes da Política de Educação do Campo, quando coloca em evidência as características de vida do povo campestre, voltadas às reflexões e práticas contextualizadas às formas de vida e vivências da mulher e do homem do campo.

O Currículo de Pernambuco para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental) possui 5 unidades temáticas: 1. O sujeito e seu lugar no mundo; 2. Conexões e Escalas; 3. Mundo do trabalho; 4. Formas de representação e Pensamento espacial; e 5. Natureza, Ambientes e Qualidade de vida. Nessas unidades temáticas são abordados 25 objetos de conhecimento, acompanhados das respectivas habilidades esperadas para os alunos da EJA em Pernambuco. Ao analisar o conjunto das 57 habilidades destinadas às turmas de Anos Finais na modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo Currículo de Pernambuco, identifica-se apenas uma habilidade que faz referência ao lugar e, especificamente, ao lugar de vivência: a habilidade EFEJAAFGE01PE, que está relacionada ao objeto de conhecimento "Identidade sociocultural no espaço vivenciado", no Eixo Temático: "O Sujeito e seu lugar no mundo". Na estrutura dos textos que compreendem o conjunto de eixo temáticos (objetos de conhecimentos e habilidades), não se encontra qualquer relação com o lugar de vivência dos estudantes, estruturando-se, de forma muito distante do contexto da vida real, numa abordagem geográfica em escala maior e sem interligações com o espaço geográfico que o sujeito ocupa, com exceção da habilidade supracitada. A proposta do Currículo de Geografia destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta, timidamente, a concepção de lugar enquanto espaço de vivência e dotado de significados e sentimentos entre os sujeitos e os espaços de vida.

Nessa perspectiva, é possível nos remeter aos pressupostos da Política de Educação do Campo, no que diz respeito à importância do espaço de vida dos sujeitos no processo educativo, que, a partir de suas experiências sensoriais, históricas e culturais, atribuem sentidos e sentimentos particulares entre os sujeitos e os espaços. Daí os saberes socialmente construídos ganham significados mais concretos, quando é possibilitado a tais sujeitos relacionarem as suas formas de vida e suas vivências ao que lhes é ensinado na escola.

A estrutura do Currículo de Pernambuco para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental tem, nos Anos Iniciais, abordagens significativas de lugar, com destaque ao lugar de vivência, que parte do escopo conceitual da Geografia Cultural (Pernambuco, 2021; Tuan, 2013), que se baseia na subjetividade fenomenológica e conversa com as perspectivas da Política de Educação do Campo. No entanto, tais habilidades não são, em sua maioria, construídas, tendo em vista que o componente quase sempre é ignorado por parte do docente, que se dedica quase que exclusivamente ao processo de alfabetização e letramento, como se o saber geográfico não pudesse estar envolvido no processo.

Na estrutura do documento curricular destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, essa presença da Geografia Cultural é tímida, e a abordagem geográfica de lugar sob qualquer corrente é praticamente inexistente, colocando tal conceito à margem da compreensão do espaço geográfico total. E, com isso, não colabora para a formalização e a materialização da Política de Educação do Campo nas redes.

No ano de 2020, através do PNLD, a Rede Municipal de Ensino de Agrestina adotou, - de forma unificada -, para um período de vigência de quatro anos (2020-2023), a coleção “Tempo de Geografia”, da Editora Brasil, como mais um instrumento pedagógico a ser suporte no processo de ensino de Geografia da rede. Ao unificar a escolha, se amenizam problemas de ordem logística. No entanto, se aprofunda o abismo entre o lugar de vivência e os não-lugares estampados nas páginas dos

exemplares das obras, que são construídas para atender aos padrões da BNCC, e que, por isso, nada de específico de Agrestina trará, pois se trata de um produto a ser destinado a qualquer parte do território nacional.

Figura 1 - Coleção “Tempo de Geografia”



Fonte: Extraído e adaptado de Silva; Ross (2018)

No conjunto das estruturas propostas nas obras, “lugar” aparece apenas no tema 1: “Paisagens e lugares”, no livro destinado ao 6º ano, seguindo a lógica estruturante da BNCC. No texto, é possível identificar a abordagem da Geografia Cultural, quando os autores expõem que:

Entende-se como lugar a parte ou a porção do planeta onde vivemos diariamente e construímos vínculos e nossa história. É a parte do espaço terrestre de menor dimensão, aquela que tem significado para nós e com a qual nos identificamos. O lugar é algo pessoal e cultural, com o qual as pessoas criam vínculos afetivos e estabelecem emoções e afetividades diversas (Silva, 2018, p. 19).

A Geografia Cultural, presente na abordagem de lugar, é de uma relevância significativa, ao fazê-la mesclando definições que envolvem diferentes concepções e correntes geográficas². No entanto, é algo muito resumido para uma dimensão de conteúdo ampla. Contemplar o lugar e, sobretudo, o lugar de vivência, como a menor

² Tais como: Possibilismo geográfico, Possibilismo cultural, Geografia Humanista, Geografia Crítica, Geografia Regional, globalização e localização, e espaço e lugar.

escala do objeto da Geografia, o espaço geográfico, apenas no 6º ano do Ensino Fundamental, provoca um vazio de significados sem precedentes, quando se soma à negligência do ensino do componente nos Anos Iniciais.

4 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A INSERÇÃO DO LUGAR DE VIVÊNCIA NA CONTEXTUALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Compuseram o Grupo Focal 11 professores da Rede Municipal de Ensino, que lecionam o Componente Curricular Geografia. Os participantes do Grupo Focal apresentam o seguinte perfil: apenas 18,1% dos professores possuem vínculo efetivo (concursado). Os demais (81,9%) possuem contrato temporário. Do total, 45,5% estão na faixa etária de 34 a 41 anos; 36,4%, de 26 a 33 anos; e 18,1, entre 42 e 49 anos. Em relação ao tempo de docência no componente Curricular Geografia: 45,5% têm entre 5 e 10 anos; 36,4%, entre 1 e 4 anos; e 18,1%, entre 16 e 20 anos de experiência. A formação docente aponta também para um cenário preocupante, pois apenas 27,3% dos docentes possuem Licenciatura em Geografia. Os demais docentes possuem Licenciatura em História, Ciências Biológicas, Pedagogia e Química. Da totalidade, 81,8% dos docentes possuem Especialização *Lato sensu*, mas apenas os docentes com Licenciatura em Geografia (27,3%) possuem especialização na área de Geografia.

O perfil do Grupo Focal da pesquisa foi extraído do questionário docente aplicado junto aos participantes, na primeira oficina temática de uma sequência de 5 encontros, com leituras, estudos, aula de campo, e produções individuais e coletivas em torno de temas como: o Currículo Escolar de Geografia; os documentos curriculares norteadores da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Agrestina-PE; Correntes do pensamento geográfico e fenomenologia; o lugar na Geografia e as concepções da Geografia Cultural; e a abordagem conceitual do Lugar na Geografia Cultural, no contexto da Política de Educação do Campo.

Perguntou-se aos docentes: qual(is) o(s) principal (is) material (is) que norteia (m) a seleção de conteúdos a serem trabalhados em suas aulas de Geografia. A partir das

respostas dos participantes, observa-se que o livro didático, o currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental e a BNCC constituem os principais instrumentos balizadores da prática docente, indicados por 100% dos docentes participantes.

Em relação às 06 unidades de ensino da Rede Municipal, 03 são classificadas como escola rural e 03 como escola urbana, localizadas em bairros distintos. Duas delas possuem mais de 300 alunos matriculados, do 6º ao 9º ano; duas possuem entre 100 e 300 alunos; e duas possuem menos de 100 alunos. As escolas rurais são as que possuem menos alunos matriculados, sendo, por isso, consideradas “escolas de pequeno porte”.

Entre as escolas participantes do Grupo Focal, 03 são classificadas como escolas rurais e as demais como escolas urbanas. No entanto, até mesmo as unidades classificadas como urbanas recebem estudantes que residem nas comunidades, sítios, fazendas e vilas que integram a área rural do município. Isso acontece porque as turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental não são ofertadas em seus locais de vivência, ou seja, nas escolas da zona rural. Com isso, os estudantes se deslocam para escolas que ofertem essas turmas em localidades mais próximas. Importante ressaltar que estudantes de áreas rurais de municípios vizinhos, como Altinho, Cupira e Caruaru, buscam matrículas nessas unidades, dada a maior proximidade geográfica.

Para os professores participantes (ao serem questionados como o “lugar” está definido nos documentos curriculares que orientam sua prática docente), a concepção de lugar, disposta nos documentos e instrumentos, apoia-se em correntes geográficas distintas, que se mesclam entre uma perspectiva tradicional, ao indicarem o lugar como parte do espaço geográfico modificado e transformado (91% dos docentes), e uma perspectiva crítica, que considera o lugar como espaço de vivência, sentidos e significados particulares (82%). Essas duas perspectivas predominaram nas respostas dos docentes, visto que a questão permitia mais de uma opção como resposta.

Os docentes apontaram que o “lugar”, em suas aulas de Geografia, é trabalhado, geralmente, na primeira Unidade Bimestral apenas no 6º ano do Ensino Fundamental e,

esporadicamente, em outros anos e unidades bimestrais (81,8%). Entre os professores participantes, que atuam na unidade de ensino ETIMECC (18,2%), foram feitas ressalvas no questionário, ao apontar que o “lugar” é geralmente contemplado em todas as unidades e em todos os anos do Ensino Fundamental, pois a estrutura pedagógica e organizacional da educação integral enfatiza essa necessidade.

Pode-se perceber quão forte é o domínio dos documentos curriculares e do livro didático na percepção e na prática do professor de Geografia, mantendo um controle daquilo que é ou não ensinado no componente. Quando estes definem de forma fidedigna aquilo que está disposto no livro didático a respeito do conceito de “lugar”, e quando coloca os momentos em que o mesmo é tratado no ato pedagógico, nos remete a uma compreensão, de respeito a estrutura e a sequência lógica posta pelo Currículo de Pernambuco – Ensino fundamental, e ao livro didático (“Tempo de Geografia”), que estão baseados na BNCC, ofertando o que de mínimo se determina, em detrimento das realidades do lugar de vivência do estudante de Agrestina, no campo e na cidade.

Na percepção dos professores, a dualidade de compreensão do lugar persiste quando estes se dividem entre os que percebem o lugar como parte do espaço geográfico e os que percebem o lugar como espaço de vivência e de significados (72% dos participantes). Importante ressaltar que, entre os que percebem o lugar como espaço de vivência e significados estão os três docentes com formação em Geografia. Dos onze professores participantes, a maioria indicou, também, sobre como evidenciam o lugar enquanto espaço de vida e repleto de experiências simbólicas entre os sujeitos e os elementos físicos e culturais que o formam, fazendo parte de algumas contextualizações com abordagens temáticas nas aulas de Geografia, e nas primeiras unidades bimestrais das turmas finais do Ensino Fundamental. Os posicionamentos só vêm a corroborar com o sentido de um Currículo de Geografia que não condiz com a realidade dos estudantes, por não considerar suas realidades vividas e, conseqüentemente, não efetivar a materialização da Política de Educação

do Campo na Rede Municipal, em se tratando de escolas e turmas na modalidade fundamental de Anos Finais.

As respostas se dividiram em três linhas. Para alguns, trata-se de uma escola diferenciada, que atende as necessidades e os costumes da população campesina. Entre os que apontaram essa definição, todos têm formação em Geografia ou História e são lotados na escola municipal de tempo integral. Para outro grupo, se trata de uma escola com direitos e deveres como qualquer outra do centro urbano, e deve ofertar as mesmas estruturas pedagógicas, políticas e físicas.

Entre os que indicaram essa percepção, estão professores com formação em História, Pedagogia e Ciências Biológicas. Um terceiro grupo apontou que a escola do campo precisa ter uma infraestrutura adequada, mas com políticas educacionais iguais às demais da rede. Entre os que apresentam essa percepção, estão professores com formação em Geografia e Pedagogia.

O Grupo Focal foi questionado sobre o processo de formação acadêmica e continuada, em serviço, na rede de ensino, em torno de temáticas sobre: perfil, política e características da Educação do Campo no Brasil. Em sua maioria, apontaram que “poucas vezes foram trabalhados”, seguidos de “não lembro de ser trabalhado” e “lembro de algumas vezes”. Essa é uma realidade recorrente, que recai sobre a falta de formação para os professores que atuam em escolas do campo, atrelada a uma falta histórica nos currículos de formação dos professores do trabalho com a modalidade, comprometendo a sua materialização no “chão da escola”, uma vez que os próprios docentes desconhecem as conquistas oriundas dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada do campo por uma educação de qualidade adequada aos povos do campo.

Na Instrução Normativa da SEE nº 08/2020, parágrafo 2º, art. 1º, encontramos o seguinte texto:

O currículo vivenciado na Educação do Campo pauta-se nos ideais de liberdade, solidariedade e fraternidade humana, no respeito às diferenças e aos saberes dos sujeitos educativos, na pluralidade de concepções pedagógicas e didáticas que orientem as práticas de ensino na educação bá-

sica, incluindo a EJA, com base no Art. 2º do Decreto Federal nº 7.352 de 04/11/2010, o qual preceitua os princípios da Educação do Campo (Pernambuco, 2021).

O currículo é, essencialmente, o instrumento que norteia o trabalho pedagógico na unidade de ensino, baseando os saberes mínimos, a serem ofertados a partir de cada componente que integra campos de conhecimentos. Tais saberes estão estruturados em unidades temáticas e objetos do conhecimento, seguindo os instrumentos vigentes da Rede Municipal de Ensino de Agrestina, que acompanha e faz parte da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco.

Fizemos um questionamento ao Grupo Focal sobre as contribuições desses documentos curriculares oficiais na abordagem do lugar de vivência do estudante e do lugar de Agrestina. Entre os respondentes, tiveram os que afirmaram que os documentos contribuem muito ou que contribuem em parte.

Esses documentos curriculares oficiais, a exemplo do Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental (2019) e Currículo de Pernambuco – Educação de Jovem e Adulto Ensino Fundamental (2020), são instrumentos construídos na perspectiva de auxiliar as redes municipais na elaboração de seus currículos locais, atendendo a base comum posta pela BNCC, com a implementação da parte diversificada e a inclusão dos aspectos gerais, particulares do lugar de cada rede. No entanto, essa implementação não tem acontecido, sendo garantido o que de mínimo os instrumentos oferecem, deixando de fazer uso do direito de enfatizar oficialmente o lugar de vida dos cidadãos agrestinenses, num currículo com a cara de sua gente e de suas riquezas.

Os professores definiram como “importante” ou “muito importante” a abordagem de conteúdos geográficos, nas aulas de Geografia, associados às realidades do lugar onde vivem os estudantes, do campo ou da cidade, que recebem ou não estudantes de áreas rurais. Estes mesmos docentes afirmaram equivocadamente que o Currículo de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, adotado pela Rede de Ensino de Agrestina, contempla abordagens do lugar de vivência dos estudantes presentes no território municipal. Para tanto, os Professores de Geografia, participantes da pesquisa,

e que atuam nas unidades de ensino de Anos Finais da Rede Municipal de Agrestina, trouxeram no questionário, nos debates, nos estudos, e em outros instrumentos de coleta de dados, como Portfólios digitais, e entrevistas a serem realizadas com os moradores locais, temas relevantes a serem abordados nas aulas de Geografia, a fim de enfatizar os lugares vividos pelos estudantes e suas comunidades.

Entre os temas citados, encontrou-se: Formação histórica de Bebedouro – Agrestina-PE; As paisagens e os lugares de Agrestina: Campo e Cidade; Comunidade remanescente de Quilombos – Pé de Serra dos Mendes; A produção da Castanha local, O rio Una e seus afluentes e subafluentes (Rio Mentirosos, Riacho do Peixe); As Comunidades, vilas e bairros do município; A vila dos Mentirosos – Barra do Jardim; As igrejas locais e a matriz de Santo Antônio; A influência negra nas religiões de matrizes africanas no município; A Mazurca, dança típica e cultural de Agrestina; o Alfinim, doce típico local; A extração do urucum nas serras do planalto da Borborema, para produção do colorau; As Vaquejadas; As festas tradicionais locais; As disputas políticas e as divisões partidárias históricas; e Os aspectos físicos e naturais da Geografia de Agrestina-PE.

No decorrer das vivências das oficinas, os docentes puderam conhecer de perto as realidades das comunidades visitadas, onde se encontravam as escolas, e puderam ser realizados os encontros. Na ocasião, foram realizados registros fotográficos desses equipamentos, citados na resolução do questionário, e citados outros como propostas para a composição de objetos de conhecimentos a serem contemplados na proposta do Reorganizador Curricular de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede de Agrestina-PE, nas perspectivas de lugar de vivência e de materialização da Educação do campo.

Ao fim do questionário, fora posta uma questão aberta, possibilitando aos participantes apresentarem, a partir de suas experiências de vida em Agrestina-PE, suas percepções com significados e importância particulares.

Quadro 1 – Respostas dos participantes ao questionário acerca de suas percepções sobre Lugar, situado em Agrestina-PE

PG1	"Minha casa, por ser meu lugar de descanso e sossego, bem como meu trabalho, onde mantenho relações e interações com pessoas".
PG2	"Casa da minha vó, pois traz um sentimento, motivação e histórias de um tempo vivido de diferentes formas".
PG3	"A comunidade que resido, na zona rural do município de Tamandaré-PE, é um lugar significativos para mim, pois guarda consigo muitas de minhas vivências, felizes e tristes. Nascido e criado nessa localidade, tenho uma relação próxima com ela, que se confunde à minha história de vida".
PG4	"A ponte das Capivaras, marco histórico que data das primeiras construções em Agrestina-PE. Além do Cruzeiro, que remonta à relação de fé e devoção dos fazendeiros na região. Ambos os lugares citados fazem parte da paisagem rural do município".
PG5	"Caruaru e São Lourenço são lugares que possuem uma grande representatividade afetiva, emocional e lógica, pois tenho raízes fortes neles". Para o PG6, "Minha residência, e a casa de minha mãe. Em ambas, cresci como pessoa, e desenvolvi responsabilidades, entre outras qualidades".
PG7	"Minha relação com o município de Agrestina é de muita gratidão. Fui acolhido desde 1997. Tenho o privilégio de contribuir em diversos seguimentos e lugares diversificados nesta cidade, participando e colaborando em serviços de políticas agropecuárias, com atenção aos agricultores e ao desenvolvimento da agricultura familiar. Desde 2001, venho lecionando em unidades de ensino da Rede Municipal e Estadual, no mesmo município. Sinto-me feliz em colaborar com a formação cidadã dos munícipes agrestinenses".
PG8	"Família, em casa, na escola. São lugares onde são oferecidos aprendizados, e de forma bem particular, que contribuiu para minha formação pessoal e profissional".
PG9	"Agrestina... Eu diria que ela representa boa parte da minha vida, tanto profissional quanto pessoal, pois foi o lugar onde nasci e cresci (embora tenha passado algum período fora), e agora também é o lugar onde trabalho e construí vínculos, que pretendo levar por toda a minha vida".
PG10	"A minha querida Agrestina, terra das Andorinhas, do Alfinim... Cidade essa onde nasci, cresci e continuo residindo. É o coração do Agreste. Um belíssimo lugar, com seus cantos e encantos, repleto de vários vínculos afetivos, sociais, econômicos, naturais, culturais. Tenho a honra e o orgulho de ser chamada de Agrestinense!
PG11	"O lugar onde fui criada e onde moro atualmente me traz muitas recordações, e faz parte da minha formação".

Fonte: Organizado pelos autores (2024)

A partir das percepções particulares de lugar que cada participante do Grupo Focal apresentou, podemos, então, inferir como é marcada por sentimentos próprios e individuais, advindos das experiências que cada sujeito tem em relação aos diferentes lugares. O lugar, na sua composição geográfica, é dotado de formas, que ganham, a

partir dos processos humanos, funções, edificando estruturas. E todos esses elementos, que constituem o espaço de vida da sociedade, são interpretados individualmente, sofrendo influências históricas, naturais e sentimentais, que permeiam a vida dos sujeitos que dela fazem parte.

É importante adotar uma perspectiva crítica de lugar no Currículo de Geografia, abordando o lugar enquanto espaço de vivência e dotado de significados e sentimentos entre os sujeitos e os espaços de vida. Nesse sentido, aponta-se para uma efetiva materialização da Política de Educação do Campo na Rede Municipal de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política de Educação do Campo no Brasil é fruto da luta engajada dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada do campo em volta às reivindicações por uma escola adequada às necessidades e aos anseios dos povos camponeses.

A partir das realidades, que se apresentam no contexto atual do município de Agrestina, localizado no Agreste Central do estado de Pernambuco, as políticas educacionais, no que diz respeito aos instrumentos pedagógicos (livro didático) e documentos curriculares de Geografia, que são apresentados pela rede de Ensino do Estado de Pernambuco, no Currículo de Pernambuco- Ensino Fundamental (2019) e no Currículo de Pernambuco – Educação de Jovens e adultos – Ensino Fundamental (2021), não dão conta de atender às perspectivas dispostas nas Diretrizes da Política de Educação do Campo, tampouco de abordar o lugar de vivência do estudante agrestinense, em seu conjunto de unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades.

Na realidade, os instrumentos que se apresentam como norteadores para a elaboração dos currículos das redes municipais não se concretizam, sendo mantida a proposta estadual, sem as devidas adequações, a partir das realidades locais, desconsiderando as particularidades do lugar de vivência, que não são contemplados em suas estruturas.

Nesse confuso e intencional contexto de currículos adaptados e de não atendimento à Política de Educação do Campo, os professores de Geografia, a partir das concepções dos instrumentos curriculares e pedagógicos utilizados pela rede de ensino, apresentaram propostas que, somadas à outras, podem fortalecer a narrativa da importância de um lugar enquanto espaço de vivência abordado pela Geografia Cultural e, em outras perspectivas, a serem contempladas nos documentos curriculares oficiais e instrumentos pedagógicos da rede, como meio de superar a subjetividade do espaço de vida dos sujeitos do processo educativo na construção do saber e raciocínio geográfico, que garanta o conhecimento do lugar de vida de todos os agrestinenses, em atendimento a uma educação de qualidade e com equidade.

Fica explícita a necessidade da implementação dos currículos da/na educação do campo, e da devida adequação das estruturas pedagógicas, para que os instrumentos de orientação da prática docente atendam às especificidades de cada realidade, para o fortalecimento de uma escola rural e urbana, adequada aos estudantes e aos seus contextos sociais, políticos, culturais, econômicos e naturais, que lhes façam sentido, possibilitando-os compreender o espaço geográfico do local ao global - ou do global ao local -, numa perspectiva de lugar de vivência.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 de dezembro de 1996.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108661>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional - Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 63-74.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis: Insula, 2011.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima; SILVA, Luana Patrícia Costa; SILVA, Matheus Ferreira. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, [S.l.], v. 24, n. 72, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.67227>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Fundamental. Recife: SEED, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portar/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental. Recife: SEED, 2021. Disponível em: curriculo-de-pernambuco-EJA.pdf (tabira.pe.gov.br). Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Axé; ROSS, Jurandyr. **Tempo de Geografia**: 6º ano. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. (Coleção Tempo)

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **O Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papirus, 2006.

Contribuições de autoria

1 – Handerson Phillipe Pereira da Silva

Mestrado em educação pela Universidade de Pernambuco (2023), Especialização no Ensino da Geografia e graduações em Pedagogia pela Universidade Particular em Lajes (2020) e graduação em Geografia - AEMASUL (2010).

<https://orcid.org/0000-0002-7613-8458> • handerson2017phillipe@gmail.com

Contribuição: Escrita – primeira redação

2 – Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy

Livre-docente. Doutora em Educação. Docente da Universidade de Pernambuco.

<https://orcid.org/0000-0002-6984-4012> • doriele.andrade@upe.br

Contribuição: Escrita – revisão e edição

Como citar este artigo

SILVA, H. P. P.; DUVERNOY, D. S. A. C. Educação do campo, lugar e currículo: instrumentos legais e percepções dos professores de geografia da rede de ensino de Agrestina-PE. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 29, e 86382, 2025. Disponível em: 10.5902/2236499486382. Acesso em: dia mês abreviado ano.