



Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro



Trabalho de Conclusão de Curso
Graduação em Geografia

**Conceito de Cidadania na Matriz
Curricular da BNCC em Geografia no
ensino fundamental II**

Ana Paula de Oliveira do Ó

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Ana Paula de Oliveira do Ó

Conceito de Cidadania na Matriz Curricular da Bncc em Geografia no Ensino
Fundamental II.

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação
Licenciatura em Geografia apresentado ao Instituto de
Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
para obtenção do grau de Bacharel e Licenciatura em
Geografia.

Orientador: João Pedro Pezzato
Coorientador: Diego Correa Maia

O999c

Ó, Ana Paula de Oliveira do

Conceito de cidadania na matriz curricular da BNCC em geografia no ensino fundamental II. / Ana Paula de Oliveira do Ó. -- Rio Claro, 2021

40 p. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: João Pedro Pezzato

Coorientador: Diego Correa Maia

1. Cidadania. 2. Educação. 3. Geografia. 4. BNCC. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA PAULA DE OLIVEIRA DO
Ó

CONCEITO DE CIDADANIA NA MATRIZ
CURRICULAR DA BNCC EM GEOGRAFIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

Profº Dr. João Pedro Pezzato (orientador)

Profº Dr. Diego Correa Maia

Profº Dra. Angelita Matos Souza

Rio Claro, 08 de Novembro de 2021.

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) orientador(a)

Agradecimentos

Nesta seção de agradecimento uma celebração de presenças, de lugares onde pude seguir demorando o tanto que precisava e queria, gerando tantos movimentos. Festa pela sorte do encontro e de permanecer.

Agradeço primeiramente, à Priscilla Rezende, minha professora do ensino médio que me mostrou o que era uma universidade pública e me incentivou a ingressar em uma.

A UNESP, pelo ensino público gratuito e de qualidade que me tornaram a profissional que sou hoje.

Ao meu orientador Prof. Dr. João Pedro Pezzato, por fomentar e engajar minhas pesquisas.

A Moradia Estudantil da UNESP que foi o maior aprendizado que já tive até aqui, à todas as pessoas que conheci neste espaço, pelo acolhimento, pelas lutas e pelas confraternizações.

Agradeço aos meus pais por todo incentivo e carinho para lutar, conquistar e ser quem sou.

Aos meus irmãos pelo amor incondicional e por deixarem sempre tudo mais leve quando o fardo era pesado.

Aos meus parceiros de caminhada, Tatiane Monteiro e Leilso Antonio, por me amparar nos momentos de aflição e por comemorar os momentos de vitória, obrigada por todas as trocas.

À todas e todos que lutam pela democracia e pela educação e escola pública.

“A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar
E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”

Gonzaguinha em Caminhos do Coração

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças, o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”
(ARENDDT, 2013, p. 247).

RESUMO

Este trabalho buscou averiguar como se deu a construção do conceito de cidadania e suas inúmeras concepções na educação brasileira por meio da análise de trabalhos de autores como Hannah Arendt e Maria de Lourdes Manzini Covre, que apresentam importantes ideias sobre cidadania. No âmbito de um ensino que possa ser capaz de contribuir na formação de cidadãos conscientes e participativos em uma sociedade democrática, focaremos na Geografia escolar e como ela pode auxiliar na construção de um conhecimento sobre cidadania. Através de documentos oficiais nacionais, norteadores para uma estrutura na educação, ressaltando principalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que atualmente, é o principal documento educacional vigente, definidor de aprendizagens e habilidades que as crianças devem desenvolver ao longo das fases escolares, buscou-se assim, mostrar como a cidadania é um conhecimento de extrema importância que deve-se obter desde a infância e desenvolvendo-se na adolescência. Os dados obtidos ao longo da pesquisa trazem reflexões sobre como a Geografia pode contribuir para a formação de conceitos, conhecimentos e valores importantes para a vida em sociedade, e considerando que o ensino de Geografia adotou múltiplas concepções, sendo atrelado diretamente às visões políticas, sociais e econômicas, e não apenas com as ciências físicas e da natureza, como costumava ser nos ensinamentos fundamental e médio das escolas públicas e privadas do Brasil.

Palavras-Chave: Cidadania, Educação, Geografia, BNCC.

ABSTRACT

This final paper researched how occurred the building of the concept of citizenship and its numerous perceptions in Brazilian education through the analysis of studies by authors such as Hannah Arendt and Maria de Lourdes Manzini Covre, that present important ideas about citizenship. In the context of an education that may be able to contribute to the formation of conscientious and participative citizens in a democratic society, we will focus on School Geography and how it can assist in the construction of knowledge about citizenship. By means of official national documents, guiding the educational structure, particularly the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), which currently is the main educational document in force, and establishes learning and skills that children must develop throughout the school phases. Therefore, demonstrating how citizenship is an extremely important knowledge that should be obtained from childhood and be developed in adolescence. The data obtained throughout the research bring reflections on how Geography can contribute to the formation of concepts, knowledge, and important virtues for life in society, whereas the teaching of geography has adopted multiple conceptions, being directly linked to political, social, and economic views, and not just with the physical and natural sciences, as it used to be in primary and secondary education in public and private schools in Brazil.

Keywords: Citizenship, Education, Geography, BNCC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA	5
2.1 História da Educação Brasileira	5
2.3 Base Nacional Comum Curricular: Uma visão da Geografia	13
3 CONTEXTUALIZANDO A CIDADANIA	16
3.1 Cidadania para Hannah Arendt	16
3.2 Cidadania para Manzini Covre	23
4 CIDADANIA NO CURRÍCULO DE BNCC	24
4.1 Visão Panorâmica das Competências da BNCC	25
4.2 Conceito de Cidadania no Currículo da Geografia do Ensino Fundamental II	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

1 INTRODUÇÃO

A cidadania, como todo conceito, tem sua historicidade. A concepção moderna pode ser situada no século XIX na Europa, quando o programa liberal buscava a identidade nacional transformando Estados em nações e considerando todos os habitantes que estavam dentro das fronteiras do Estado para torná-los cidadãos. No entanto, as regras foram determinadas para serem definidas como tal: variavam, mas sempre tendiam a excluir (com mais ou menos rigor) os recém-chegados ao Estado, incluindo geralmente todos aqueles considerados como residentes normais (AGAMBEN, 2010). Em termos gerais, a cidadania era um componente somente político-jurídico e não construtivista.

A língua sempre foi um elemento importante de diferenciação com respeito aos estados vizinhos, e a aquisição da língua oficial era imposta às minorias que falavam outra língua, mas compartilhavam o território de um determinado estado-nação. Os cidadãos modernos emergem da tradição democrática francesa, inglesa e norte-americana, onde são eles que têm o direito de exercer a soberania do povo, mesmo quando isso implique a divisão entre cidadãos e não cidadãos (estrangeiros e imigrantes por exemplo) (AGAMBEN, 2010).

Gonçalves (2010) explica que a noção de cidadania possui três componentes: a posse de um conjunto de direitos e deveres; filiação a uma comunidade política específica (estado-nação); e capacidade de participação na definição da vida pública (política social e cultural). A cidadania é legalmente definida por um conjunto de direitos e deveres obrigatórios para indivíduos que compartilham um território denominado nação.

No plano político-ideológico, implica em uma identificação de comunidades que correspondem à noção formal de nacionalidade. Para a sociologia, o conceito de cidadania implica relações de integração social, que muitas vezes produzem fenômenos de exclusão em ambientes comunitários onde seus indivíduos aparentemente compartilham condições de homogeneidade (FREITAS, 2018). Os direitos individuais são inerentes ao cidadão de acordo com o conceito tradicional de cidadania expresso por Thomas H. Marshall e carregam uma exigência de direitos da comunidade. A cidadania é um estatuto que implica uma condição de igualdade entre os membros de um Estado-nação (FREITAS, 2018).

Inúmeras são as concepções – sejam elas objetivas e subjetivas – a respeito da cidadania, e dois deles, aqui devidamente representados em face do processo de ensino-aprendizagem, são traduzidos nos estudos de Arendt (2006; 2007; 2008), no que tange à cidadania democrática, e na visão de Covre (1998), que atende também à democracia, mas também ao desenvolvimento do criticismo ou análises.

Isto posto, o que se percebe é que são inúmeras as composições que retratam o conceito de cidadania em diversas áreas – filosofia, política, educação, dentre outros – e, neste ditame, este projeto busca aprofundar o entendimento sobre este instituto em face do processamento de ensino-aprendizagem, no campo curricular, com base nas premissas da Base Nacional Curricular Comum. O que se objetiva, aqui, é reconhecer a estrutura de ensino modificada a partir do ano de 2017 e intuir como o conceito de cidadania é atribuído na disciplina de Geografia quando se fala em Ensino Fundamental II. Já como objetivos específicos, espera-se contextualizar a evolução da educação brasileira, os conceitos de cidadania de Arendt e Covre e aplicação da cidadania dentro da BNCC.

A Base Nacional Curricular Comum (2017) iniciou grandes mudanças na educação brasileira desde suas primeiras discussões ainda no ano de 2000, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram iniciados, trazendo novas perspectivas ao desenvolvimento de um ensino crítico-constructivo. Na disciplina de Geografia não foi diferente: inúmeros conteúdos foram atualizados e aspectos mais humanizados, sociais e políticos, numa virtual de análise e discussão, foram construídas. Em especial, viu-se a oficialização de componentes estruturais que baseiam institutos de cidadania, estes quais que devem ser avaliados a partir desta análise.

Todavia, alguns pontos também podem ser observados no quesito negativo quando se fala na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente quando se trata de toda a sua implementação no país e eficácia no desenvolvimento prático dos fundamentos filosóficos que são bases de seu desenvolvimnto. Aqui pode-se levantar o entendimento de Corazza (2016):

De qualquer modo, a Base é gerada, diretamente, no mínimo, por cinco documentos, quais sejam: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Diretrizes Nacionais; Parâmetros Curriculares; Plano Nacional de Educação (2014). Assim, as palavras que advêm desses documentos dispõem a sua própria criação, inclusive, como estratégica, em prol de cumprir metas educacionais, levando a educação a integrar e a funcionar de acordo com as metas que ela mesma define – e palavras importam porque são modos de pensar, sentir, avaliar, subjetivar os outros e a nós mesmos (CORAZZA, 2016, p. 136).

A autora assimila que os fundamentos legais-jurídicos, que compreendem a formação da Base Nacional Comum Curricular são impeditivos direto da formação específica cidadão, a qual é baseada nas necessidades de formação do indivíduo no local onde habita e, para o qual, este irá se tornar um cidadão ativo. Assim, afirma que é necessário que os componentes legais sejam expressamente escritos dentro da linguagem clara, coesa e popular a fim de facilitar as interpretações da sociedade sobre a educação democrática.

A autora ainda traz a problemática de identificação nacional com as qualificações da

Base Nacional Comum Curricular, especialmente porque sua tratativa é nacional e as escolas e todo o processo de ensino-aprendizagem ocorrem numa esfera limitada, dentro das pequenas cidades brasileiras com baixos recursos. Neste ditame, entende Corazza (2016) que:

Em um mundo dividido e hierarquizado por classe, gênero, etnia, religiosidade, problematizamos a própria concepção de “nacional”, desde que, deste modo, essencializamos o que é sujeito a múltiplas interpretações. Como, num país de dimensões transculturais, como o Brasil, podemos nos autorizar a falar em “identidade cultural nacional”; e, desde aí, estabelecer um “padrão curricular comum” (PCNs); criando, agora, uma “Base Nacional Comum”? Nesse jogo básico da Base, como manter as relações entre unidade e singularidade; uniformização e multiplicidade; hegemonização e pluralidade; diversidade e diferenças; inclusão e atendimento às diferenças? (CORAZZA, 2016, p. 140).

Esta questão de identificação nacional é uma discussão ampla quando se fala em inferir cidadania no processo de ensino-aprendizagem, exatamente pelas relações duplas que são, nas alíneas acima, apontadas pela autora. Como formar hegêmonio e plural um sistema de ensino de uma população de 220 milhões é um dos grandes desafios do país, portanto. E, assim, cabe analisar todos estes prospectos neste estudo.

Isto posto, como metodologia científica, foi definida uma revisão bibliográfica narrativa que se trata de uma análise documental, de periódicos, livros e doutrinas, com lastro temporal de 20 anos, sobre as temáticas desenvolvidas, discutindo conceitos e estruturas relacionadas com a cidadania e com o processo de ensino-aprendizagem no Brasil. Não se espera uma análise específica, mas global sobre a composição da cidadania dentro dos parâmetros curriculares, discutindo com as visões dos autores que aqui são abordadas.

Isto posto, enquanto estrutura, são delimitadas cinco seções de análise neste projeto, que correspondem, respectivamente, (1) a esta introdução – onde foram apresentadas as justificativas e os objetivos (geral e específico) do trabalho; (2) a educação brasileira (que contextualiza o desenvolvimento histórico da educação no país, repassando os componentes estruturais relacionados com a disciplina de Geografia); (3) a contextualização da cidadania – que apresenta as visões deste componente para Arendt e Covre; (4) a visão da cidadania dentro da BNCC no aspecto geral e também na Geografia; e (5) as considerações finais, que conclui as observações realizadas durante toda a análise.

Assim sendo, na seção a seguir é apresentada a contextualização da Educação Brasileira, em sua formação e desenvolvimento desde os princípios constitucionais de 1988 e dos demais programas que foram desenvolvidos. Suas premissas estão abaixo.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção, tendo em vista a importância de compreender a história da educação brasileira para que se reconheça o conceito de cidadania – especialmente no campo da Geografia – discute-se aqui tanto formação e atualização (ao longo dos anos) da Base Nacional Comum Curricular quanto o desenvolvimento dos processos de ensino no Brasil, repassando suas características de gênese e, principalmente, seus passos de inclusão em face dos direitos fundamentais do cidadão ao longo dos anos democráticos. Isto posto, a próxima subseção inicia as fundamentações da história brasileira.

2.1 História da Educação Brasileira

Atualmente, a História da Educação no Brasil é uma área disciplinar dinâmica, consolidada e bastante conceituada. Isso pode ser rastreado desde o início do século 20, quando esta disciplina começou a fazer parte do programa de formação de professores; só mais tarde, na segunda metade do século XX, a História da Educação passou a constituir um campo de pesquisa. Isso mostra que o prestígio que este campo desfruta em toda a área da educação brasileira se deve em grande parte à disciplina ou, em outras palavras, a importância do ensino de História da Educação (GONDRA, 2005). Neste ditame, apresenta-se a seguir as contextualizações desta história desde os primórdios da educação, ainda, teológica.

A história da educação no Brasil começa na segunda metade do século XVI, quando os jesuítas da Companhia de Jesus chegaram em 1549. Estes fundaram a primeira escola primária brasileira em Salvador, no estado da Bahia. Seguiram os princípios educativos estabelecidos na *Ratio Studiorum* – um documento normativo educativo redigido e promovido por Frei Inácio de Loyola) (BENCOSTTA, 2005).

O trabalho dos jesuítas foi impulsionado não apenas por objetivos educacionais, mas também por um propósito religioso: divulgar a fé cristã entre a população indígena. Por 210 anos, esta classe foi responsável por todo o sistema educacional do Brasil. Suas escolas primárias e secundárias eram de boa qualidade e algumas escolas secundárias até ofereciam estudos de nível superior, todavia, sem cunhos democráticos e focados, principalmente, nos campos da religião (BENCOSTA, 2005). Os jesuítas também criaram muitas missões no Brasil para educar e catequizar os indígenas. Essas missões, em teoria, ajudariam as pessoas a escapar da escravidão (LOPES, 2016).

A primeira ruptura na história do sistema educacional brasileiro, de fato, ocorreu em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias pelo marquês de Pombal, ministro do rei José I. Pombal, que tentava restaurar o poder português na Europa (MORAES, 2006). O sistema educacional religioso do jesuíta implementado na colônia entrava em conflito com os interesses comerciais do marquês. A ideia de Pombal era que a educação deveria servir ao estado, não à igreja, ainda sem uma perspectiva pura de direito. Como alternativa ao sistema jesuíta, Pombal criou o subsídio literário, um imposto para financiar o ensino fundamental e médio, bem como as aulas régias, o ensino de latim, grego e retórica. No entanto, as novas medidas educacionais de Pombal não surtiram efeito e, no início do século XIX, o sistema educacional brasileiro estava estagnado (MORAES, 2006), sem nenhum prospecto de democracia ou bases definidas.

A educação e a cultura brasileiras começaram a avançar em 1808, quando a família real portuguesa, escapando da invasão das tropas de Napoleão, transferiu o Reino de Portugal para a colônia. Embora adaptada às necessidades imediatas da Corte portuguesa, a obra educativa de D. João VI deu início a um período de inegáveis conquistas para este. Neste período, criou-se um número considerável de escolas e instituições científicas, a primeira biblioteca pública, várias escolas técnicas de ensino profissionalizante e os primeiros cursos universitários no Rio de Janeiro e na Bahia. No entanto, esta política educacional de D. João, centrada nos níveis de ensino superiores, negligenciou o ensino básico (HILSDORF, 2005).

Anos depois, segundo Lopes (2016, p. 18), “a política educacional do Brasil foi profundamente afetada pela independência do país em 1822”. A Constituição de 1824 garantiu ensino fundamental gratuito a todos os cidadãos, e o estado criou escolas públicas de nível básico em cidades, vilas e aldeias. O estado também descentralizou o sistema de educação básica ao promulgar a Lei Adicional em 1834. Essa lei deu às províncias o poder de determinar a legislação para a educação elementar, rejeitando o dever do governo de conceder educação gratuita para todos (LOPES, 2016), mas resultou em um maior cunho democrático em face do sistema educativo brasileiro, que ainda era muito centralizado na figura masculina e, principalmente, para a aristocracia da época.

Já nos primeiros anos da recém-formada República (1889), a política educacional descentralizada foi mantida, impedindo que o Estado assumisse a formulação e a coordenação do sistema de ensino fundamental. Essa falta de ação do governo resultou em um maior distanciamento social e educacional entre as classes populares e as elites. Visto que pouca atenção era dada ao ensino fundamental público, apenas os membros favorecidos das classes altas podiam manter seus filhos em instituições privadas (HILSDORF, 2005). A desigualdade continuava.

Todavia, com a entrada do Século XX, um período de transformação para a educação no Brasil se iniciou. Influenciados pelo positivismo europeu (principalmente devido às lutas de classes sociais), os educadores brasileiros adotaram uma série de reformas e leis que transferiram para o governo a responsabilidade de administrar o ensino fundamental no país. Durante as décadas de 1920 e 1930, as primeiras universidades foram criadas no Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927), Porto Alegre (1934) e São Paulo (1934). A primeira universidade legal (devidamente registrada) brasileira foi a Universidade de São Paulo, criada com apoio e importação de acadêmicos franceses e alemães, seguindo o modelo francês para sua estrutura. O que se faz importante atribuir aqui é que a educação e o ensino já eram produtos constitucionais, embora pouco explorados pela sociedade, ou seja, tornava-se, cada dia mais, a educação um direito ímpeto ao ser humano, embora não se falasse fundamentalmente em um plano de organização do sistema educativo.

Em frente, com a nova constituição promulgada em 1934, incorporou-se avanços significativos ao sistema educacional. Tanto o governo quanto a família foram considerados responsáveis pela educação elementar de todos os cidadãos. Pela primeira vez, o sistema educacional concentrava-se nos aspectos profissionais da educação. A essa altura, a educação no Brasil tinha a seguinte estrutura: cinco anos de ensino fundamental, quatro anos de ensino médio e três anos de ensino médio (CARVALHO, 2004). Foi neste período que um grande marco para a educação democrática foi criada: O Manifesto Pioneiro de 1932.

No Brasil, o documento conhecido como “Manifesto Pioneiro” de 1932 deu início a um arcabouço cognitivo para o qual foi planejado o sistema educacional federativo, baseado em uma construção democrática – que possibilitou que a cidadania entrasse como um fundamento da aprendizagem. Direcionado para o povo e também para o governo, o Manifesto foi escrito em um período de surgimento de diversos projetos sociopolíticos no país – autoritários, totalitários e liberais (CARVALHO, 2004) – que incluíram intervenções do Estado na nação. O texto do Manifesto começa com uma conclusão:

[...] sempre dissociados das reformas econômicas e educacionais, todos os nossos esforços, incluindo um plano de unidade e um espírito de continuidade, ainda não conseguiram criar um sistema de organização escolar que esteja de acordo com as necessidades e as necessidades modernas do país (MEC, 2010, p. 33)

Em seguida, o documento preconiza o acesso da população à educação escolar, em consonância com a extensão do sistema escolar a todo o território do país. Foi um passo significativo para que um sistema fosse criado, pensando em cidadania, democracia e no professor como um todo, traduzindo novos direitos aos cidadãos brasileiros.

Quase 80 anos após a publicação do Manifesto, o documento final da Conferência Na-

cional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2010) reafirmou os termos relativos à incompletude do sistema nacional de ensino, em apoio a um projeto de reforma educacional e planejamento normativo – A Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Ler o Manifesto, hoje, envolve perceber este como uma peça política de um debate educacional situado no início da década de 1930. Mostra os grupos em disputa e o movimento, operado pela repercussão do texto, de ressignificação de propostas e objetos educacionais em confronto com o propósito explícito de nortear as políticas educacionais do novo Ministério da Educação e Saúde. Da mesma forma, também é importante entender este como um monumento da memória educacional brasileira, afinal, o Manifesto sobreviveu como uma carta de princípio pedagógico, como fundamento de uma escola renovada, principalmente para defender a responsabilidade do Estado na difusão da educação pública brasileira pelo país e instituir componentes como saúde, educação, cidadania, lazer e outros fundamentos sociais que antes nem se pensavam dentro de um ambiente escolar.

Considerando a hipótese analítica deste estudo, o documento de 1932 mostra os termos do compromisso político firmado entre os liberais e autoritários em defesa da responsabilidade do Estado de trabalhar a educação pública no país. O documento orientou formulações, feitas em períodos posteriores, sobre o planejamento do sistema educacional nacional. Do ponto de vista sociológico, não houve um sistema nacional de ensino que explorasse a dicotomia entre a exigência feita ao desenvolvimento socioeconômico e as instituições do Estado moderno, bem como a inadequada formação cultural da sociedade brasileira. O texto do Manifesto legitimou um planejamento sistemático, normativo e centralizado, baseado na ciência como motor da reforma do sistema educacional do país.

Em frente, em um período de aproximadamente trinta anos, entre a década de 1950 e o final da década de 1970, profundas mudanças sociais ocorreram no Brasil. Um intervalo democrático de 1946 a 1964 (com grandes avanços para as grades educacionais brasileiras), seguido de um período ditatorial, que terminou depois de vinte anos, causou intensa migração e desengajamento social no país (GONDRA, 2005), que disseminou valores relacionados à construção da igualdade para o povo, dando os direitos civis, políticos e sociais.

Segundo Carvalho (2004), o esgotamento do modelo de política econômica centrado no protecionismo nacional desenvolvimentista, no final dos anos 1970, colocou em xeque o papel do Estado como agente responsável por atribuir indivíduos e coletivos ao seu lugar na vida social. Ao final desse período, o país passou a enfrentar o fato de mais da metade de sua população residir em centros urbanos, onde um modelo mais passivo e subordinado foi substituído por indivíduos mais livres desengajados, que possuíam diversos meios de organização. As pessoas que constituíam a nação haviam se levantado.

Lopes (2016) caracterizou o período entre as décadas de 1940 e 1980 como uma moder-

nização orientada para o Estado, onde a nacionalidade e a cidadania eram as principais instituições. Porém, segundo o autor, no Brasil, assim como no resto da América Latina, essas instituições foram feitas com barreiras impostas pelas relações sociais fortemente hierárquicas e desiguais. Com efeito, o aumento da presença do Estado na vida social brasileira nesse período fez com que a expansão controlada do sistema educacional fosse uma forma de incorporar o povo à nação/Estado, dando-lhe percursos educacionais diferenciados e desiguais.

Assim, embora a cidadania tivesse sido organizada dentro do plano educacional, poucos tinham acesso à esta, e não existia uma lei (fortemente observada na prática) que buscasse reduzir a desigualdade com um planejamento coeso, especialmente no período militar. No Brasil, elementos do desenvolvimento cognitivo (na educação), embora um atraso no período militar, já estavam presentes no Manifesto Pioneiro, defendido por uma ação do Estado que promovia um sistema educacional capaz de formar um povo apto para o desenvolvimento nacional:

[...] a educação que, afinal, se resume em uma reforma social, não pode, pelo menos em grande proporção, ser realizada senão pela ação extensiva e intensiva da escola sobre o próprio indivíduo ou do ponto de vista de influências externas, mas por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas da cultura e da educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificar o estado psicológico e moral de um povo [...] o dever mais alto, mais penoso e mais sério é, claro, educar que, dando às pessoas a consciência de si mesmas e do seu próprio destino e da força para afirmá-la e preenchê-la, entretém, cultiva e preserva a identidade da consciência nacional, na sua íntima comunhão com a consciência humana. (MEC, 2006, p. 39-65)

O período da ditadura reproduziu, entre os atores que planejaram o sistema educacional brasileiro, o arcabouço cognitivo em que vigorava a regulação. Aqueles tidos como notórios portadores de conhecimento tinham por objetivo fazer reformas educacionais e planejar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, que era o modelador das pessoas próprias para a nação. Porém, neste período, desvinculados das lutas e dos movimentos sociais reprimidos, os tecnocratas planejaram reformas/planos do sistema educacional para toda a nação. Este foi concebido como um território desprovido de indivíduos sociais necessários ao desenvolvimento social e econômico pretendido pelos grupos golpistas (HILSDORF, 2005). A educação voltava aos princípios fundamentalistas baseados na aristocracia, onde a educação – embora fosse promovida para muitos – chegava a poucos, sem democracia.

Seguindo, a transição da ditadura para a democracia foi feita sem rupturas nos grupos sociais que apoiavam o regime anterior e introduziu a ideia da participação da sociedade civil. Este foi ampliado nesse período como espaço de lutas e conflitos de atores coletivos, que pretendiam transformar suas demandas em direitos, bem como institucionalizar novas formas de atuação do Estado diante dessas demandas. Segundo Moraes (2006, p. 244), “a sociedade civil passa a ser um lugar da política”. Deste ponto de vista, o uso impreciso do termo – participação na sociedade civil – tende a substituir a imagem de um povo, uma unidade nacional passiva e submissa às elites e oligarquias, pela ideia de um povo organizado e trabalhador, pessoas que lutam pelos seus direitos e interesses comuns. Contudo, embora tal idealização, o fator mais importante em face das mudanças do período da ditadura para o democrático foi a percepção de novas características à educação em face da Constituição de 1988.

Foi na Constituição de 1988 que a educação se viu em efetividade constitucional propriamente dita, ao ser incluída como um direito fundamental – sem possibilidade de retroagir – e também por incluir um plano de desenvolvimento, em teoria eficaz, que trouxe consigo o que se chama de BNCC, em 2015, ou Base Nacional Comum Curricular.

Nesse período, em face da educação, ocorreram mudanças na formulação e implementação de políticas públicas. Essas mudanças, além de programas e políticas de governo, designaram processos mais extensos: eram formas de articular ações de autoridades legítimas articuladas coletiva ou individualmente com outros atores. Desse modo, as políticas públicas em educação demandam outros arranjos institucionais (congressos, conferências, fóruns, painéis), os quais passam a influenciar estratégias políticas específicas, preferências de atores e resultados pretendidos. De fato, a formulação e a implementação das políticas públicas educacionais, que vão além da ação do Estado, expressavam lógicas e processos de articulação e coordenação de ações, que buscavam trazer uma educação cidadã, proativa e democrática para as escolas brasileiras, de forma a trazer os princípios já garantidas antes do governo militar brasileiro (GONDRA, 2005; CARVALHO, 2004).

Via-se, sobretudo, uma reorganização buscando fundamentos humanos na educação, e não somente científicos, bem como a idealização de um sistema de ensino cidadão, que transformava o aluno em um agente do meio social e não apenas em um profissional para atender as necessidades específicas da população. A maior contribuição, como pode ser visto, trata-se de Base Nacional Comum Curricular, que é contextualizada e compreendida, em sua magnitude, a partir da próxima subseção, trazendo os aspectos de cidadania e educação enquanto conceitos estipulados em múltiplas disciplinas, mas, principalmente, na formação geográfica do ensino fundamental brasileiro.

2.2 Conhecendo a Base Nacional Comum Curricular

A Educação Básica e Fundamental têm sido foco de intensos debates, desde 2014, devido à ocorrência das primeiras elaborações do BNCC no Brasil. Neste sentido, em face destas discussões, ganharam destaque principalmente os princípios, concepções, proposições, entre tantas outras abordagens educativas que foram surgindo gradativamente na proposta do BNCC. Aqui, vale-se, portanto, avaliar a constituição e importância deste documento para os avanços da educação brasileira:

Esse documento:

[...] iniciou sua elaboração em 2014 e teve intensa participação da sociedade. A primeira versão do BNCC, apresentada em 2015, recebeu 12 milhões de contribuições em consulta pública, e deu origem à segunda versão em maio de 2016. A partir de então, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e o Sindicato Nacional das Lideranças Municipais da Educação (UNDIME), com o apoio do MEC, promoveu seminários em todas as 27 unidades da federação entre junho e agosto de 2016. Os seminários mobilizaram 9.000 professores, gestores e acadêmicos. A versão final, submetida ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 4 de abril de 2017, valeu-se de toda essa discussão e percorreu a lista de especialistas⁵ (BRASIL, 2017, s./p.)

Assim, ao ser aprovado e homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) passou a ser referência obrigatória na elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas brasileiras, com prazo de sua implantação até o ano 2020 (BRASIL, 2017). Os princípios determinados indicavam que as mudanças curriculares nas escolas públicas e privadas são obrigatórias, desde a homologação do documento do BNCC pelo Ministério da Educação - MEC, que prevê transformações no que se refere principalmente à concepção de escola.

Em relação aos conteúdos, há uma mudança, uma vez que deixam de orientar as ações educativas e passam a auxiliar os alunos no processo de apropriação de competências e habilidades que contribuem para a superação das dificuldades que possam surgir em suas vidas. Logo, o BNCC afirma que durante a Educação Básica e Fundamental, os alunos precisam desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais gerais – incluindo o estímulo à curiosidade intelectual, o uso de tecnologias, formação cidadão e a valorização da diversidade de disciplinas. Já no que se refere às competências gerais, o documento propõe que estas sejam inter-relacionadas e desdobradas "no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 8), a fim de auxiliar na construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências e a formação de atitudes e valores, também afirmado na LDB 9.394 de 1996.

Entre as competências gerais propostas estão: a valorização e o aproveitamento dos saberes construídos na e ao longo da história, na e pela relação com o outro; a promoção da curiosidade intelectual a partir da pesquisa científica; o desenvolvimento do senso crítico, a partir das diversas manifestações culturais; o uso de diferentes linguagens verbais e verbo-visuais nos processos de ensino e aprendizagem, para que os sujeitos produzam sentidos com suporte no que aprenderam; a utilização de recursos tecnológicos, considerando as diversas práticas sociais de leitura e escrita – escolar e não escolar; a valorização e respeito à diversidade de saberes, de experiências sociais, culturais e históricas; a posição que se pode e deve assumir diante de diferentes situações em diferentes esferas sociais (escola, família, trabalho), defendendo assim, seu ponto de vista, seus valores, suas crenças bem como a promoção da interdisciplinaridade e da formação cidadã, como um todo, do aluno (BRASIL, 2017).

Cabe salientar que a formulação das competências gerais mencionadas acima não vislumbra a ideia de que os professores precisem planejar uma aula específica sobre essas competências ou transformá-las em um componente curricular, mas que estes devem fazer com que os alunos articulem seus conhecimentos a outras habilidades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, promovendo um senso cooperativo-intelectual e sociodemocrático entre escola, professor e aluno.

Ao afirmar que “devemos exercer a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem adequada das ciências, incluindo investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e/ou resolver problemas e inventar soluções a partir do conhecimento das diferentes áreas”(BRASIL, 2017, p. 9), observa-se que há uma preocupação do BNCC com o desenvolvimento socioemocional e cultura que, para ser eficaz, deve se materializar no cotidiano escolar, permeando componentes curriculares e ações, que incluem várias ações de cidadania. Portanto, os desafios se colocam, uma vez que esse processo afeta não apenas os currículos, mas a prática educacional de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores e processos de avaliação, diversas áreas de aprendizagem que devem ser entrelaçadas pela formação adequada do profissional.

Conforme já apresentado, o principal objetivo do MEC, com a implantação do BNCC, é minimizar as distinções verificadas no país, decorrentes de aspectos relacionados ao entorno social de cada escola. Além disso, pretende-se efetivar a escola e a educação por meio de ações de valorização do local e de articulação com o global, transformação do aluno em um agente de cidadania. Neste horizonte, há problemáticas relacionadas com a eficácia de aplicação da BNCC em todo o contexto nacional, especialmente devido à dicotomia levantada por Carazzo (2016) de que há teorias demais e pouca aplicação prática. Aqui, cabe discutí-las.

Dentro desta perspectiva, Callai (2014) assume que:

Não é inadequado reforçar que precisamos considerar que a cidadania não é algo neutro e que no seu contraponto há a necessidade de contextualizar a realidade onde vivem as populações. Alguns princípios são gerais e básicos e universais e deles não se poderia abrir mão. Outros precisam ser contextualizados e considerados como possibilidade de avançar na superação das diferenças sociais que existem no Brasil. Nessa escola as demandas sociais são específicas ao grupo que forma a mesma. Respostas e observações feitas tanto pelos docentes como pelos discentes devem ser consideradas, portanto, tendo em vista a realidade existente. Isso não significa dizer que a escola é especial, mas que é fundamental considerar sempre que o contexto interfere na forma como são vivenciadas as questões e inclusive nas necessidades básicas para cada tipo de grupo. Por outro lado, além das grandes desigualdades sociais e econômicas presentes no Brasil que levam a existir ainda hoje populações que vivem na miséria e na pobreza absoluta, há na nossa história uma herança que se pode dizer que seja cruel. De um modo geral temos nesta herança uma “experiência secular” de exclusão, de autoritarismo e de pouca vivência democrática (CALLAI, 2014, p. 7).

Neste sentido, Callai (2014) afirma que é importante considerar que a contextualização cidadã não é neutra e não pode ser aplicada de uma forma única e global, sendo necessário que as suas limitações e avaliações entrem em cada vivência especial do indivíduo a fim de formá-lo tanto para participação em uma sociedade ampla como Brasil como na cidade que, muitas das vezes, é o local onde este deve passar a maior parte de sua história. Estes fundamentos não foram totalmente desinformados pela BNCC, o que pode abrir margens interpretativas na prática pedagógicas que importam numa caracterização ínfima do que é ser cidadão, conforme apontou Carazzo (2016).

Por fim, na mesma observação, Valladares et al. (2016) assumem que a “Geografia esteve muito pouco em evidência nas disputas midiáticas e acadêmicas durante o processo de discussão da BNCC” (VALLADARES et al., 2016, p. 16). Neste caso, a principal motivação para os autores é que ainda a sociedade brasileira está sobre o “velho imaginário social da natureza e valores pátrios, porque o novo na Geografia tenha sido subsumido em sociologia, história”, o que reduz a própria contextualização dessa disciplina em face da formação cidadã, reduzindo-a numa segunda vertente para outras disciplinas como a história, a sociologia e, até mesmo, a filosofia e biologia. É importante, assim, assumir que as práticas pedagógicas em Geográficas são protagonistas na formação do indivíduo e, para tanto, devem também apresentar metodologias que possam produzir um senso crítico de cidadania nos indivíduos, tanto no seu ponto de dever quanto de direito.

Nessa perspectiva, as problemáticas – e qualificações da BNCC – exige que os professores e alunos se relacionem com um saber que vai muito além do que cada disciplina costuma estar acostumada e a interdisciplinaridade é um fator de ampla correspondência. Vale-se, aqui, então, estudar a composição da BNCC dentro da visão geral da Geografia a fim de estabelecer alguns dos pontos de sua formação, negativos e positivos.

2.3 Base Nacional Comum Curricular: Uma visão da Geografia

Como observado, a BNCC apresenta os aspectos e princípios básicos que norteiam todo o processo de ensino brasileiro. E para tal, com base na edição atual – de 2018 – realiza-se uma avaliação dos componentes centrais que são estimados para o ensino de Geografia, especialmente em face do Ensino Fundamental II, que se trata do objetivo de estudo e análise definido neste projeto científico. Cabe, neste sentido, de antemão, trazer as perspectivas atuais definidas pela BNCC (2018, p. 383), que afirma:

Nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre 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. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado (BNCC, 2018, p. 381).

Para tanto, a BNCC (2018) propõe, à luz do 6º ano, uma retomada da identidade socio-cultural que é percebida nos anos iniciais fundamentais. Assim argumenta que se pretende, ao longo deste ensino, “o reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta” (BNCC, 2018, p. 381). Neste caso, fundamentalmente, devem ser abordados componentes como os meios físicos, os fenômenos naturais e a evolução histórica da natureza bem como e, principalmente, as interações do homem com esta e quais os problemas que são atrelados ao desenvolvimento não sustentável (BNCC, 2018). Trata-se de um ano de ensino técnico, que visa ações humanas sobre o planeta, seus regulares, os conceitos que são atrelados e também a resolução de conflitos entre sociedades originais e tradicionais e manipulação da natureza pelo indivíduo.

A BNCC (2018, p. 382) afirma que:

Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre

seus elementos reguladores. Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza (BNCC, 2018, p. 381)

Já o 7º ano, as competências principais são atribuídas por conhecimentos diretamente atrelados ao Brasil, especialmente em sua vertente sociocultural, econômica e de origem políticas. Devem ser revisitados os conceitos de nação e a participação do cidadão na formação do país, especialmente cultura e de natureza em busca de conscientizar este de seu papel na formação da identidade cultural. A BNCC (2018, p. 382) assume que:

No 7º ano, os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território (BNCC, 2018, p. 382)

Por fim, do 8º ao 9º ano, as competências devem ser entrelaçadas, segundo as diretrizes do documento. É nestas séries de aprendizagem que o estudo da Geografia se concentra na perspectiva universal de análise trazendo compreensões sobre os conflitos naturais do homem e da natureza no seu âmbito internacional. Para realizar tal preceito, parte-se da “compreensão de que, na realidade atual, a divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza tornaram-se muito mais fluídas e complexas do ponto de vista das interações espaciais e das redes de interdependência em diferentes escalas” (BNCC, 2018, p. 382 e, logo, para uma educação universal, faz-se necessário conhecer a Geografia mundial.

Enquanto o 8º ano se foca nos aspectos mais intimamente ligados com as ciências da natureza e aos conflitos históricos, como territórios, regiões, componentes de biomas, índices de desenvolvimento e disputas entre Estados, dentre outros, o 9º ano já é focado na nova ordem mundial, buscando entender a dimensão sociocultural que as tecnologias de informação e comunicação trouxeram às relações entre países, as sociedades e os indivíduos após 1950 (BNCC, 2018). Em face disto, espera-se que o Ensino Fundamental II:

Contribua para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que os alunos entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise (BNCC, 2018, p. 383).

Alguns pilares, em face desta educação democrática e cidadã, são importantes de serem levantados, e são observados na Figura 1, apresentada a seguir.

Figura 1: Diretrizes da BNCC para Geografia

GEOGRAFIA - 6º ANO		GEOGRAFIA - 7º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil Características da população brasileira
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antropizadas	Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias Desigualdade social e o trabalho
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira

GEOGRAFIA - 8º ANO (Continuação)		GEOGRAFIA - 9º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura Corporações e organismos internacionais As manifestações culturais na formação populacional
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização A divisão do mundo em Ocidente e Oriente Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania
	Atividades humanas e dinâmica climática	Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial Códigos industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas
		Formas de representação e pensamento espacial	Lectura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas
		Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2018)

O que se percebe, de primazia, é que a BNCC enfoque em duas dimensões de trabalho que são, respectivamente, as ciências da natureza e suas categorizações e as ciências humanas e suas interações na qual enseja, automaticamente, a cidadania como aspecto de formação do indivíduo. Pensando nisto, e também nos objetivos desta pesquisa, a próxima seção contextualiza conceito da última (cidadania), levando em considerando a visão de Hannah Arent.

3 CONTEXTUALIZANDO A CIDADANIA

Cidadania, ao longo dos anos e também da história filosófica e também da sociologia, recebeu inúmeros significados que vão de acordo com a cultura social e, principalmente, com os fundamentos constitutivos de uma dada população. Em suma, assume-se seu conceito como “conjunto de direitos atribuídos ao cidadão”, remontando, principalmente, dos entendimentos de Aristóteles, como observado a seguir:

[...] podemos comparar os cidadãos aos marinheiros: ambos são membros de uma comunidade. Ora, embora os marinheiros tenham funções muito diferentes, um empurrando o remo, outro segurando o leme, um terceiro vigiando a proa ou desempenhando alguma outra função que também tem seu nome, é claro que as tarefas de cada um têm sua virtude própria, mas sempre há uma que é comum a todos, dado que todos têm por objetivo a segurança da navegação, à qual aspiram e concorrem, cada um à sua maneira. De igual modo, embora as funções dos cidadãos sejam dessemelhantes, todos trabalham para a conservação de sua comunidade, ou seja, para a salvação do Estado. Por conseguinte, é a este interesse comum que deve relacionar-se a virtude do cidadão (ARISTÓTELES, 2006, p. 32).

Como registrado, ao longo dos anos inúmeros fatores sociais, econômicos e políticos caracterizam as interligações das cidadanias. E, levando em conta as discussões sobre a BNCC e sua aplicação na visão de ensino de Geografia, nesta pesquisa se caracterizam dois conceitos fundamentais para cidadania, entendidos, respectivamente, por Hannah Arendt e por Maria de Lourdes Manzini Covre. Estes devem embasar as considerações sobre a BNCC e conceito de cidadania em Geografia, pretendido como objetivo deste estudo.

3.1 Cidadania para Hannah Arendt

Para Hannah Arendt (1906-1975), a noção de cidadania é anterior à forma política do Estado-nação, uma vez que a primeira se baseia na tradição de pensamento e nas experiências políticas forjadas na Grécia democrática da Antiguidade. Por isso, sua obra se inspira em um conjunto de questões referentes à cidadania que pensadores como Aristóteles já se perguntavam, a saber: quais são as condições da ação política? Quais são os princípios da ação política? O que é a liberdade? A política ainda tem algum significado? (ARENDR, 2008). Com efeito, todas estas questões perpassam as principais obras políticas da autora, tais como: as origens do

totalitarismo, condição humana, revolução, dentre outros, sendo esses trabalhos as principais fontes do estudo aqui desenvolvido.

O objetivo principal desta seção é analisar a proposta de cidadania democrática desenvolvida por Hannah Arendt nestes trabalhos, entendendo que tal proposta busca estabelecer limites ou condições de possibilidade para o exercício da liberdade política, considerando tanto os direitos (leis) quanto as instituições, tais como responsabilidades e ações (ação política) que o ser humano deve desenvolver no espaço público. Da mesma forma, são estudadas as condições políticas que iniciam e/ou dificultam o exercício da cidadania, na opinião do pensador alemão. Em última análise, levanta-se o que a cidadania na reflexão arendtiana.

Para a autora, a cidadania, em conceito puro, é concebida como um processo moral e político e, portanto, dependente de condições históricas mutáveis e de várias ações humanas. Tais condições históricas definem, em parte, o processo de constituição moral e política da cidadania não apenas no que diz respeito à sua condição jurídico-jurídica, mas também em termos de prática cotidiana e das responsabilidades morais que ela carrega (ARENDR, 2008). A partir dessas coordenadas, Arendt propõe uma noção equilibrada e democrática de cidadania, na qual se destacam a participação cidadã e o cultivo da virtude cívica.

Na verdade, na visão de Arendt, a cidadania democrática depende de um conjunto de condições políticas e morais que podem ser destruídas ou questionadas com muita facilidade. Em outras palavras, as condições que contribuem para o desenvolvimento da cidadania não aparecem em nenhum contexto e lugar político, uma vez que nem toda experiência de política favorece a cidadania. Como afirmou Aristóteles: “o cidadão não é cidadão por viver num lugar [...]; nem são necessariamente aqueles que gozam de direitos legais para processar ou ser julgado [...] O cidadão [...] é melhor definido por sua participação na justiça e no governo” (ARISTÓTELES, 2007). O cidadão, enfatiza Aristóteles, é aquele a quem é permitido compartilhar o poder deliberativo e judicial, pois o primeiro deve participar do governo da *politeya*, ou seja, governar e ser governado.

Logo, alguém é cidadão na medida em que pode e escolhe obedecer e mandar para construir uma vida de acordo com a virtude. Dessa tradição de pensamento, por um lado, argumentou-se que as instituições de liberdade constitucional não valem mais do que o que os cidadãos fazem com elas e, por outro lado, tem sido insistia em que a prática das virtudes e da cidadania plena não pode ser separada do desenvolvimento de si mesmo. Por sua vez, Ortega (2009) têm defendido uma concepção realista de cidadania, que requer um equilíbrio entre direitos e deveres dos cidadãos, bem como considerando as condições de possibilidade em que ela pode se desenvolver.

Pois bem, voltando à Arendt, nas obras da autora existe uma clara tensão entre a dimensão moral e política do ser humano, na medida em que a ação política tenta ir além dos problemas morais e a constituição de uma comunidade política implica a necessária convivência com outros sujeitos e a construção de um mundo comum e, portanto, um compromisso moral de longo prazo que nos vincula de forma inesperada (MARTÍN, 2005). Assim, quando Arendt (e Kant) levanta a questão das condições de possibilidade e impossibilidade da cidadania (e da política), essa questão torna-se ao mesmo tempo uma questão política e moral que enriquece e torna mais complexo o pensamento da autora.

Uma leitura atenta da obra de Arendt leva a perceber que sua noção de cidadania não é um simples elogio aos elementos positivos que contribuem para seu desenvolvimento, mas que a pensadora plenamente ciente das dificuldades ou obstáculos que existiram e existem nas democracias para cumprir seus ideais. Além disso, Arendt conhece a facilidade com que as condições de possibilidade da cidadania podem ser destruídas e questionadas, como ela pôde constatar em sua própria experiência biográfica.

Muito de seu trabalho foi dedicado ao estudo das condições que levam ao declínio da política e da cidadania. Sem ir mais longe, na Europa do início do século, várias são as experiências que conduzem ao declínio do mundo público comum que os cidadãos têm de desenvolver e partilhar. Assim, aquele mundo comum que, para Arendt, os cidadãos devem construir e cultivar parece ser sequestrado por poucos, uma elite de políticos e tecnocratas profissionais cada vez mais afastados dos cidadãos. Além disso, esse mundo comum é apresentado, muitas vezes, a partir da perspectiva interessada dos poderes econômicos e midiáticos dominantes, que produzem uma democracia sem cidadãos em que sua voz é manipulada e usurpada. Essa situação está relacionada à crise global de legitimidade política que parece vir de muito tempo atrás (SCHIO, 2010).

Tal crise de legitimidade política, em parte, é produzida pela muito pouca ou nula autonomia da esfera política, que parece ser uma extensão dos interesses que se jogam no campo das grandes entidades financeiras e econômicas do mundo. O boom econômico traz consigo uma clara deterioração da esfera política. Quando tudo se torna mercadoria, surge uma espécie de totalitarismo econômico e o campo econômico impõe seus interesses em todas as esferas da vida. Esse cenário é o que leva Hannah a argumentar que a política praticamente desaparece com a ascensão do social, que, para ela, também é o econômico. Por isso, em Arendt, há uma clara intenção de separar rigidamente a esfera política da questão social.

Essa separação tem levado vários estudiosos a se perguntarem onde está a justiça no espaço político arendtiano, porque se na esfera política muitos dos problemas que afetam

plenamente os cidadãos não podem ser resolvidos (pobreza, desigualdades, injustiças sociais, etc.), onde e quem pode lidar com esses problemas. Precisamente, a proposta de Arendt gera dúvidas suficientes ao deixar a libertação da pobreza, não nas mãos da política, mas à mercê da tecnologia e do saber especializado (SCHIO, 2010).

Porém, em um contexto tão mutante e complexo como o do século atual, é essa ascensão dos aspectos econômicos e sociais que abre novas possibilidades de politização, pois de fato vários cidadãos e movimentos sociais estão resistindo e lutando contra a violência. o mundo público comum pelas relações de dominação impostas tanto pela chamada classe política quanto pelas grandes corporações econômicas. Ora, essas possibilidades de politização só podem se materializar se o interesse individual for projetado para além de seu imediatismo e aparecer o que Birulés chamou de interesse bem compreendido.

Este interesse não provoca grandes devoções, mas sugere pequenos esforços todos os dias e embora não seja capaz de tornar uma pessoa virtuosa, permite “formar um grande número de ordeiros, sóbrios, moderados, clarividentes, autocontrolados cidadãos; de modo que, se não conduz diretamente à virtude pela vontade, a aborda imperceptivelmente pelos hábitos que instila” (BIRULÉS, 1996, p. 108).

Assim, argumentou-se que “os interesses individuais podem fazer parte da prática das virtudes cívicas no contexto da cidadania plena: uma cidadania que se aprofunda no universal sem perder de vista as realidades da vida” (WINCKLER, 2001, p. 121).

Nesse sentido, observa-se uma grande diversidade de associações civis e movimentos sociais (ecologistas, pacifistas, feministas, etc.) nas sociedades democráticas que, embora reivindicuem e lutem por uma série de interesses coletivos concretos, esses interesses apontam para a construção de um mundo global mais decente e justo. Por isso, o surgimento do social e a defesa de uma série de questões coletivas não impedem a politização dessas questões entre os cidadãos, nem o desenvolvimento das condições de possibilidade para estes, mas antes a nova política e a “cidadania”. Uma vida plena e o cidadão emergem não apesar, mas graças ao social” (WINCKLER, 2001, p. 123). Assim, o que se vê é que estas pautas sociais – principalmente em face do processo de ensino aprendizagem – são necessárias para que a formação cidadã se tenha por completa no indivíduo.

Portanto, no estudo das condições de possibilidade da cidadania, devem ser considerados os constrangimentos impostos pelas diversas desigualdades sociais que se estendem não só no âmbito dos Estados nacionais, mas também no cenário da sociedade. Embora pertencer a uma família, a uma cultura, a um Estado ou ao vínculo que implique uma relação moral, contribui para a “dependência espiritual” e, portanto, implica uma deterioração da liberdade e da

autonomia que Arendt reivindica para a política (ARENDR; 2008; ARENDR; 2007; ARENDR, 2006; ARENDR; 2001).

Da mesma forma, as relações de dominação e desigualdade que ocorrem nos níveis nacional e internacional minam as possibilidades de desenvolvimento político e econômico de grupos sociais ou países dependentes e empobrecidos, desestimulando a caracterização do que é ser cidadão, isto é, do direito de ter direitos.

Nestes grupos sociais ou países, não podem surgir as condições morais e políticas para o desenvolvimento da cidadania, uma vez que entre os seus maiores obstáculos estão justamente a pobreza e o analfabetismo da maioria das pessoas que os integram ou vivem nesses países, nos quais, por sua vez, mostra uma ruptura entre a suposta condição de cidadania e a dignidade humana que são conceitos, para Arendt, conjugados e unidos quando se fala em desenvolvimento humano (ARENDR, 2008).

Por isso, as já mencionadas relações de dominação e desigualdades globais que tornam algumas sociedades dependentes de outras também devem ser politizadas, uma vez que as condições ideais de cidadania parecem se materializar apenas nos estados dominantes no cenário mundial (ARENDR; 2008). Em outras palavras: para se pensar as condições que tornam a cidadania possível, também é preciso estabelecer uma série de limites às reais desigualdades produzidas e reproduzidas pelos Estados-nação na sociedade global. Do contrário, a democracia e a cidadania podem se tornar pequenas ilhas em um grande oceano. Este processo, em face do desenvolvimento deste projeto, inicia-se também dentro das escolas e no processo de ensino-aprendizagem, que deve ser amplamente difundido não apenas para os conceitos geográficos-físicos, mas para as fundamentações sociais, que criam um indivíduo socialmente cognitivo à lutar por seus direitos.

De acordo com o que aqui se argumentou, a proposta arendtiana de cidadania democrática configura-se nas seguintes experiências políticas e/ou condições de possibilidade relacionadas: a primeira experiência consiste no ato fundador a partir do qual se organiza a comunidade política: esse ato origina a Constituição e as leis. Por sua vez, esse quadro normativo e institucional deve estar enraizado nos discursos e ações deliberados dos cidadãos e em sua capacidade de julgar as questões públicas: aqui estão duas experiências-chave dos cidadãos. Além disso, a virtude cívica definida pelo amor à igualdade na liberdade é outra grande experiência política, pois somente por meio dela é possível desenvolver a ação política e a pluralidade humana (ARENDR; 2008; ARENDR; 2007; ARENDR, 2006; ARENDR; 2001).

No entanto, a cidadania democrática, baseada na própria ação política, pode ser destruída por três experiências antipolíticas e antidemocráticas: a defesa dos ideais absolutos, o

individualismo crescente e a ascensão dos despotismos; tudo isso marginaliza a ação e a pluralidade, o que, dentro das instituições escolares, reduz a autonomia de ensino e busca não evidenciar os diferentes comportamentos sociais de uma sociedade.

Para Arendt, a ação política está enraizada na confiança mútua dos cidadãos (ARENDR, 2006), mas a tendência moderna das democracias degradou progressivamente essa confiança. Assim, a crescente desconfiança entre os cidadãos, como consequência das experiências anti-políticas acima mencionadas, produz um processo em que o poder político é esvaziado de seu potencial efetivo e os cidadãos – muitas vezes, meros sujeitos – passam a desempenhar o papel de meros espectadores, ou sofredores.

Este pode ser o novo terreno fértil para o reaparecimento dos totalitarismos, como riscos que se acumulam durante o eclipse das democracias liberais, como devidamente afirma Martínez; Machado (2020). Neste sentido, os autores ainda afirmam que o avanço do *totalitarismo invertido* se origina quando os cidadãos abandonam sua intensa participação nos assuntos comuns de suas comunidades para favorecer seus fins pessoais (em sistemas aparentemente democráticos. Logo, o totalitarismo só é possível quando os cidadãos decidem não participar. E, em geral, estes decidem não participar quando não são educados sob os seus direitos e requisitos sociais e de cidadania.

Desse modo, ao contrário das promessas modernas de cidadania e ideais democráticos, boa parte das democracias contemporâneas são conduzidas por elites políticas e econômicas sem considerar os interesses comuns dos cidadãos, já que as primeiras parecem governar de costas, uma vez que grande parte deles renunciou ao seu poder participativo. Diante desse contexto complexo e incerto, é necessário repensar o conjunto de experiências que favorecem o surgimento e a prática da cidadania democrática tanto no campo do Estado nacional quanto da sociedade civil global.

Embora Arendt perceba os problemas para o exercício da cidadania no âmbito do Estado-nação, ela não elabora uma análise sobre as reais consequências que as desigualdades sociais podem ter sobre as práticas de obrigações cívicas. Tampouco a pensadora alemã estuda o mundo ou os problemas globais que emanam das relações de dominação entre os Estados para que a cidadania se desenvolva de acordo com seus ideais.

Assim, embora o pensamento arendtiano mostre um claro esforço de construção de uma proposta de cidadania adequada ao contexto das democracias contemporâneas, é necessária uma reflexão sobre as novas injustiças que surgem a partir desse pensamento. Na sociedade global e que impedem muitas das pessoas que se deslocam de um país para outro, em busca de uma

vida digna, de possuir direitos humanos fundamentais quando se mudam para viver em um país supostamente democrático ético.

Portanto, o cidadão (ou o ser cidadão) não deve se resignar a assumir seu simples papel de espectador-governado em um cenário de grandes incertezas, profundas mudanças e rupturas, como as que decorrem das sociedades atuais cada vez mais globalizadas nas quais passam a politizar muitas questões que permaneceram recentemente. inquestionável.

Sem dúvida, tais incertezas, mudanças e rupturas afetam várias esferas da cidadania e da mesma qualidade democrática. Se tanto está em jogo para toda a sociedade civil global, seria muito conveniente para os cidadãos começar a recuperar as rédeas do espaço público para reencontrá-lo com vigas suficientemente consistentes e poder estabelecer acordos comuns, com conhecimento.

Nesse sentido, a redefinição da política que Hannah elabora é correta, pois possibilita uma proposta de cidadania mais condizente com as condições sociopolíticas das sociedades multiculturais da atualidade, que não é respaldada por uma única visão de mundo, mas por uma contextualização cosmopolita sobre todos os institutos da sociedade, de natureza política, religiosa, sexual, dentre outros campos. O ser cidadão para autora, assim, é ter direitos a ter direito, saber o que se tem dinheiro, conhecer o espaço público e reconhecer os potenciais do que é ter um direito (ARENDRT, 2008).

Com efeito, entender a política como uma esfera pública que emana “das ações livres e deliberadas” de cidadãos com capacidade de construir ações e discursos, leva Arendt a libertar a política do monopólio do Estado, bem como a emancipar os cidadãos da mera administração dele, ou seja, as discussões sobre direitos e o comportamento do Estado em face dos cidadãos não deve ser algo atrelado especificadamente a estes, estando, por exemplo, o processo de educação como um fator intermediário nas discussões e relações que estes apresentam. Logo, o conceito de cidadania deve ser reformulado em prol de todas as avaliações humanas possíveis, sem considerar ideias políticas desnecessários.

Essas ideias contribuem para repensar se o Estado e suas fronteiras devem ser as únicas fontes de cidadania (MARTÍNEZ; MACHADO, 2020). Logo, se a política deixa de ser concebida como tarefa exclusiva das instituições do Estado, para se tornar o espaço de interação entre os seres humanos, a cidadania não é apenas um direito concedido ao ser humano pelo Estado a partir da sua pertença, mas transforma-se em um processo construído de forma consciente e responsável por meio da ação política em uma comunidade humana plural.

Assim concebida, a proposta de cidadania arendtiana pode ser caracterizada como mais inclusiva por ser independente da existência do Estado. Cidadania é algo que o ser humano se

oferece através do seu compromisso de longo prazo com a *politeya*, sendo esta uma forma de vincular a condição de cidadão à dignidade humana.

Desta forma, a concepção de cidadania da autora ultrapassa todos os limites de autonomia do Estado, criando perspectivas políticas, intelectuais, legais, morais e de visão político social no indivíduo, deixando as caracterizações clássicas de não reconhecer os direitos ou sequer responder ao Estado de forma adversa. O conceito de cidadão é amplo e democrático, ao qual deve ter acesso à informação globalizada e localizada sem interferências de politicagem. Com base nas visões da autora, a seguir se apresenta o entendimento de cidadania de Maria de Lourdes Manzini Covre, que, demasiado parecido, também entre dentro das perspectivas subjetivas que são vistas por Arendt em todas as suas principais publicações (ARENDR; 2008; ARENDR; 2007; ARENDR, 2006; ARENDR; 2001).

3.2 Cidadania para Manzini Covre

Covre (1998, p. 8-9) afirma que “o ato de votar não garante nenhuma cidadania, se não vier acompanhado de determinadas condições de nível econômico, política social e cultural”. Logo, tão quanto a visão assumida por Arendt (2008; 2006), a composição de cidadania não é meramente um artefato político-jurídico, mas uma constitucionalização do social, dos direitos fundamentais e coletivos e da vida em sociedade, em sua máxima liberdade de conhecimento e de visão de mundo.

Neste sentido, é impossível não falar em cidadania, ao menos na visão da autora, sem se falar em educação ao passo que esta assume protagonismo na formação social e cognitiva do indivíduo em crescimento. Em face disto, Brandão (1986) assume, levando em consideração as situações que rodeiam o sistema brasileiro, que:

Uma breve revisão dos vários estudos sobre educação popular no Brasil nos mostra que, em sua maioria, tais estudos tendem a privilegiar como centro de enfoque a educação popular como sendo um empreendimento, no âmbito das várias práticas adotadas pelo Estado brasileiro, para difundir a ideologia dominante e garantir a reprodução das relações sociais de produção (BRANDÃO, 1986, p.41).

O que se percebe, com base nas visões do autor, é que a educação brasileira é formalizada a partir do empreendimento, da visão comercial e capitalista; isto é, de formar o indivíduo “cidadão” a partir dos desejos individuais e as suas possibilidades de ascensão financeiro-

econômica e não da visão ampla de liberdade e discussão que é vista nos entendimentos de Covre e de Arendt.

Este fator pode desmotivar professor e, sem sombra de dúvidas, influenciar nas concepções do que é cidadania para o Estado e para a educação. Pois bem, o que se pode entender em face da constituição das autoras, é que o conceito de cidadania está atrelado ao fator de ter direitos e se reconhecer que se tem direitos bem como com o processo de ensino-educação focado nas premissas sociais, de liberdade e discussão e de validação de um indivíduo socio-responsável. Observa-se interdependência entre cidadania e educação.

Carneiro (2015) assume:

A educação leva o homem a perceber que ele faz parte do mundo, as coisas não acontecem alheias à sua existência, mas as suas atitudes, escolhas e posturas afetam não só a sua própria vida como podem influenciar em toda a estrutura da sociedade, bem como as ações alheias influem na sua forma de viver. Se um indivíduo ficar acomodado ao observar as coisas erradas que acontecem ao seu redor, muitas pessoas vão copiá-lo e vice-versa (CARNEIRO, 2015, n. p).

Educar, portanto, é uma relação de formação cidadã, que não é somente um procedimento legal ou jurídico, mas sim um processo de reconhecimento individual e coletivo de uma dada sociedade a partir da origem política do Estado e do estabelecimento de vínculos morais e ético entre pessoas. Tendo em vista esta relação, portanto, a próxima seção discute as premissas do conceito de cidadania dentro da BNCC, que é o lastro gênico do ensino brasileiro.

4 CIDADANIA NO CURRÍCULO DE BNCC

Nesta última seção de análise, antes às considerações finais, são apresentados os principais institutos curriculares e dimensionais ligados com a Cidadania na BNCC, tanto dentro do seu aspecto geral (para o Ensino Fundamental II) quando dentro da visão geográfica, apresentando uma análise, principalmente, das composições observadas no documento de 2017 e em seus consequentes, discutindo com as ideias de Arendt e Covre da cidadania democrática e crítica, onde o indivíduo é capaz de reconhecer e avaliar seus direitos e deveres. Para tanto, divide-se em dois centros de análise: o primeiro, geral – que disserta sobre as características da BNCC e seu entendimento de cidade; e o segundo, sobre o aspecto de geografia. A seguir, os fundamentos centrais da primeira análise.

4.1 Visão Panorâmica das Competências da BNCC

Em face dos primeiros entendimentos de cidadania, compreende-se que o ensino de cidadania envolve muitos fatores sociais, econômicos, políticos, discursivos e de várias esferas de análise; e que deve comportar disciplinas e entendimentos cosmopolitas que vão muito além das vertentes físicas de aprendizagem. Logo, aqui, faz-se uma discussão sobre a caracterização do currículo de Geografia no Ensino Fundamental II e as suas possíveis relações (ausentes ou presentes) com as autoras mencionadas e o “direito de ter direitos e liberdade”. Neste sentido, é importante, sobretudo, avaliar as concepções gerais do currículo do Ensino Fundamental II como uma perspectiva global, a partir da reforma feita pela BNCC, a seguir.

O Brasil está atualmente implementando uma ambiciosa reforma curricular nacional, que, embora já tenha se resolvido documentalmente em 2017, ainda passa por aplicações na prática. O processo começou em 2013 com um movimento da sociedade civil organizada que percebeu a importância de cumprir a promessa de um núcleo comum nacional, que foi inicialmente estabelecido na Constituição de 1988, que restabeleceu o regime democrático do Brasil.

Em dezembro de 2017, ocorreu o primeiro marco importante, quando o Ministro da Educação sancionou a Base Nacional Comum Curricular como um amplo conjunto de objetivos de aprendizagem, competências e habilidades para o ensino infantil, fundamental e inferior. Um ano depois, a versão completa, um documento de 600 páginas incluindo o ensino médio foi sancionado pelo quarto Ministro da Educação para assumir o cargo desde que a primeira versão do BNCC foi tornada pública em 2015 (GUERRA, 2020).

O movimento da sociedade civil começou com atores-chave do terceiro setor, universidades e governo, que acreditavam fortemente que sem um norte curricular comum para orientar todas as outras políticas educacionais, tais como currículos locais, materiais de sala de aula, formação de professores e avaliações de alunos, o Brasil nunca superaria seus fracos resultados educacionais e ofereceria seus crianças e adolescente uma chance de quebrar o ciclo da pobreza por meio da educação. Esse movimento, conhecido como Movimento pela Base, influenciou com sucesso o governo federal a desenvolver a BNCC em um período muito curto e sob a orientação de vários ministros da educação de partidos políticos e ideologias opostas, buscando a formação cidadã complexa e devidamente definida (FREITAS, 2018).

Todavia, um terceiro partido político ideologicamente distinto chegou ao poder no início de 2019 com o desafio de liderar a implementação da BNCC no nível escolar em todos os 26 estados, no distrito federal e 5.570 municípios. Somente o tempo dirá como estas fortes influências militares, religiosas e conservadoras do atual presidente devem afetar a implementação da

BNCC (GONÇALVES, 2020). Seu primeiro ministro da Educação foi demitido depois de apenas 3 meses. O foco do Ministério parece estar na alfabetização precoce e no aumento do número de escolas de educação básica dirigidas por militares, no entanto, eles não abandonaram a estratégia de implementação da BNCC iniciada pelo governo anterior, que é baseada em toda a perspectiva de cidadania. Com base nisto, é possível apresentar os aspectos curriculares que são atualmente definidos para o Ensino Fundamental II enquanto sua máxima atividade para as crianças e adolescentes.

A teoria de mudança por trás da BNCC é que o alinhamento de todas as outras políticas de educação, como currículos locais, treinamento de professores, materiais de sala de aula e avaliações de alunos, promoverá maior integração, sinergias e intercâmbios entre cidades e estados e levará a melhores resultados para as crianças (BNCC, 2017). Com um norte comum e claramente definido fornecido pelo BNCC, os estados desenvolveriam seus currículos em parceria com suas próprias cidades, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do governo federal forneceria livros didáticos alinhados a BNCC, os programas de formação de professores teriam que incorporar a BNCC em seus currículos e o Ministério da Educação alinharia sua avaliação externa nacional do aproveitamento dos alunos com as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC. Neste sentido, tem-se alguns resultados curriculares, somando um total de 10 competências, estas quais vistas a seguir.

Como visto, a característica mais ambiciosa da BNCC, que só apareceu na terceira versão do documento, era estabelecer dez competências essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo da educação básica, começando na primeira infância. Essas competências incluem aprendizagem ao longo da vida, pensamento crítico, sensibilidade estética, habilidades de comunicação, alfabetização digital, empreendedorismo, autocuidado, empatia, **cidadania** e ética. As competências essenciais ampliam os objetivos da educação básica, muito além das habilidades acadêmicas, para as habilidades do século XXI amplamente consideradas como essenciais para preparar as próximas gerações para os desafios da 4ª revolução industrial (BNCC, 2017).

Por mais ambicioso que fosse, a BNCC foi criticada pela falta de ligações explícitas entre as dez competências essenciais e competências e aptidões específicas da disciplina, cabendo às cidades e aos estados a responsabilidade de fazerem elas próprias essas ligações. Além disso, as competências essenciais geralmente não são integradas aos programas de treinamento de professores e muitas vezes não são priorizadas para as necessidades mais básicas de alfabetização e numeramento (FREITAS, 2018). Nesse contexto, o Ministério da Educação e seus parceiros do terceiro setor desenvolveram orientações, produziram vídeos e cursos online com

o objetivo de suprir essa lacuna e ajudaram municípios e estados a integrarem as dez competências essenciais em seus currículos (FREITAS, 2018).

O Movimento pela Base fez parceria com o Center for Curriculum Redesign em Boston para desenvolver um documento intitulado Dimensões e Desenvolvimento das Competências Centrais do BNCC, onde cada uma das dez competências básicas é dividida em dimensões e subdimensões onde as habilidades que os alunos devem desenvolver por diferentes etapas da educação básica são especificadas (GONÇALVES, 2010). A seguir, são comentadas as características destas competências, em especial a composição da cidadania.

Sobre a perspectiva do Conhecimento, espera-se é valorizar e/ou utilizar conhecimentos historicamente construídos do mundo físico, social, cultural e digital para compreender e explicar a realidade, para continuar a aprender e colaborar na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017). Já para o Pensamento científico, crítico e criativo, as visões da BNCC (2017) atribuem: exercitar a curiosidade intelectual e utilizar a abordagem das próprias ciências, incluindo investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) de base no conhecimento de diferentes áreas.

Quanto ao Repertório cultural, tem-se: valorizar e usufruir das diversas manifestações artísticas e culturais, desde as locais às mundiais, e também participar nas diversas práticas da produção artístico-cultural. E no aspecto da Cultura Digital, a BNCC (2017) afirma que durante o ensino se deve aprender a utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou viso-motora, como a Língua Brasileira de Sinais, e escrita), corporal, visual, sonora e digital - além do conhecimento das linguagens artísticas, matemáticas e científicas para expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzem significados que levam ao entendimento mútuo.

No campo da comunicação, o objetivo é: compreender, usar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética em várias práticas sociais (incluindo a escola) para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e desempenhar um papel de liderança na vida pessoal e coletivo. E sobre o aspecto do Trabalho e Projeto de vida, busca-se: valorizar a diversidade de saberes e experiências culturais e apropriar-se de saberes e experiências que lhes permitam compreender as próprias relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Todos estes primeiros institutos são complementos entre si e também dos demais elencados a seguir, na próxima página.

No requisito do Argumentação, o projeto da BNCC (2017) exige: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, visões e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável nos níveis local, regional e global, com uma postura ética relação com o cuidado de si, dos outros e do planeta. Esta perspectiva entra no horizonte do Autoconhecimento e Autocuidado que, em face do Ensino Fundamental II, busca-se: conhecer, valorizar e cuidar da sua saúde física e emocional, compreender-se na diversidade humana e reconhecer as suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Por fim, apresentam-se dois fundamentos subjetivos, a Empatia e Cooperação, que são entendidas como exercer a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, respeitando e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade das pessoas e grupos sociais, os seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer espécie (BNCC, 2017); e também a Responsabilidade e a Cidadania, que compreendem atuar pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões baseadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017). Aqui, inicia-se uma análise sobre a caracterização geral da cidadania para BNCC, abrindo um espaço para uma seguinte discussão a partir da visão da Geografia do Ensino Fundamental II.

Cidadania, à luz da BNCC (2017) compreende um conjunto de reconhecimento social, político, econômico e natural do indivíduo, interligados e interconectados, que prospectam as mais variadas possibilidades deste para debater, corrigir, autenticar e buscar informações em respeito ao seu convívio social e os seus direitos – e também deveres. Logo, reconhece-se todo o conceito de cidadania como um conjunto de atividades que são desenvolvidas no âmbito cognitivo do indivíduo a fim de não de formá-lo ou capacitá-lo para passar em exames ou entrar no mercado de trabalho (embora estas projeções também existam), mas sim para desenvolver neste a capacidade de avaliar o sistema de sociedade em que vive e encontrar qual o seu espaço de desenvolvimento (sustentável) desta.

O que se percebe é que estas competências entram na visão de Arendt sobre a cidadania democrática, onde o indivíduo é instruído – ao menos em teoria – a partir de múltiplas células de ensino e conhecimento, podendo produzir suas próprias concepções a partir das visões sociais, pessoais, individuais, de cultura, conhecimento, dentre outros. Em geral, a perspectiva da BNCC (2017) estabelece um princípio de cidadania cosmopolita, buscando consolidar o entendimento de Arendt – visto em Covre – de que o cidadão democrático-crítico não deve se resignar a assumir seu simples papel de espectador-governado, mas de porta-voz.

4.2 Conceito de Cidadania no Currículo da Geografia do Ensino Fundamental II

Enquanto conceito, cabe discernir, sumariamente, que se trata de toda a estrutura trabalhada pela Geografia em face do Ensino Fundamental II – quando se fala em integralização e responsabilidade cidadã a ser desenvolvida. Neste horizonte, aqui se repassam os fundamentos estruturais trabalhados na BNCC (2017) e se realiza uma avaliação considerando a perspectiva de Arendt e de Covre.

De maneira geral, estabelece-se nas diretrizes de 2017, aos olhares do Ensino Fundamental II, quatro campos técnicos centrais que reproduzem perspectivas do conceito democrático e crítico de cidadania, sendo estas, respectivamente, “O Sujeito e o Mundo”, “O Lugar e o Mundo”, “As Linguagens e o Mundo” e as “Responsabilidades e o Mundo”. Para esta análise, solidifica-se o estado curricular para cada uma destas. Enquanto disciplina fundamental de “O Sujeito e o Mundo”, a Base Nacional Curricular Comum afirma como competências curriculares as apresentadas a seguir:

A localização dos sujeitos de aprendizagem, dos grupos sociais aos quais pertence e dos seus lugares de vivência, no conjunto de relações mais amplas (sociais, ambientais, políticas, econômicas), cria referenciais de especialidades, a partir do cotidiano. Trata-se de uma abordagem relevante porque permite que cada sujeito se reconheça como parte do lugar, ao mesmo tempo em que percebe o lugar como parte de si, compreendendo que a especialidade afeta a subjetividade e que sua identidade se constrói na alteridade, também espacial. Permite, ainda, o entendimento de que seu lugar de vivências é composto por elementos de outros lugares, seja nas práticas sociais nele reterritorializadas (como, por exemplo, modos de fazer de migrantes e ancestrais), seja em objetos e ideias que nele circulam (pelo comércio e pelas redes de comunicação), gerando critérios para reconhecer limitações e possibilidades para o lugar (BNCC, 2017, p. 267)

Nesta perspectiva, atrelado ao EFII, tem-se diretrizes como a CHGE6F0A001 (conhecer a diversidade territorial brasileira a partir dos povos formadores: índios, negros e europeus) e reconhecê-los nos seus grupos de vivências), a CHGE6F0A002 (caracterizar a diversidade territorial brasileira, relacionando-a ao seu lugar de vivência) e CHGE6F0A003 (identificar processos naturais, históricos, socioeconômicos, socioambientais e socioculturais que caracterizam as paisagens, em seus ritmos de transformação).

O que se nota, em virtude destas atribuições de sujeito e mundo, é que a caracterização do desenvolvimento sociopolítico do país é um dos principais fundamentos curriculares da Geografia EFII. Esta característica entra na percepção de Arendt (2008), que assume as democracias contemporâneas são conduzidas por elites políticas e econômicas sem considerar os

interesses comuns dos cidadãos, e somente com o reconhecimento histórico-político é possível formar indivíduos que avaliem esta situação.

Logo, ao trazer um conceito de análise dimensional histórica – e aqui se aplica para os múltiplos povos observados na América latina e no mundo – a concepção curricular do Ensino Fundamental II de Geografia traz um fundamento necessário à cidadania democrática e crítica: o **estudo empírico-histórico** das sociedades. Para Guerra (2020), reconhecer toda a construção histórica de uma sociedade possibilidade que novas discussões e avanços – em temas tardios e ainda obsoletos – sejam desenvolvidos, o que possibilidade, por exemplo, a ascensão de movimentos sociais de mulheres, negros, dentre outros.

Percebe-se, intimamente nesta esfera, e que se busca aprofundar o conhecimento da criança e do adolescente nas construções históricas do país, mirando num pensamento crítico sobre como a estrutura social contemporânea – e o seus próprios direitos de cidadão – foram formados ao longo do tempo. Além disto, outras competências são assumidas na representação desta primeira esfera, elencadas, por atribuição de ano, no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Competências BNCC relacionadas à Cidadania na Esfera “O Sujeito e Mundo”

Competência	Avaliação na Perspectiva Cidadã
CHGE7F0A001	Situar seus lugares de vivências em relação aos vários recortes regionais, reconhecendo as marcas desses recortes na vida cotidiana.
CHGE7F0A002	Analisar, na vida cotidiana, elementos culturais, sociais e políticos que influenciam dinâmicas regionais em suas múltiplas escalas.
CHGE8F0A001	Identificar a diversidade e a territorialidade dos povos formadores das América(s) e África(s).
CHGE8F0A002	Identificar usos e impactos das tecnologias nos processos produtivos das sociedades americanas e africanas e suas interferências na vida cotidiana.
CHGE8F0A003	Compreender contextos históricos da emergência das ideias de africanidade, latino-americanidade, norte-americanidade e suas implicações no mundo contemporâneo e no seu cotidiano.
CHGE9F0A001	Conhecer a organização do espaço geográfico mundial e as relações econômicas e políticas entre as nações do planeta e entre essas e seus lugares de vivências.
CHGE9F0A002	Caracterizar dinâmicas da natureza nos aspectos geológicos e geomorfológicos, relacionando as marcas desses processos e conexões ambientais aos seus lugares de vivências.
CHGE9F0A003	Identificar a presença de trabalho, ideias, valores culturais, tecnologias oriundas de diferentes contextos, relacionando essa presença a questões econômicas, políticas e culturais que afetam a dinâmica socioespacial em seu contexto próximo.
CHGE9F0A004	Identificar arranjos e acordos internacionais econômicos, políticos e ambientais, analisando seus desdobramentos nos lugares de vivências e no Brasil

Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Em suma, além da concepção histórica, que faz parte da formação cidadã segundo Covre (1998) e Arendt (2008) por possibilitar o indivíduo a reconhecer o ambiente em que vive, esta primeira esfera também apresenta a perspectiva cosmopolita do conceito de cidadania ao

distribuir os valores culturais, tecnológicos e geográficas mundiais e suas aplicações na sociedade brasileira, resultado em um indivíduo com senso de coletivismo universal.

Em frente, no campo de “O Lugar e o Mundo”, tem-se as seguintes premissas:

O entendimento de que cada lugar se constitui por trajetórias múltiplas, como resultado provisório de processos dinâmicos em diferentes escalas geográficas, implica considerar a distribuição dos elementos geográficos, das dinâmicas gerais da natureza e de processos sociais, econômicos, técnicos, políticos, históricos pelo mundo, com maior ou menor grau de conexão entre si, para explicar configurações dos lugares. Essa compreensão problematiza como determinados setores da sociedade contemporânea, com poder sobre novas tecnologias, excluem, ampliam e intensificam a produção de conhecimentos, controlando fluxos e monitorando informações em conexões entre indivíduos, grupos, corporações e instituições (BNCC, 2017, p. 267)

Algumas das principais diretrizes são: CHGE6F0A005 (compreender a ação das tecnologias na intensificação de conexões entre lugares, por meio de fluxos de informações, pessoas, mercadorias, ideias e valores) e CHGE6F0A006 (entender as relações entre sociedade e natureza, a partir da análise das transformações das paisagens naturais pelas atividades sociais, culturais, econômicas e políticas, no processo de produção e apropriação do espaço geográfico).

Nas obras de Arent, existe evidenciada tensão entre a dimensão moral e política do ser humano, na medida, para a autora, a ação política tende a superar as necessidades morais e até mesmo a constituição de uma sociedade. Às vistas da autora, a cidadania democrática deve ser regrada a partir da superação destes princípios políticos e do reconhecimento do indivíduo das múltiplas atividades políticas observadas no mundo, sua característica e processo de formação e, principalmente, as possibilidades de avaliação de uma cultura única, onde o cidadão é, de fato, o principal responsável pelas limitações da sociedade e não o Estado – como um governador autocrático e ditatorial.

Nesta perspectiva, ao inserir conteúdos que ensejam conhecimentos sobre política e processos de formação, produção e apropriação do espaço geográfica bem como de conflitos que são históricos e contemporâneos, apresenta-se, à criança e adolescente, novas perspectivas sobre o funcionamento da sociedade, onde o papel do cidadão assume responsabilidade em face do desenvolvimento humano. Logo, esta competência traz a capacidade dos sujeitos de construir um mundo comum e democrático-crítico bem como as avaliações previstas por Arendt e Covre sobre a necessidade de estabelecer pensamentos discutido-críticos no indivíduo em processo de ensino-aprendizagem. Logo, esta competência de “O Lugar e o Mundo” caracteriza um segundo elemento da perspectiva cidadã: **a visão cosmopolita das ações humanas**, sejam elas

direcionadas para a visão social e ou física. Este estado cosmopolita, associado às análises empíricas, possibilita que a cidadania seja protagonista e não coadjuvante em face do Estado.

No terceiro aspecto, de “Linguagens e o Mundo”, a BNCC (2017) estabelece como curricular disciplinar a apropriação de conceitos de Geografia e

O uso de múltiplas linguagens para expressá-los aproxima fazeres escolares e modos de ver, pensar, ler e escrever geografias. A apropriação, pelos/as estudantes, dos conceitos de lugar, paisagem, região, território e escalas geográficas, para pensar e explicar fatos, fenômenos e processos geográficos, requer a compreensão desses conceitos como historicamente construídos e não como fatos em si mesmos. A utilização de múltiplas linguagens favorece o diálogo com o universo conceitual, na medida em que se conheçam princípios técnicos, tecnológicos e estéticos das linguagens, aplicando-os na criação de obras para desenvolver processos de investigação, de expressão e de comunicação de temas geográficos. Dentre as linguagens mais utilizadas para compreender, fazer, registrar e expressar geografias, estão a cartográfica, a de modelos, a gráfica, a audiovisual, a pictórica e a fotográfica (BNCC, 2017, p. 268).

Como componentes centrais, tem-se: CHGE6FOA008 (ler e interpretar mapas e outros recursos para analisar fenômenos, fatos e processos geográficos), CHGE6FOA009 (compreender como avanços científicos e tecnológicos promovem modificações nos modos de ver, de explicar e de apresentar fenômenos, fatos e processos geográficos); CHG8FOA010 (sistematizar e registrar informações para apresentação, análise, comparação) e CHGE9FOA07 (observar, coletar informações, analisar e observá-las por meio de múltiplas linguagens).

Isto posto, cabe compreender que democracia, por si só, uma atividade de criticismo social, isto é, de avaliação e análise dos fatores políticos, sociais e econômicos – históricos e/ou vigentes – dentro de uma sociedade. Logo, exercer cidadania democrática é uma atividade baseada na concepção crítica do indivíduo, na sua possibilidade (cognitiva e intelectual) de avaliar os sistemas sociais em que é estabelecido e analisar suas diferentes e discrepâncias com as ideologias internacionais e nacionais.

Arendt (2007) assume que alguém é cidadão na medida em que pode e escolhe obedecer e mandar para construir uma vida de acordo com a virtude, a última que, às vistas de Covre, pode ser observada a partir da crítica e da análise das situações em que se vive e se espera viver. Neste horizonte, ao apresentar à formação do indivíduo o desenvolvimento de competências de interpretação, a esfera de “Linguagens e o Mundo” apresenta um terceiro pilar para a formação da concepção cidadania na Geografia da BNCC: o desenvolvimento do **senso crítico**.

Somente com o senso crítico é possível construir uma atividade cidadã (FREITAS, 2018), isto porque a cidadania democrática envolve o debate e a análise de informações, que são desempenhadas a partir do conhecimento histórico e cosmopolita e, principalmente, a

interpretação e (re)análise do indivíduo das informações. Logo, estes aspectos da BNCC se alinham as visões das autoras aqui discutidas.

Por fim, no campo de “Responsabilidades e o Mundo”, a BNCC afirma:

Como dimensão importante do conhecimento geográfico na escola, explora-se o protagonismo, a responsabilidade e a participação do/a estudante em processos espaciais dinâmicos, a partir de ações éticas e políticas. A problematização e a avaliação (questões populacionais, conflitos, tensões, por exemplo, implica o reconhecimento da legitimidade e do direito aos diversos modos de vida dos diferentes grupos sociais. Práticas de invenção e de cuidados com o mundo se fortalecem em análises da exploração de tecnologias, de energia, do ambiente, do trabalho humano, fundamentando a avaliação e a adoção de atitudes de consumo responsável, de promoção de sustentabilidade e de solidariedade planetária (BNCC, 2017, p. 268).

Como disciplina curricular fundamental, tem-se: CHGE6F0A010 “compreender o saber geográfico como construção histórica, elaborado e acumulado culturalmente pela humanidade), CHGE6F0A012 (identificar problemas ambientais e seus impactos, apontando possibilidades de intervenção), CFGEFOA013 (mapear e análise conflitos exigentes) e, principalmente, CHGE8FOA011 (reconhecer a legitimidade e o direito dos diversos modos de vida dos diversos indivíduos e grupos sociais).

As concepções desta esfera de responsabilidade vão muito além das perspectivas subjetivas até o momento levantadas. Entram, diretamente, na concepção de “direito a ter direitos” exposto por Arendt (2007; 2006; 2008). Nesta visão, o construtivismo do conceito de cidadania é implicado diretamente pelas questões legais, jurídicas e de intenções do Estado, onde se espera que o aluno reconhece os seus direitos, mas, principalmente, os direitos do coletivismo e dos cidadãos, indiferente de suas discrepâncias religiosas, políticas, sexuais, dentre outras. O que se vê aqui é a análise particular e coletiva da característica de Arendt, onde se prevalece o domínio de conteúdo legal e crítico, perfazendo a característica de cidadania democrático-crítica observada pelas autoras. Assim, esta quarta dimensão atribui outro, e último, instituto que caracteriza a cidadania para o Ensino Fundamental II na grade curricular: **a visão jurídico-legal de direitos e deveres**. Ainda no âmbito de conceito, cabe trazer que, para a BNCC (2017, p. 367), no Ensino Fundamental II, “embora se adote sempre um recorte espacial específico como referência para abordagem de um determinado conhecimento, a relação com o espaço mundial e com o lugar onde se vive é constante, estabelecendo conexões entre dimensões próximas e distantes”, sendo amplamente necessário que os indivíduos saibam reconhecer os limites dos seus deveres e dos direitos para que possam se definir enquanto cidadãos críticos e democrático. Com isto posto, portanto, parte para análise das considerações finais a respeito da temática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível realizar diversas considerações a respeito da formação educativa no Brasil e, principalmente, das concepções de cidadania e suas aplicações no processo de ensino-aprendizagem especificado pela Base Nacional Curricular Comum. Sobre estes entendimentos, são desenvolvidas algumas considerações a seguir.

O projeto democrático é constituído no Brasil em passos lerdos, isto desde as primeiras formações legais (ainda nas constituições primitivas brasileira), mas ganha, sem sombra de dúvidas, um alento a partir da Constituição de 1988, que desenhou um programa – ainda preliminar – para alavancar a educação no país. Foi dentro deste período que, em 1990, aprovou-se a Lei de Diretrizes Gerais de Educação no Brasil. Esta foi um marco para a constituição de curriculares escolares definidos e previamente afirmados pelo Estado.

Deste período (1988) para frente, o desenvolvimento foi significativo, principalmente pelos avanços dos debates sobre mundo, educação e política e também pelos grandes potenciais de acesso a informação que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trouxeram ao ensino-aprendizagem. O que se viu foi o início da formação do que seria, em 2017, a Base Nacional Curricular Comum.

Aliás, em sua formação, em 2017, o ensino de Geografia assumiu diversas novas considerações e foi atrelado diretamente com as visões políticas, sociais e econômicas e não somente com o dado físico e de ciências da natureza que antes era atrelado ao ensino fundamental e médio nas escolas públicas e privadas do Brasil. Foi, então, que o conceito de cidadania começou a se perfazer.

Enquanto estrutura, pode-se identificar na BNCC quatro componentes que trazem, de maneira complexa, a formação do conceito de cidadania nesta disciplina. São estas: a visão empírico-histórica, o sentimento cosmopolita, o senso crítico e a noção de direitos e deveres do cidadão. Estes compreendem os principais aspectos relacionados com o conceito de cidadania que é observado nas visões de Arendt e Covre, remontando que os parâmetros adotados, até o momento, condizem com as perspectivas de cidadania democrático-crítica, que é vista nos trabalhos de ambas as autoras.

O que se recomenda, neste sentido, é que os componentes teóricos observados sejam, de fato, trabalhados na educação do indivíduo, aumentando suas possibilidades de analisar todo o sistema macro que a sociedade está envolvida, caracterizando-o como protagonista no desenvolvimento de longo prazo da sociedade e não somente como um mero telespectador que não avalia as ideias do Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? E outros ensaios.** Trad. Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2010.
- ARENDT, H. **La promesa de la política, Barcelona, Paidós, 2008.**
- ARENDT, H. **Responsabilidad y juicio, Barcelona, Paidós. 2007**
- ARENDT, H. (2006): **Sobre la revolución, Madrid, Alianza, 2007.**
- ARENDT, H. **Diario filosófico 1950-1973, Barcelona, Herder, 2006.**
- ARENDT, H. **La condición humana, Barcelona, Paidós, 2005.**
- ARENDT, H. **La vida del espíritu, Barcelona, Paidós, 2002.**
- ARENDT, H. **Los orígenes del totalitarismo, Madrid, Taurus (3ª Edición), 2001.**
- ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BENCOSTTA, M. L. A. **História da Educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005
- BIRULÉS, F. **Geografia de l'ombra i de la llum: Hannah Arendt.** In: Enrahonar/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti; DE MORAES, Maristela Maria. **Educar para a formação cidadã na escola.** Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v. 18, 2014.
- CARVALHO, M.P.; BUENO, B. O. Editorial. **Educação & Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 7-8, jan./abr, 2004.
- CORAZZA, S. A. **Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim.** Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018
- GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos.** 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- GONDRA, J. G. **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP7A, 2005.
- GUERRA, D. **Contenção e liberação na política educacional brasileira: tendências predominantes na Política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2006-2016).** 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira: Leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005

- LOPES, I. V. **História da educação no Brasil: desafios e perspectivas**. Atena Editoria: Curitiba, PR, 2016, 138 p. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2017/03/História-da-Educação-no-Brasil.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2021.
- MANZINI-COVRE, M. L. **O que é cidadania**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 9.
- MARTÍN, N. B. **Os novos desafios da cidadania**. Trad. de Clovis Gorczewski. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- MARTINEZ, C. T.; MACHADO, A. M. **Diálogos entre o método da cartografia e alguns pressupostos filosóficos de Hannah Arendt na pesquisa em educação**. *Interface (Botucatu)*. 2020; 24:e190835. Doi: <https://doi.org/10.1590/Interface.190835>.
- MEC. Ministério da Educação. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Brasil: 1932,2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2021
- MEC. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, Brasil: 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em 19 ago. 2021.
- MORAES, C. S. V. **O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006
- ORTEGA, F. **Para uma política da amizade – Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Sinergia: Relume-Dumará, 2009.
- SCHIO, S. M. **Hannah Arendt: Ética e escola**. In: *Caleidoscópio: temas de educação e filosofia*. Orgs. Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi e Neiva Afonso Oliveira. Pelotas, RS: Ed. da UFPel, 2010.
- VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa et al. **Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia**. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 3, n. 6, p. 7-18, 2018.
- WINCKLER, S. **A situação jurídica atual dos imigrantes europeus à luz do pensamento de Hannah Arendt**. In: *Origens do totalitarismo – 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 115-129.