

## COMO OS CONCEITOS ESTRUTURANTES DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA ESTÃO PRESENTES NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA – PI?

Marcos Vinicius de Andrade **RIBEIRO**

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPI  
Email: marcosribeirogeo@gmail.com; <https://Orcid: 0000-0003-2359-0798>

Josélia Saraiva e **SILVA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. do DMTE/CCE e do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFPI  
Email: joseliasavaira@yahoo.com.br; <https://Orcid: 0000-0001-5168-4228>

Histórico do Artigo:

*Recebido*

*Abril de 2021*

*Aceito*

*Junho de 2021*

*Publicado*

*Julho 2021*

---

---

**RESUMO:** A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação e, após sua fase de implementação, começa a vigorar no Ensino Fundamental brasileiro. O Município de Teresina – PI, durante o ano de 2018, redefiniu seu currículo oficial baseando-o nos preceitos da BNCC. Dessa forma, questionamos: como, no currículo de Geografia da rede municipal de Teresina, são abordados os conceitos que estruturam a ciência geográfica? Os novos modelos curriculares instituídos – da BNCC ao currículo da rede municipal de Teresina – surgem como centro instrumental dos processos de mudanças no âmbito da educação geográfica que se pratica na cidade de Teresina. Sendo assim, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa identificar no currículo de Geografia da rede municipal de Teresina a presença dos conceitos estruturantes da ciência geográfica. Como metodologia, fizemos uso da técnica de análise categorial de conteúdo, proposta por Bardin (1977). O currículo de Geografia da Rede municipal de Teresina apresenta ecletismos de autores para definir os conceitos estruturantes. Dessa forma, identificamos que as seis categorias trabalhadas possuem seus conteúdos empregados em teóricos específicos e radicados de forma mais direta nas unidades temáticas, nos objetos do conhecimento e nas habilidades. O currículo de Geografia da rede municipal de Teresina em diversos momentos apresenta conflitos em relação a BNCC.

**Palavras-chave:** Currículo de Geografia. Educação Geográfica. Teresina.

Revista Equador (UFPI), Vol. 10, Nº 1, Ano, 2021, p. 72 – 96.

Home: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>

ISSN 2317-3491

## **HOW ARE THE STRUCTURING CONCEPTS OF GEOGRAPHIC SCIENCE PRESENT IN THE GEOGRAPHY CURRICULUM OF THE MUNICIPAL NETWORK OF TERESINA - PI?**

**ABSTRACT:** The National Common Curricular Base (BNCC) was approved in December 2017 by the Ministry of Education and, after its implementation phase, begins to take effect in Brazilian Elementary Education. The Municipality of Teresina - PI, during 2018, redefined its official curriculum based on the precepts of the BNCC. Thus, we ask: how, in the Geography curriculum of the Teresina municipal network, are the concepts that structure geographic science approached? The new curricular models instituted - from BNCC to the curriculum of the municipal network of Teresina - appear as an instrumental center of the processes of change in the scope of geographic education that is practiced in the city of Teresina. Thus, the general objective of this research is to identify in the Geography curriculum of the Teresina municipal network the presence of structural concepts of geographic science. As a methodology, we used the technique of categorical content analysis, proposed by Bardin (1977). The Geography curriculum of the Teresina municipal network presents eclecticism by authors to define the structuring concepts. Thus, we identified that the six categories worked have their content used in specific theorists and rooted more directly in the thematic units, in the objects of knowledge and in skills. The Geography curriculum of the Teresina municipal network at different times presents conflicts in relation to BNCC.

**Keywords:** Geography Curriculum. Geographic Education. Teresina.

## **¿CÓMO ESTÁN PRESENTES LOS CONCEPTOS ESTRUCTURANTES DE CIENCIA GEOGRÁFICA EN EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA DE LA RED MUNICIPAL DE TERESINA - PI?**

**RESUMEN:** La Base Curricular Común Nacional (BNCC) fue aprobada en diciembre de 2017 por el Ministerio de Educación y, luego de su fase de implementación, comienza a tener vigencia en la Educación Primaria brasileña. El Municipio de Teresina - PI, durante 2018, redefinió su currículo oficial en base a los preceptos del BNCC. Así, nos preguntamos: ¿cómo, en el currículo de Geografía de la red municipal de Teresina, se abordan los conceptos que estructuran la ciencia geográfica? Los nuevos modelos curriculares instituidos - desde el BNCC hasta el currículo de la red municipal de Teresina - aparecen como un centro instrumental de los procesos de cambio en el ámbito de la educación geográfica que se practica en la ciudad de Teresina. Por tanto, el objetivo general de esta investigación es identificar en el currículo de Geografía de la red municipal de Teresina la presencia de los conceptos estructurantes de la ciencia geográfica. Como metodología, utilizamos la técnica de análisis de contenido categórico, propuesta por Bardin (1977). El currículo de Geografía de la red municipal de Teresina presenta el eclecticismo de los autores para definir los conceptos estructurantes. Así, identificamos que las seis categorías trabajadas tienen su contenido

utilizado em teóricos específicos y enraizado más directamente en las unidades temáticas, en los objetos de conocimiento y en las habilidades. El currículo de Geografía de la red municipal de Teresina en diferentes momentos presenta conflictos en relación al BNCC.

**Palabras Clave:** Currículo de Geografía. Educación Geográfica. Teresina.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação e, após sua fase de implementação, começa a vigorar no Ensino Fundamental brasileiro. O documento deve guiar os currículos dos sistemas e redes de ensino em todo o país, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas. A concepção do documento foi pautada em instituir os direitos e objetivos referentes ao ensino-aprendizagem dos educandos de forma singular para todo o território nacional, para cada área do conhecimento na Educação Básica. O Município de Teresina – PI, durante o ano de 2018, redefiniu seu currículo oficial baseando-o nos preceitos da BNCC.

Entendemos ser grande a influência das propostas curriculares na adequação dos saberes escolares a serem ensinados, incluindo os conhecimentos geográficos e o norteamento das práticas educativas, pois influenciam no tipo de sociedade e de sujeito que se quer construir, no que a escola ensina, como se ensina e como se avalia. Nesse contexto, definem-se, também, os conteúdos e os fundamentos teórico-metodológicos enquanto aportes das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

De acordo com Callai (2017 p. 2), a BNCC traz grandes desafios para o ensino de Geografia na Educação Básica, pois, na visão da autora, cabe “uma orientação curricular sinalizar a atenção que se deve dar à disciplina Geografia na escola, pois ali não é a ciência em si que é transmitida, mas é ela que permite dar a referência básica do que seja a Geografia a ser praticada”.

Nesse sentido, considerando a redefinição e institucionalização de um novo modelo curricular pelo sistema educacional da cidade de Teresina, estabelecemos uma questão que visa nos apropriar desse objeto para melhor compreendê-lo naquilo que afeta as práticas de ensino em Geografia. Dessa forma, questionamos: como, no currículo de Geografia da rede municipal de Teresina, são abordados os conceitos que estruturam a ciência geográfica?

Os novos modelos curriculares instituídos – da BNCC ao currículo da rede municipal de Teresina – surgem como centro instrumental dos processos de mudanças no âmbito da educação geográfica que se pratica na cidade de Teresina. Sendo assim, o presente artigo torna-se relevante perante a necessidade de enriquecer o diálogo e as discussões a respeito da

temática curricular como também os desafios e perspectivas para a educação geográfica diante do atual cenário, no qual, redefinem-se documentos essenciais no processo educacional teresinense.

A partir do proposto, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa identificar no currículo de Geografia da rede municipal de Teresina a presença dos conceitos estruturantes da ciência geográfica. Como metodologia, fizemos uso da técnica de análise categorial de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Também utilizamos como suporte Moreira (2007) e Castellar (2006). Os autores, ao discutirem como os conceitos estruturantes da ciência geográfica devem estar presentes no campo educacional, enriquecem e norteiam o olhar lançado no referido documento. Este artigo está dividido em duas partes, inicialmente, apresentamos um panorama da institucionalização do currículo da rede municipal de Teresina. Posteriormente, iniciamos a identificação dos conceitos estruturantes da ciência geográfica presentes nesse documento.

## **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA – PI**

Para discorrer sobre a elaboração e institucionalização do Currículo da Rede Municipal de Teresina é preciso discorrer brevemente sobre a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, pois é a partir desse documento que os sistemas de ensino iniciam suas redefinições curriculares.

A BNCC, aprovada em dezembro de 2017, já era objetivada na Constituição Brasileira de 1988. No Art. 210 podemos observar a intenção de fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, CF, 1988, art. 210).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), instituída após a Constituição, descreve a questão do currículo em seu texto. No Art. 9 inciso IV, destaca a necessidade de

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 9).

Ainda na década de 1990, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituíram o primeiro conjunto de documentos que objetivaram fornecer referências específicas para a Educação Básica. Instituídos em 1997, sendo elaborados por especialistas convidados pelo MEC, os PCN tinham como proposta subsidiar um caminho pedagógico para professores e sistemas educacionais. Buscavam direcionar como cada disciplina deveria ser ensinada, e pela primeira vez, incluiu os temas transversais e o estímulo à interdisciplinaridade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é outro marco legal para a sustentação da BNCC. As menções sobre a BNCC podem ser encontradas na estratégia 1.9 da meta 1; na estratégia 2.1 da meta 2; na estratégia 3.2 da meta 3, e na estratégia 7.1 da meta 7. Na meta 2 do PNE, em sua estratégia 2.1, observamos que,

[...] o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Já a estratégia 2.2, do referido documento indica como missão:

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

De forma mais substancial, podemos encontrar suporte para a BNCC nas DCN's. As Diretrizes Curriculares Nacionais foram inicialmente implementadas no fim da década de 1990, passaram por atualizações em 2004 e 2014, no sentido de incluir toda a população no sistema educativo nacional. É nesse contexto de instituição das DCN's, que se formula, de maneira mais robusta, o conceito de uma base curricular comum.

Desse modo, no decorrer de anos de debates sobre a elaboração de uma base comum curricular, em 2015, organizado pelo Ministério da Educação em parceria com diversas instituições públicas e privadas ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base. Instituiu-se uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. A partir desse momento, se inicia a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, contando com contribuições da sociedade civil, entidades científicas e organizações.

Ao passo dos marcos legais, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi concluída no ano de 2015. Após uma média de 12 milhões de críticas e sugestões, em 2016 foi elaborada a segunda versão do documento e em junho do mesmo ano, houve 27 audiências com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública em todos os estados do Brasil.

Em agosto de 2016, começa a ser redigida a terceira versão, esta versão é colocada para discussão em abril de 2017. Em julho e agosto de 2017 foram realizadas 5 audiências, com representantes de cada região do Brasil. As audiências contaram com a participação de instituições convidadas e o público geral. Em 15 de dezembro do mesmo ano o CNE aprovou a BNCC e sua versão final foi disponibilizada no dia 20 do referido mês (BRASIL, 2017).

Na mesma linha de pensamento, podemos afirmar que o texto da BNCC nos remete à compreensão de que aquilo que o documento propõe representa os 60% do currículo e os sistemas educacionais dos estados e municípios assumem a tarefa de produzir os 40% complementares.

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2017, p. 8).

Sendo assim, os sistemas educacionais estaduais e municipais de todo o território nacional, a partir da publicação e aprovação da BNCC, iniciaram seus respectivos processos de elaboração e institucionalização de seus currículos. O município de Teresina se insere nesse contexto, sendo um dos primeiros municípios brasileiros a iniciar a redefinição do seu currículo oficial.

O documento que expressa o currículo oficial de Geografia da rede municipal de Teresina é composto por um total de 176 páginas, sendo organizado em 13 partes. Ao analisarmos o texto desse documento, observamos que o processo de institucionalização do Currículo da rede Municipal de Teresina materializa-se em três momentos: no primeiro momento, o currículo de Teresina passou a fazer parte da agenda de debate e discussão de educadores, gestores e técnicos da Secretaria no início da década de 1990, sendo aí, sua primeira proposta curricular. Essa proposta foi implementada em 1992, constituindo

documento formalizado, estendida a todo o Ensino de 1º Grau, da Rede Pública do Município de Teresina, sob as orientações da lei nº 5.692 de 11/08/1971 (TERESINA, 2018).

Assim, de acordo com o documento,

a primeira proposta curricular do município de Teresina configurou-se como um processo de construção social do saber sistematizado, que se efetiva no espaço concreto da escola. Nesse contexto, o Ensino Fundamental de oito anos organizava-se em blocos, de modo que a 1ª e 2ª series integravam o primeiro bloco e a 3ª e 4ª series constituíam o segundo bloco (TERESINA, 2018, p. 21).

O segundo momento, conforme o documento, embasa-se nas inovações demandadas pela sociedade e expressas na LDB no 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e no Parecer nº 4/98/CNE, os quais possibilitaram reflexões por parte dos sistemas de ensino e a “necessidade de desenvolver habilidades para dominar esse novo mundo que se apresentava, dando origem à reformulação do currículo” (TERESINA, 2018, p. 22). Em face às mudanças nacionais anteriormente explicitadas, em 2008 o Município de Teresina reformula e implanta as Diretrizes Curriculares municipais. Segundo o documento,

Ao revisitar as Diretrizes Curriculares de 2008, constatamos a preocupação com a qualidade e a fidelidade às orientações dos documentos normativos e legais referentes à educação, sendo eles: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) (TERESINA, 2018, p. 22).

O terceiro momento entra em cena a partir das exigências trazidas pela BNCC,

[...] uma década depois de implantadas as Diretrizes Curriculares, em vigência, tem início um novo processo de reformulação do Currículo de Teresina. Essa reestruturação teve início em dezembro de 2017, por meio de grupos de estudo constituídos por técnicos da Secretaria para análise da BNCC, com o objetivo de se apropriar do texto e estabelecer relações entre os diversos documentos produzidos pela Rede (TERESINA, 2018, p. 22).

Ainda segundo o documento, professores e alunos foram ouvidos ao longo do processo de consulta pública. Entretanto, observamos que quanto à área de atuação dos professores que participaram da consulta pública houve um percentual elevado de professores que atuam na área do componente curricular de Língua Portuguesa (53,4%) que somado a 22,6% de professores do componente curricular Matemática, perfazem 75% (TERESINA,

2018, p. 23). Nesse sentido, verifica-se que cerca de 75% do documento foi “guiado” por apenas duas áreas de conhecimento.

Conforme o exposto, ainda segundo o documento, após o período de consulta pública, o sistema de ensino organizou grupos de estudos com encontros periódicos, a fim de sistematizar a produção do documento. Ao término desse processo, o documento foi apresentado ao Conselho Municipal de Educação, no qual obteve homologação, sendo posteriormente apresentado ao grande público através de solenidades de lançamento (TERESINA, 2018). Entretanto, destacamos que o documento não menciona os mecanismos de organização desses grupos de estudos.

### **IDENTIFICAÇÃO DOS CONCEITOS ESTRUTURANTES DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA PRESENTES NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA - PI**

Neste item, iniciamos a identificação dos conceitos estruturantes da ciência geográfica presentes no Currículo de Geografia da Rede Municipal de Teresina. Como mencionado anteriormente, baseamos nosso olhar em Moreira (2007) e Castellar (2006), quando apresentam um panorama dos conceitos estruturantes da geografia e como eles se apresentam na educação escolar. O documento em questão foi submetido à Análise do Conteúdo de Bardin (1977).

A autora define a Análise do Conteúdo como um conjunto de técnicas, que visam obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos – sendo quantitativos ou não – indicadores que permitam a inferência de conhecimentos, condicionados à produção/recepção de informações. A autora indica que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Inicia-se com a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, bem como a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

A segunda fase – exploração do material – trata-se da sistematização das decisões tomadas. Essa fase, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 201). Assim,

adotam-se os seguintes procedimentos: o de codificação e a classificação ou categorização, sendo este último o elencado para ser utilizado nesta pesquisa.

Segundo a autora, a categorização deve possuir certas qualidades, tais como: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Assim, passa-se à construção da definição de cada categoria para seguir com a análise. A definição pode obedecer ao conceito estabelecido no campo teórico ou ser fundamentada nas verbalizações relativas aos temas, ou seja, as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados (BARDIN, 1977). Já a terceira fase – tratamento dos resultados – os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos, pois

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977, p. 101).

Sendo assim, observamos de início que o documento destaca que para uma análise completa do espaço geográfico e de sua complexidade, ao longo da trajetória da Geografia, foram sendo construídos e atualizados conceitos estruturantes que se tornaram instrumentos fundamentais para a leitura geográfica do mundo. Esses conceitos precisam, portanto, integrar o ensino na sala de aula e o vocabulário geográfico (TERESINA, 2018).

Destacamos que a Base Nacional Comum Curricular optou por não trazer no corpo de seu texto definições e debates sobre os conceitos geográficos, fato que gera discussões e entraves no meio acadêmico. Entretanto, o currículo do município de Teresina trouxe em seu texto autores que discutem conceitos, princípios e concepções de ensino. Destacamos ainda, que esse novo modelo curricular adotado no Brasil trabalha com habilidades e competências, onde cada habilidade está ligada a um objeto do conhecimento, que por sua vez está ligado a uma unidade temática. Esse quadro, ao longo de todo o processo da educação, desenvolve competências nos alunos.

Observada essa premissa, após a leitura fluente do documento, buscamos direcionar nosso olhar para a parte teórica que o currículo traz, posteriormente, para as unidades temáticas e por fim, para objetos do conhecimento e habilidades. Dessa forma, elencamos 6 (seis) categorias para delimitar nossa identificação, são elas: *espaço, paisagem, lugar, território, região e natureza*.

A categoria *espaço* assume protagonismo no currículo de Teresina, assim, podemos agrupá-lo em quatro momentos ao longo do texto, pois surge no documento como centro do processo de ensino de Geografia, posteriormente como base fundante das concepções e princípios da Geografia, como conceito estruturante e por fim permeado nas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

Como objeto central do ensino de Geografia, é trabalhado no currículo como funcionalidade para leitura de mundo, tratando-se de um processo de ampliação do olhar e das competências analíticas que criam novas possibilidades de compreensão das relações e interações entre os elementos do espaço geográfico (pessoas, firmas, instituições, infraestruturas, meio ecológico, etc.) em contextos variados. Nesse sentido, surge no processo de educação geográfica como “um olhar que permite ver além das formas geográficas (casas, fazendas, aeroportos, plantações, estradas, cidades, dentre outras), permitindo, também, compreender como elas realizam funções sociais (morar, alimentar se, produzir, desenvolver uma cultura, etc.)” (TERESINA, 2018, p. 91).

Ao tratar da geografia no ensino fundamental, explicita-se o desenvolvimento da capacidade de leitura do mundo através de diferentes formas de percepção e de conhecimento do espaço geográfico, inclusive da representação cartográfica. O espaço surge aí como processo de alfabetização cartográfica. Autores como Pssinati e Archela (2007, p. 188, *apud* TERESINA, 2018, p. 91) são utilizados para fundamentar a alfabetização cartográfica. Para eles,

o professor deve estar ciente das capacidades que a idade trabalhada possui e a experiência escolar e de vida que os alunos em questão já trazem (...). A cartografia é algo que desperta a curiosidade e o interesse das crianças, quando ensinada sob esses prismas, pois a sua teoria pode ser facilmente vista na prática, quando da “construção” de um mapa.

Nesse sentido, para o documento, a mediação pedagógica do professor para promover a alfabetização cartográfica dos estudantes precisa articular variados tipos de informações do mundo de forma que se aproxime da realidade deles e, ao mesmo tempo, provocar a criticidade e o questionamento frente às representações. Ainda nesse seguimento, autores como Castrogiovanni e Costella (2006) também são utilizados para elencar a importância da alfabetização cartográfica para o desenvolvimento das atividades cotidianas a partir do espaço geográfico.

Destaca-se o papel desse conceito no traçado histórico dos caminhos que direcionaram a Geografia a ser uma disciplina escolar. A obra de Cavalcanti (2010), ao trazer o debate da consolidação da Geografia dentro da Educação Básica, é suscitada no texto como forma de

elencar os temas mais discutidos nas últimas décadas no âmbito da geografia escolar, sendo eles: o lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos; a formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial; o desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica.

Nesse ínterim, e adentrado no espaço como base fundante das concepções e princípios da Geografia, o documento, ao relacionar os sentidos da Geografia na escola, suscita o pensamento de Santos (2008) sobre espaço, então define sua própria concepção de espaço geográfico, que está fundamentada no seguinte fragmento:

[...] o espaço geográfico, enquanto objeto de estudo da Geografia, é constituído como um produto social e histórico. Compreende-se, também, que as práticas cotidianas das pessoas, das empresas e das instituições são complexas, fragmentadas, desiguais, diferenciadas, multiculturais, dispersas ou concentradas, organizadas em fluxos e redes, midiáticas e informatizadas no mundo contemporâneo. (TERESINA, 2018, p. 94).

Destacamos que os princípios geográficos trazidos no Currículo da rede municipal de Teresina não estão em completa consonância com os princípios expressos na BNCC. O quadro 6 e 7 explicitam essa diferenciação.

**Quadro 1** - Princípios da geografia expressos na BNCC.

<b>PRINCÍPIO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

**Fonte:** Brasil (2017). **Organizado por:** Marcos Vinicius de Andrade Ribeiro (2020).

**Quadro 2** – Princípios da geografia expressos no currículo de da rede municipal de Teresina –PI.

<b>PRINCIPIO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Analogia	É preciso comparar o fato ou área estudada com outros fatos ou áreas da superfície terrestre em busca de semelhanças e diferenças.
Conexão	Os fatos não são isolados, e sim inseridos num sistema de relações tanto locais quanto interlocais.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas. A Geografia deve procurar compreender como os fenômenos se combinam em uma área da superfície terrestre.
Causalidade	Todos os fenômenos na superfície da Terra têm uma explicação causal e não casual de sua existência.
Extensão	O princípio reza que é preciso delimitar o fato a ser estudado, localizando-o na superfície terrestre.

**Fonte:** Teresina (2018). **Organizado por:** Marcos Vinicius de Andrade Ribeiro (2020).

Após a apresentação desses princípios, o *espaço* é introduzido como conceito estruturante. Nesse momento, é trabalhado de acordo com as concepções de Santos (2008). Utilizando a perspectiva miltoniana, há a demonstração do espaço como a materialização das relações sociais em suas várias manifestações, define-se, então:

[...] o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (SANTOS, 2008, p. 39, *Apud* TERESINA, 2018, p. 97).

Nesse cenário, a discussão referente a espaço geográfico é inserida dentro do debate de raciocínio geográfico e pensamento espacial. Apesar da BNCC trazer um esvaziamento quanto a definição desses temas, o Currículo da Rede Municipal de Teresina traz uma breve exposição de como devem ser definidos. De acordo com o documento, define-se raciocínio geográfico como um processo:

compreendido como a mobilização de conceitos espaciais e formas de representação espacial, sendo classificado como um método de pensamento orientado para estruturar problemas, encontrar respostas e apresentar soluções. Significa mobilizar-se para uma determinada finalidade. (TERESINA, 2018, p. 114).

Também define pensamento espacial como:

um tipo de pensamento baseado na fusão de três elementos: conceitos espaciais, ferramentas de representação do espaço e processo de raciocínio. Os conceitos espaciais envolvem fatores como: posição, localização, interação, magnitude, etc. Formas de representação do espaço compreendem: mapas, blocos-diagrama, fotografias, obras de artes, gravuras, representações mentais do espaço, etc. (TERESINA, 2018, p. 114).

Nesse esforço de definição, podemos observar que o documento assume que o raciocínio geográfico é a intercessão entre pensar geograficamente e pensar espacialmente. Sendo uma espécie de mobilização das dimensões do pensamento espacial que visa a aptidão de ler o espaço geográfico.

O espaço geográfico na BNCC e no Currículo da Rede Municipal de Teresina é elencado como proposição do desenvolvimento do raciocínio geográfico para solucionar problemas geográficos na medida em que exige que as habilidades espaciais possam ser “acionadas” com o objetivo de resolver situações-problema. Entretanto, no cerne da Geografia Escolar, e do traçado epistemológico da Geografia, o raciocínio geográfico é qualificado de forma mais complexa do que o proposto nesses documentos, uma vez que inclui diversas dimensões na resolução de problemas espaciais.

Por fim, o espaço também apresenta conteúdo relevante nas cinco unidades temáticas, nos objetos do conhecimento e nas habilidades. Na unidade temática “Formas de Representação e Pensamento Espacial”, podemos observar a presença desse conceito em quase todas as habilidades pertencentes a essa unidade, sendo trabalhado com objetos do conhecimento relacionados à cartografia. Como exemplo, temos a habilidade EF06GE08, que propõe “identificar modelos tridimensionais, mapas táteis, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação visando a representação de elementos do espaço geográfico” (TERESINA, 2018, p. 148). Devido a importância desse conceito para a ciência geográfica, o mesmo se encontra em quase todas as habilidades, sendo articulado com verbos que instigam o pensar. Fato que não se concretiza com outros conceitos como veremos no decorrer dessa apreciação.

Dando ênfase à *Paisagem*, a primeira característica que vai pautar sua definição é sua dimensão dinâmica, considerando-a como “[...] a expressão das dinâmicas do espaço geográfico, uma vez que revela o acúmulo do trabalho, no território em seus usos, ao longo do tempo histórico” (TERESINA, 2018, p. 97). O trecho abaixo destaca a referida característica:

Esta assume decisiva importância, pois é a expressão das dinâmicas do espaço geográfico, uma vez que revela o acúmulo do trabalho, no território em seus usos, ao longo do tempo histórico. No entanto, a importância da paisagem na história do pensamento geográfico tem variado. Este conceito foi relegado a uma posição secundária, suplantada pela ênfase nos conceitos de região, espaço, território e lugar (CORREA; ROSENDAHL, 1998). Para estes autores, a paisagem apresenta, simultaneamente, várias dimensões de acordo com as diferentes vertentes epistemológicas. Ela tem uma dimensão morfológica, ou seja, ela é um conjunto de formas criadas pela natureza e pela ação humana, e uma dimensão funcional que apresenta relação entre as suas diversas partes. (TERESINA, 2018, p. 97).

Ao propor o conceito no Ensino Fundamental, o documento explora o caráter dinâmico da paisagem com o intuito de demonstrar como os conceitos geográficos estão associados entre si e como a essência dinâmica da paisagem perpassa outros conceitos, como é possível observar no trecho a seguir:

Utilizando-se da leitura da paisagem, do lugar, do território e da região, é possível criar condições para o conhecimento e a transformação da realidade vivida. Aspecto, esse, que relaciona decisivamente o ensino de Geografia à construção da cidadania, objetivo principal da educação. (TERESINA, 2018, p. 93).

Outra particularidade que observamos é o destaque de seu caráter subjetivo no que tange o Ensino Fundamental anos finais – com a associação do lugar – sendo um conceito que corresponde a fenômenos em escalas mais próximas da vivência diária dos seres humanos, construindo significados que podem variar entre cada indivíduo. Nesse sentido, há a relação com os aspectos locais da cidade de Teresina:

No 6º ano, por exemplo, ocorre uma retomada da identidade sociocultural, momento em que os estudantes devem reconhecer o processo de formação e transformação das paisagens geográficas, diferenciá-las e entender os conceitos de espaço, paisagem, lugar e natureza. Neste sentido, ao considerar, por exemplo, as modificações das paisagens de Teresina que se processaram ao longo do tempo, os estudantes serão capazes de identificar os diferentes indivíduos e fatores responsáveis (sociais, físicos, culturais, políticos e econômicos), bem como as diversas formas de ocupação e usos do território teresinense, em diferentes épocas. A natureza e os seus agentes reguladores também se relacionam à dinâmica do tempo social, sobretudo quando se analisam as relações entre o campo e a cidade e as alterações que se verificam, decorrentes do emprego de tecnologias de exploração dos recursos naturais necessários à produção na sociedade capitalista. (TERESINA, 2018, p. 112).

Há, nesse momento, uma clara preocupação com as paisagens da cidade de Teresina, durante a apresentação das habilidades. Esse conceito assume certo protagonismo. A proposta curricular orienta a todo instante a comparação das paisagens locais, utilizando as percepções que os alunos possuem de suas realidades.

Nesse sentido, leva-se em conta a relevância da relação subjetiva – afetiva que o indivíduo pode criar com a paisagem. Entretanto, observa-se uma ênfase maior na interpretação de uma leitura materialista-dialética da paisagem, principalmente ao utilizar a proposta de Santos (1988), quando elenca que na visão da Geografia Crítica, de cunho dialético, “a paisagem tem sido retomada em um primeiro foco de análise como ponto de partida para a aproximação de seu objeto de estudo – o espaço geográfico –, contendo, ao mesmo tempo, uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva” (TERESINA, 2018, p.97).

A proposta no Currículo foca seu esforço para que esse conceito não seja apresentado como apenas um substrato do conceito de espaço, mas sim em uma dimensão viva. Assim, busca demonstrar que os processos espaciais se articulam com as paisagens em escala global e local. A proposta curricular da cidade de Teresina apresenta mais momentos de definições desse conceito do que a BNCC, mas ainda o faz de maneira muito resumida e com pouca profundidade. O alinhamento teórico possui uma forte influência de Milton Santos, mesmo que sem profundidade, levando em conta a forma robusta como esse conceito é trabalhado pelo autor.

Observando as unidades temáticas, o conceito em tela não assume centralidade de forma explícita em nenhuma delas, entretanto, apresenta-se como chave de acesso para objetos do conhecimento, e de forma mais operacional, apresenta-se em habilidades específicas. Como exemplo, podemos destacar a habilidade EF06GE24, ligada ao objeto do conhecimento Transformação das paisagens naturais e artificiais, esta habilidade consiste em “reconhecer diferentes formas de transformações da paisagem a partir da expansão urbana de Teresina” (TERESINA, 2018, p. 150).

A próxima categoria eleita, *lugar*, é percebida no currículo em associação com outros conceitos, visando, assim como os demais conceitos estruturantes, a leitura do mundo:

[...] a Geografia contribui para a interpretação de outras características do período atual, como a simultaneidade e instantaneidade de diversas ações ou as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, entre territórios distantes, mas fisicamente integrados por meio das redes e conexões geográficas [...] permitirão aos estudantes conhecerem as características dos lugares e dos principais processos que formam as paisagens onde vivem,

possibilitando que ampliem sua leitura de mundo a partir da Geografia (TERESINA, 2018, p. 91).

Ao relacionar o conceito de lugar, paisagem e conexões e escalas, o documento vai ao encontro com discussões realizadas no cerne da educação geográfica, onde há o encaminhamento metodológico do trabalho docente visando o interesse e participação dos estudantes a partir de referências conectadas e o mesmo como parte integrante dessas referências atribuindo sentido aos grupos sociais (CASTELLAR, 2006; CAVALCANTI, 2010).

[...] é importante que o estudante, a partir do lugar, consiga compreender o mundo, percebendo as conectividades em diferentes escalas, atribuindo sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais e, destes, com o meio geográfico. (TERESINA, 2018, p. 91).

Assim como os conceitos trabalhados até aqui, o currículo utiliza em sua definição central de lugar o autor Milton Santos.

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] Mas também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade corresponde uma maior individualidade. (SANTOS, 2006, p. 213, *Apud* TERESINA, 2018, p. 98).

Dessa forma, o documento assume o conceito de lugar como privilegiado e permeado por relações sociais. “Um local – dimensão física do território com uma localização que é fixa – pode abrigar diversos lugares que se constituem pelo uso desse local” (TERESINA, 2018, p. 98).

O documento opta por utilizar Carlos (2007) ao definir o conceito de lugar de forma mais restrita que Milton Santos.

O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos. (CARLOS, 2007, p.17-18, *Apud* TERESINA, 2018, p. 98).

Sendo assim, o documento assume que o lugar traduz os locais em que os estudantes possuem vínculos afetivos, onde brotam referências pessoais e valores “que direcionam as

diferentes formas de perceber e constituir a paisagem, o território usado e o espaço geográfico” (TERESINA, 2018. p. 98).

Em um momento importante de sua exposição, o currículo coloca o conceito de lugar em uma certa centralidade no direito dos estudantes em aprender Geografia.

A aprendizagem representa uma forma de apropriar-se do mundo. E, no ensino de Geografia, essa aprendizagem deve estar intimamente ligada à compreensão do mundo e do planeta, devendo ser significativa para que os estudantes possam ser protagonistas de ações transformadoras de seu mundo. É pertinente tornar sempre presente as discussões acerca do espaço de vivência dos estudantes, o seu lugar. Por quê? Porque é no lugar que há a luta pela sobrevivência, onde as pessoas se juntam e manifestam seus desejos. O lugar é o espaço das experiências vividas. (TERESINA, 2018, p. 105).

Podemos observar que essa centralidade se relaciona, por um lado, com a formação da cidadania que também está bem delimitado na BNCC, assim como na base, relacionada à construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade dos educandos entenderem o mundo em que vivem e atuam, em uma conjectura que tem a escola disposta como um espaço vivido de culturas e diversidade de saberes.

Ao utilizar Castrogiovanni (2000) para pontuar o papel do conceito de lugar na educação geográfica, partindo da alfabetização cartográfica, conforme o autor traz em sua obra, o documento apenas sinaliza uma pequena diretividade de como trabalhar em sala de aula esse conceito, apenas no que tange à introdução desse conhecimento na vida escolar dos alunos, sem levar em conta a continuidade da utilização desse conceito em todos os anos que compõem a educação escolar.

Nesse sentido, ao não dar continuidade na perspectiva metodológica adotada, abre um vago quando elenca em seu conjunto de habilidades ligadas à unidade temática em questão, a necessidade de construir nos alunos base para a formação cidadã, ou seja, formação de indivíduos capazes de lerem realidades e agirem de forma participativa na construção do seu lugar de vivência, perspectiva essa proposta pelo próprio documento.

Sendo assim, como o currículo pode contribuir para a leitura da realidade da cidade de Teresina pelos alunos – ponto que é suscitado diversas vezes nas habilidades – quando não há, em um dos poucos sopros de encaminhamento metodológico presente no documento, uma diretividade contínua que ligue desde a alfabetização geográfica aos anos finais? Chamamos a atenção para esse ponto, entendendo que tal postura não se caracteriza com a proposta central adotada pelo currículo em questão, nem mesmo uma intenção secundária.

A unidade temática O Sujeito e Seu Lugar no Mundo coloca esse conceito mais uma vez em evidência. Essa unidade temática focaliza o sentido de pertencimento, logo, centraliza o conceito de lugar no ensino de Geografia. Ao colocar a expectativa de que os professores possibilitem aos estudantes “perceberem e compreenderem a dinâmica de suas relações sociais e étnicoraciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” (TERESINA, 2018, p, 121), o documento sinaliza que as noções de diversidade cultural, os processos de formação do povo brasileiro e a importância dos processos migratórios na formação social e cultural de Teresina estão diretamente associados a essa unidade temática.

O conceito de lugar aparece de forma mais contundente nos objetos do conhecimento e habilidades do Ensino Fundamental anos iniciais – que não é alvo desse texto – nos anos finais, liga-se de maneira robusta aos objetos do conhecimento que trabalham os grupos humanos e à ocupação nos diferentes territórios; à mobilidade populacional no mundo; à diversidade étnica; às marcas culturais na globalização; às organizações econômicas e à relação de consumo, cultura e mobilidade e às manifestações culturais na formação das populações.

Ao abordar o conceito de *território*, o documento menciona a mesma abordagem da BNCC ao trabalhar a concepção de território usado. Pela primeira vez no panorama das orientações curriculares brasileiras esse conceito da geografia é apresentado sob essa perspectiva. Nesse sentido, sobre o ordenamento do território usado, a BNCC expõe que os alunos devem desenvolver seus conhecimentos baseados no:

o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. (BRASIL, 2017, p. 381).

Assim, ao trazer esse panorama de transformação do espaço em território usado, a BNCC traz uma nova dimensão para esse conceito. Entretanto, o currículo da cidade de Teresina não enfatiza essa dimensão. Apesar de citar o território usado, o documento trabalha com a concepção clássica de território. Define esse conceito segundo Raffestin (1993), como sendo:

um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. [...] o território se

apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 144, *Apud* TERESINA, 2018, p. 99).

Ao longo do seu corpo, o documento focaliza no estudo do território da cidade de Teresina.

[...] os estacionamentos em vias públicas de Teresina, no centro da cidade, revelam usos contraditórios do território municipal que revelam constante tensão e disputas. Os limites nos usos desta parcela do território podem variar e dependem da situação geográfica considerada, podendo extrapolar os limites políticos. Os usos do território para a produção de soja nos cerrados piauienses ou do território dos países. (TERESINA, 2018, p. 99).

Após sua definição, o conceito de território assume certo protagonismo, pois é apresentado de forma mais explícita na unidade temática Divisão Social e Territorial do Trabalho, ou seja, permeia as habilidades e objetos do conhecimento dessa unidade. Com foco no trabalho e no território, o documento expõe:

Com o advento do modo de produção capitalista e a estratificação da sociedade em classes, a divisão do trabalho tornou-se bastante nítida no que se refere à sociedade e ao território. Hoje não há somente uma divisão do trabalho entre campo e cidade, mas uma divisão entre cidades e, além destas, uma divisão interna numa cidade ou região metropolitana. Também, no atual processo de globalização, é preciso falar numa divisão internacional do trabalho, processo cujo resulta a divisão territorial do trabalho. (TERESINA, 2018, p. 124).

Nesse sentido, observando essa unidade temática, caberá aos alunos identificar as diversas formas de ocupação e usos do território teresinense, em diferentes épocas. Também, que “identifiquem a formação do território brasileiro em sua relação com a formação do piauiense e do teresinense, procurando estabelecer, conduzidos por seu professor, as relações espaço-temporais possíveis, ao mesmo tempo em que vão aprofundando seu entendimento acerca dos conceitos de território e Estado-nação [...]” (TERESINA, 2018, p. 112).

Ainda destacando a unidade temática em questão, o documento coloca que os alunos devem “aprimorar o seu entendimento acerca do papel do Estado e da organização dos territórios e, assim, entendam as relações entre países e regiões no atual processo de globalização caracterizado por uma Nova Ordem Internacional” (TERESINA, 2018, p. 113).

O conceito de território também assume conteúdo relevante nos seguintes objetos do conhecimento: identidade sociocultural e território; direito do uso do território pelos povos

originários e conceito de país a partir de seus elementos integrantes – estado povo, território e governo.

O documento mais uma vez define o conceito com veemência, mas não aprofunda seu debate em nenhuma dimensão. É destaque a dissonância entre a BNCC e o currículo de Teresina, enquanto um traz a concepção de território usado, o outro utiliza outra dimensão. Este fato compromete o alinhamento das habilidades e competências que os documentos tanto almejam.

A quinta categoria que elegemos para balizar nosso olhar, *região*, surge inicialmente no resgate histórico de seu traçado epistemológico.

Por conta do Determinismo Ambiental, a região passou a ser associada aos aspectos naturais, a região natural, que seria uma parte da superfície terrestre caracterizada pela uniformidade entre os elementos da natureza. Para os possibilistas, o conceito de região passou a ser considerado como região geográfica. Esta, por sua vez, abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam, de modo harmonioso componentes humanos e natureza transformada por meio da cultura e do trabalho. (TERESINA, 2018, p. 100).

O documento opta por Haesbaert (2010) para expor sua concepção de região. O autor traz em sua ideia central que região e regionalização possuem essência na análise da organização e diferenciação do espaço geográfico, propondo, assim, uma interligação a fenômenos como a divisão espacial do trabalho e os regionalismos ligados a identidades culturais. Assim, o documento assume região como sendo:

[...] recorte espacial e temporal que envolve múltiplos aspectos na sua delimitação e não está presa a uma só escala, mas às transformações socioeconômicas e políticas, bem como ao contexto histórico que se apresenta num dado território e às suas finalidades. Assim, a região deve ser entendida como um recorte espacial delimitado em função de diversos sujeitos e processos que a diferenciam a partir de determinados recortes territoriais, conforme os interesses sociais, econômicos, políticos e ou culturais a que se propõem. (TERESINA, 2018, p. 100).

Região é eleita pelo currículo com conceito estruturante da Geografia para o desenvolvimento dessa ciência na Educação Básica, entretanto, não há um aprofundamento no seu debate. Nos objetos de conhecimento e nas habilidades não há nenhuma menção direta à palavra região. O conceito apenas aparece de forma subjetiva em estreitamento com outros conceitos como na distinção de critérios político-administrativos e como aspectos gerais de

estudo de territórios (aspectos econômicos, culturais). Percebe-se que o conceito de região está implícito e articulado com outros conceitos que ganharam mais destaque nas habilidades, deixando possível escolha para o professor criar essa articulação entre os conceitos.

Alinhado à BNCC, o currículo de Teresina também traz o conceito de *natureza* como estruturante para a ciência geográfica. Sabendo que natureza e sociedade mantêm uma relação de mão dupla, o currículo esclarece que optou por destacar apenas natureza por entender que natureza como meio geográfico é condição para ação da sociedade, sendo considerado como constituinte já modificado do espaço, dotado de meio técnico-científico-informacional. Assim, utiliza-se mais uma vez o pensamento de Santos (2008, p. 156, *Apud TERESINA*, 2018, p. 100) para embasar a relação da sociedade com a natureza:

A história das chamadas relações entre sociedade e natureza é, em todos os lugares habitados, a da substituição de um meio natural, dado a uma determinada sociedade, por um meio cada vez mais artificializado, isto é, sucessivamente instrumentalizado por essa mesma sociedade

Nesse sentido, o documento pauta sua concepção de natureza marcada pela alteração humana, baseada também no trabalho (fato que posteriormente ficará em evidência também nos objetos do conhecimento e habilidades) bem como o papel de preservação e manutenção da sustentabilidade. O trecho a seguir esclarece essa concepção adotada, como também evidencia a impregnação das ideias de Milton Santos.

[...] o trabalho realizado em cada época supõe um conjunto historicamente determinado de técnicas. Constitui-se, assim, num processo que transforma a natureza para a satisfação das necessidades materiais de subsistência e de produção de novos meios sempre repetidamente, criando um novo meio geográfico. (TERESINA, 2018, p. 101).

O segundo autor que é utilizado para fundamentar a carga teórica de natureza é Karl Marx. O currículo utiliza a ideia da história da natureza e da relação sociedade-natureza, sendo essa corresponde à história dos vários e incessantes procedimentos de apropriação da natureza natural pelo homem, que, ao redefinir usos, produziu expropriações da terra, a concentração de capital e a apropriação da força de trabalho humana, ao mesmo tempo em que reproduziu a desigualdade na distribuição dos recursos (MARX, 2004, *Apud TERESINA*, 2018).

Desse modo, os elaboradores do currículo assumem que o conceito de natureza deve abarcar sempre a inclusão sociedade/meio e as alterações do meio natural, assumindo também que:

[...] as representações acerca do conceito de natureza não são uma tarefa fácil. Porém, não se pode desprezar a multiplicidade de seus significados, seja de cunho científico ou do senso comum. É necessário entendê-la como elemento fundamental do meio e que sua definição seja capaz de instrumentalizar as práticas cotidianas dos estudantes. (TERESINA, 2018, p. 101).

A partir daí o conceito assume destaque quando o documento chama atenção para a consciência sócio-ambiental, ressaltando o compromisso da educação com a preservação do meio ambiente.

A preocupação do homem com a natureza nem sempre foi tão evidente, mas atualmente ocupa um lugar destacado no rol de interesses das mais diferentes organizações sociais, sendo usado, muitas vezes, como discurso político e ideológico. Em se tratando de educação, a Geografia, assim como outras disciplinas curriculares, tem tratado muito de perto a temática ambiental. No Ensino Fundamental, a Geografia tem importante papel na compreensão da relação sociedade x natureza, pois é através da apropriação do meio natural que os espaços de vivência do homem são (re)construídos. (TERESINA, 2018, p. 115).

Esse conceito também aparece com centralidade na unidade temática Natureza: Meio Geográfico e Qualidade de Vida. Nessa unidade, busca-se o entendimento do espaço na sua complexidade, relacionando os elementos físicos e humanos. No Ensino Fundamental anos finais, o documento destaca as noções relativas à percepção do meio físico natural e seus recursos. Dessa forma, os alunos conseguem reconhecer de que forma as distintas comunidades modificam a natureza, tanto em relação aos impactos socioambientais como na utilização dos recursos. Conforme os estudantes avançam nos anos:

[...] essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecerem relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os elementos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural. (TERESINA, 2018, p. 125).

Em relação a essa unidade temática, encontramos o conceito de natureza com maior expressividade nos seguintes objetos do conhecimento: apropriação do uso e dos recursos naturais; terra e universo: dinâmica interna e externa; ciclo hidrológico; atividades humanas e

dinâmica climática; domínios morfoclimáticos brasileiros; os principais problemas de degradação do meio rural e urbano; diversidade do meio geográfico e as transformações na América latina; Europa e Ásia: diversidade natural e formação histórico natural.

Sendo assim, o conceito em evidência possui maior destaque do que outros conceitos abordados aqui. O seu conteúdo está ligado diretamente à transformação da natureza por meio do trabalho e o uso consciente dos recursos naturais, assemelhando-se às propostas elencadas nas habilidades.

Dessa forma, identificamos que as seis categorias trabalhadas possuem seus conteúdos empregados em teóricos específicos e radicados de forma mais direta nas unidades temáticas, nos objetos do conhecimento e nas habilidades. O currículo de Geografia da rede municipal de Teresina em diversos momentos apresenta conflitos em relação a BNCC. É necessário destacar que entendemos a complexidade dos conceitos da Geografia e os diversos litígios que permeiam o tema Currículo. O debate aqui suscitado é solo fértil para discussões densas, entretanto, objetivamos nesse artigo, apenas identificar o conteúdo desses conceitos, com o intuito de fomentar discussões que traga os currículos locais para o foco, como também, formar base que auxilie debates com maior grau de profundidade quanto aos conceitos estruturantes da ciência geográfica nesses documentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os currículos locais podem ser um instrumento de mudanças profundas na educação municipal, como também instrumento de resistência. Porém, devem ser estudados, interpretados e analisados. Entendendo a BNCC como 60% dos currículos, a ser complementado pelos currículos locais com os 40% restantes, observamos mudanças densas na estrutura e organização dos componentes curriculares, bem como no processo de construção dos currículos locais, podendo causar conflitos teóricos entre documentos.

O estudo aqui realizado demonstra algumas inconsistências entre a BNCC e o currículo da rede municipal de Teresina. Ao utilizar um maior ecletismo, o currículo de Teresina assume territorialidades que podem ir de encontro a BNCC, ponto que carece de mais aprofundamento.

Algumas fissuras podem ser melhor exploradas e conhecidas para desafiar uma visão monolítica do documento. Essas análises devem ser ampliadas e aprofundadas, sem perder a perspectiva do movimento entre diferentes visões. Assim, dado o cenário atual, é necessário ir além. É importante focar na relação do conteúdo do currículo com os professores e alunos.

Nesse ponto, pulverizam-se possibilidades de estudos que podem trazer a prática docente dos professores de Geografia para o debate.

Notamos ainda que os conceitos articulados no currículo em questão atuam em conjunto para desenvolver o ensino de geografia com uma variedade de abordagens e pode abrir as portas do raciocínio geográfico nos estúdios do ensino fundamental. E, em vários momentos, preocupa-se com o ensino da cidade de Teresina.

Sendo assim, é válido aprofundar uma análise buscando as melhorias que esse documento traz para a educação geográfica que se pratica na cidade de Teresina. Porém, devemos refletir sobre os campos de territorialidades entre os documentos, autores, concepções adotadas, não só no campo da ciência geográfica, mas também na parte do documento que versa sobre as concepções pedagógicas adotadas.

Portanto, entendemos que este artigo pode servir de base para outros estudos que se preocupem com o diálogo com os currículos locais, pois compreendemos que os currículos locais, pela própria proposta da BNCC de trazer os conhecimentos locais para sala de aula, está diretamente ligado ao ensino de Geografia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/bDM4YP> Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALLAI, Helena Copetti. **Base Nacional Comum Curricular: Geografia**. Leitor crítico da Geografia. São Paulo: 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/callai>> Acesso em: 14 jan. 2021.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Papirus, 16ª edição, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

CASTELLAR, Sônia. **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2008.

TERESINA, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: componente curricular de Geografia. Teresina, 2018.