Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: a contribuição da Geografia Escolar segundo a BNCC

Daniele Crislei Czuy Manosso
dcc.manosso@gmail.com

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Francisco Beltrão/PR.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1420-7622

Najla da Silva Mehanna
najlamehanna@gmail.com

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Francisco Beltrão/PR.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7403-8197

Elaine Terezinha Thiago Popp
elianethiago06@yahoo.com.br

Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Francisco Beltrão/PR.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7054-3786

RESUMO

A educação para a cidadania emerge em um contexto marcado por profundas transformações que impactam a sociedade contemporânea e, consequentemente, a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Nesse cenário, torna-se necessário que os Componentes Curriculares articulem os conhecimentos científicos à realidade dos estudantes, de modo a contribuir para a formação e para o exercício da cidadania. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções de cidadania presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase no Componente Curricular de Geografia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental, utilizando, também, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) como procedimento para análise dos dados. Os resultados indicam que, embora a Geografia apresente potencial para contribuir significativamente para a formação cidadã, a BNCC ainda a aborda de maneira limitada, atribuindo um caráter descritivo e tecnicista. Dessa forma, conclui-se que o documento subestima o potencial da Geografia escolar como promotora de um ensino emancipatório, evidenciando a necessidade de reflexões e reorientações que fortaleçam sua contribuição para o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE

Formação cidadã; Geografia; Escola; Ensino; Currículo.

CITIZENSHIP EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL II: the contribution of school Geography according to the National Common Core Curriculum (BNCC)

ABSTRACT

Education for citizenship emerges in a context marked by profound transformations that impact contemporary society and, consequently, the dynamics of teaching and learning processes in schools. In this scenario, it becomes necessary for the Curricular Components to articulate scientific knowledge with the reality of students, in order to contribute to the formation and exercise of citizenship. Therefore, this work aims to analyze the conceptions of citizenship present in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), with emphasis on the Geography Curricular Component. This is a qualitative research study, developed through bibliographic and documentary research, also using Content Analysis (Bardin, 2016) as a procedure for data analysis. The results indicate that, although Geography has the potential to contribute significantly to civic education, the BNCC still addresses it in a limited way, attributing a descriptive and technicist character. Therefore, it can be concluded that the document underestimates the potential of school geography as a promoter of emancipatory education, highlighting the need for reflections and reorientations that strengthen its contribution to the exercise of citizenship.

KEYWORDS

Civic Education; Geography; School; Teaching; Curriculum.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: la contribución de la Geografía escolar según el Base Curricular Nacional Común Brasileña (BNCC)

RESUMEN

La educación para la ciudadanía surge en un contexto marcado por profundas transformaciones que impactan la sociedad contemporánea y, por consiguiente, la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. En este escenario, se hace necesario que los componentes curriculares articulen el conocimiento científico con la realidad del alumnado, para contribuir a la formación y el ejercicio de la ciudadanía. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar las concepciones de ciudadanía presentes en la Base Curricular Nacional Común Brasileña (BNCC), con énfasis en el Componente Curricular de Geografía. Se trata de un estudio de investigación cualitativa, desarrollado a través de la investigación bibliográfica y documental, utilizando también el Análisis de Contenido (Bardin, 2016) como procedimiento para el análisis de datos. Los resultados indican que, si bien la Geografía tiene el potencial de contribuir significativamente a la educación cívica, la BNCC aún la aborda de manera limitada, atribuyéndole un carácter descriptivo y tecnicista. Por consiguiente, se puede concluir que el documento subestima el potencial de la geografía escolar como promotora de la educación emancipadora, lo que

subraya la necesidad de reflexiones y reorientaciones que fortalezcan su contribución al ejercicio de la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE

Educación cívica; Geografía; Escuela; Enseñanza; Currículo.

Introdução

As discussões em torno da cidadania têm adquirido crescente relevância no cenário contemporâneo, especialmente diante dos inúmeros acontecimentos em escala global que revelam uma sociedade progressivamente apática frente às injustiças e atrocidades que acometem o outro. Observa-se um comportamento coletivo marcado pela indiferença e pela superficialidade das relações sociais, no qual prevalece a tendência em compartilhar imagens impactantes ao invés do engajamento em ações concretas de solidariedade. Soma-se a isso a aceitação acrítica das informações veiculadas pelas mídias e redes sociais, muitas vezes desprovidas de qualquer verificação de veracidade ou cunho científico, e a passividade diante de adversidades, evidenciando a formação de sujeitos pouco habituados à reflexão crítica, à empatia e à resiliência.

Conforme destaca Bauman (2001), vivencia-se uma "modernidade líquida", caracterizada pela fluidez dos vínculos e pela fragilidade dos compromissos sociais, o que contribui para o esvaziamento do sentido coletivo da cidadania. Embora exista o conhecimento teórico sobre os direitos civis, políticos e sociais, como proposto por Marshall (1967), observa-se uma lacuna significativa entre o saber e o fazer, isto é, entre a consciência dos direitos e a efetivação prática desses princípios no cotidiano.

No contexto atual, a concentração de renda e a exploração da força de trabalho permanecem neutralizadas, reproduzindo desigualdades históricas que sustentam a lógica do sistema. Muitas pessoas, diante da precarização das atividades laborais, aceitam condições indignas de trabalho em nome da manutenção de seus empregos, ainda que estes não assegurem o atendimento de suas necessidades básicas. Tal cenário denota o que Freire (1996) observa como uma sociedade marcada pela "cultura do silêncio", na qual a alienação e a falta de criticidade impedem o ser humano de se reconhecer como sujeito histórico participante e transformador da sociedade.

Essas constatações suscitam questionamentos fundamentais, como: onde reside o erro? Quais instâncias sociais falharam na formação ética e política das novas gerações?

Seria essa responsabilidade da família, do Estado, da escola, ou das estruturas sociais mais amplas? Em que momento a sociedade perdeu sua capacidade de indignação e de mobilização diante das injustiças?

Responder tais indagações exige um retorno às origens históricas e conceituais da cidadania. Desde a antiguidade, o termo esteve associado à participação política e à pertença a polis, mas foi ao longo da modernidade que se consolidou como uma categoria jurídico-social, vinculada à noção de direitos e deveres (Marshall, 1967). Todavia, como reforça Dagnino (2004), a cidadania deve ser compreendida para além da dimensão formal dos direitos, abarcando também a capacidade de refletir, reivindicar, participar e transformar estruturas sociais, ou seja, como um processo histórico, dinâmico e em constante disputa.

Nesse sentido, Habermas (1987) reforça a importância da esfera pública e da ação comunicativa como espaços privilegiados para a construção da cidadania democrática. A cidadania, portanto, não se limita ao cumprimento de normas legais, mas envolve o exercício da deliberação, da crítica e da corresponsabilidade social. Já Arendt (2007) lembra que a política é o espaço da ação e da pluralidade, sendo o lugar no qual o ser humano se revela como sujeito de fala e de ação coletiva, dimensões consideradas essenciais para a prática cidadã.

No campo educacional essa discussão ganha centralidade, principalmente em razão de que a educação, enquanto prática social e ato político, tem papel decisivo na formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de intervir na realidade de modo ético e transformador. Freire (1996) defende que a educação libertadora é aquela que promove a autonomia, a conscientização e o engajamento social, possibilitando ao indivíduo superar a condição de objeto e assumir-se como sujeito da própria história.

Assim, compreender o significado da cidadania na contemporaneidade requer, não apenas um olhar histórico, mas também uma análise crítica das estruturas educacionais que moldam o presente e podem orientar os rumos do futuro. A efetivação de uma cidadania plena depende, portanto, de uma educação comprometida com a emancipação humana, com a justiça social e com o fortalecimento de valores democráticos, de modo a restituir à sociedade a sua capacidade de sonhar, agir e transformar o mundo que habita.

A Geografia, enquanto Componente Curricular, apresenta em sua estrutura um vasto conjunto de elementos que podem - e devem - ser mobilizados para promover o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Isso se deve, sobretudo, à sua capacidade

de articular o conhecimento científico ao empírico, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem se torne verdadeiramente significativo e contextualizado. Ao possibilitar a leitura crítica do espaço geográfico e das relações socioeconômicas e culturais que o constituem, a Geografia favorece a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir de maneira consciente na realidade em que estão inseridos.

Entretanto, para que tal processo se concretize, é imprescindível que os documentos normativos que orientam o sistema educacional estejam estruturados de modo a garantir que os conteúdos previstos nos diferentes componentes curriculares contribuam para a formação integral do estudante. Isso implica assegurar que a aprendizagem escolar vá além da simples transmissão de informações, proporcionando ao educando as condições necessárias para a apropriação crítica do conhecimento científico para o exercício da cidadania.

Por isso, o presente estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo principal analisar as concepções de cidadania presentes na BNCC, com ênfase no componente curricular de Geografia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores do campo da educação, cidadania e ensino de Geografia, como Bobbio (2004), Callai (2001, 2005), Carvalho (2009), Castellar (2005), Copatti e Callai (2022), Covre (1996), Botelho e Moritz (2012), Freire (1996), Santos (1987), Saviani (1985, 2021), entre outros.

Além disso, recorre à análise documental da BNCC (Brasil, 2018), para identificar as ocorrências explícitas e implícitas do termo cidadania nas suas Dez Competências Gerais, além de analisar como a cidadania é mobilizada no componente curricular de Geografia, especialmente nas habilidades, objetos de conhecimentos e competências específicas.

Para tanto, utilizou-se como procedimento metodológico para a categorização das Competências Específicas de Geografia, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Tal procedimento foi desenvolvido em três etapas: pré-análise, com a leitura flutuante e organização do documento a ser avaliado; exploração do material, por meio da definição de categorias e codificação das competências; e tratamento dos resultados, com a interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira, discute-se o conceito de cidadania, desde suas origens históricas até sua relação com a educação e a escola como espaço de formação cidadã. Na segunda, analisa-se como a cidadania aparece nas Dez Competências Gerais da BNCC e de que forma o componente curricular de Geografia a

incorpora em sua estrutura. Por fim, as considerações finais sistematizam os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Cidadania: um conceito em (re)construção permanente

A compreensão do conceito de cidadania constitui um dos eixos centrais do debate contemporâneo sobre a formação humana e democrática. Mas o que seria, exatamente, a cidadania? De modo geral, é possível defini-la como o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais, assegurados pela Constituição de um país, configurando-se como o vínculo jurídico e político que estabelece a pertença de um indivíduo a um Estado. Etimologicamente, o termo deriva do latim *civitas*, que significa cidade, e designava, em sua origem, o status daquele que habitava a cidade e, portanto, possuía direitos e obrigações perante ela (Covre, 1996).

Historicamente, o conceito de cidadania remonta à Grécia Antiga, especialmente à cidade de Atenas, na qual os cidadãos, excluindo-se mulheres, escravos e estrangeiros, detinham direitos políticos, com a participação na Assembleia e o direito ao voto (Costa; Ianni, 2018). Trata-se do que Aristóteles (1973), chamava de cidadania clássica, fortemente associada à noção de pertencimento e de responsabilidade em relação a *polis*.[1]

No período romano, o conceito foi ampliado, passando a abranger também indivíduos residentes fora do território de Roma. Assim, a cidadania romana incorporava direitos legais e proteção jurídica, consolidando a ideia de que todos os cidadãos, sejam eles romanos ou não, deveriam ter seus direitos reconhecidos e respeitados.

Durante a Idade Média, conforme assinalam Costa e Ianni (2018), o significado de cidadania foi profundamente influenciado pelas relações de poder da sociedade feudal, na qual direitos e deveres estavam vinculados às relações de vassalagem e de subordinação pessoal, e não à ideia de um Estado-Nação. Neste contexto, as normas jurídicas e políticas eram controladas essencialmente pelo clero e pela nobreza, servindo para a manutenção das hierarquias sociais.

Com o Renascimento e o advento do Iluminismo, pensadores como Locke (1689) e Rousseau (1762) introduziram as noções fundamentais de direitos naturais, liberdade e igualdade, consolidando a concepção moderna de cidadania, baseada na ideia de que todos os indivíduos possuem direitos inalienáveis, como direito à vida, à liberdade e à

[1] *Polis* é um termo da Grécia Antiga que designa a cidade-Estado entendida como comunidade política de cidadãos (Aristóteles, 1973).

propriedade (Oliveira; Gomes, 2007). As revoluções Americana (1776) e Francesa (1789) representaram marcos históricos na consolidação dessa concepção, enfatizando a soberania popular, a universalização dos direitos e a participação política como princípios estruturantes (Hobsbawm, 2014; Bobbio, 2004; Hunt, 2009).

Nos séculos XIX e XX, o conceito de cidadania continuou a evoluir, incorporando direitos sociais, econômicos e culturais, sobretudo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e com o surgimento de movimentos trabalhistas e de direitos civis. Assim, a cidadania passou a ser entendida como um conjunto mais amplo de direitos e deveres, incluindo a responsabilidade social, tornando a cidadania mais inclusiva e igualitária (Marshall, 1967; Bobbio, 2004).

Costa e Ianni (2018) salientam que a Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão assinalou uma dupla dimensão: a de que os direitos pertencem aos cidadãos de um Estado e, paralelamente, impõe ao próprio Estado a obrigação de assegurá-los. Essa relação dialógica entre direitos e deveres define a cerne da cidadania moderna, que se materializa tanto na esfera privada, assegurando a liberdade individual, quanto na esfera pública, por meio da participação política mediada, entre outros instrumentos, pelo voto.

Na contemporaneidade, o conceito de cidadania vem se expandindo para além das fronteiras nacionais, acompanhando os processos de globalização e interconectividade digital. Surge assim, a noção de "cidadania global", pela qual os indivíduos são concebidos como membros de uma comunidade planetária, dotados de direitos e responsabilidades que ultrapassam os limites territoriais e abarcam as dimensões físicas e virtuais (Unesco, 2015).

Nesse mesmo contexto, emerge, também, uma perspectiva de "cidadania inclusiva", conforme discutido por Santos (2002, 2006), que defende o reconhecimento da diversidade social, cultural e econômica, bem como a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Para o autor, a cidadania pressupõe a participação ativa e efetiva na vida social e política, independentemente da raça e gênero, classe ou outras identidades, o que requer a construção de sociedades mais equitativas e plurais.

Essa perspectiva amplia a educação como instrumento de emancipação social e formação cidadã. A "educação para a cidadania", conforme destacou Dewey (1959) e Freire (1996), deve fomentar o pensamento crítico, o diálogo e o engajamento político, promovendo valores éticos e democráticos, como justiça, solidariedade, empatia e responsabilidade social. Para Freire (1996), a educação é um ato político que visa a conscientização e a autonomia dos sujeitos, permitindo-lhes compreender sua inserção no mundo e atuar sobre ele de maneira transformadora.

No cenário brasileiro, diversos autores têm contribuído significativamente para o aprofundamento teórico e prático entre educação e cidadania. Callai (2001) destaca a importância da participação ativa dos indivíduos na vida comunitária e o papel da educação geográfica como meio para compreender e exercer a cidadania de forma crítica. Libâneo (1994) enfatiza a dimensão formativa e didática como instrumento de emancipação, enquanto Saviani (1985, 2021) analisa os processos históricos da educação brasileira e suas implicações para a formação democrática. Carvalho (2009), por sua vez, apresenta um panorama histórico sobre o desenvolvimento da cidadania no Brasil, desde o período colonial até a atualidade, apontando as principais conquistas e contradições.

Em se tratando da relação existente entre a cidadania e a Geografia, Cavalcanti (2002, 2012), enfatiza a relação entre cotidiano, espaço vivido e formação cidadã e atribui ao ensino de Geografia a função social, sobretudo por oferecer condições para que os estudantes interpretem as dinâmicas espaciais, compreendam as desigualdades presentes no território e reconheçam-se como sujeitos atuantes no espaço geográfico.

Na mesma direção, Copatti e Callai (2022) defendem que a educação geográfica possui papel essencial na formação cidadã em uma sociedade marcada pela globalização, pelas mudanças tecnológicas e pela circulação intensa de informações. Isso ocorre porque ela contribui para que o estudante analise criticamente os discursos, compreenda os fenômenos espaciais e posicione-se diante dos problemas que envolvem a sociedade. Nesse contexto, portanto, a cidadania passa a envolver a autonomia intelectual, participação democrática e compromisso social.

Autores como Botelho e Moritz (2012) problematizam a cidadania como "um projeto em construção", caracterizado por avanços e retrocessos, especialmente no que se refere à inclusão das minorias e ao combate às desigualdades estruturais. Santos (1987), em "o Espaço do Cidadão", relaciona cidadania e território, argumentando que o direito ao espaço urbano é, também, um direito de cidadania, e que as desigualdades espaciais refletem e reproduzem desigualdades sociais.

Diante do exposto, entender a cidadania como um projeto em construção e reconstrução permanente requer reconhecer que não se trata de uma condição pronta, acabada ou garantida definitivamente. Ela acompanha as mudanças que afetam a sociedade e produzem grandes desafios, que fazem com que o próprio conceito de cidadania seja constantemente ampliado, incorporando discussões que ultrapassam apenas o conhecimento dos direitos de deveres e direcionam para a reflexão, compreensão e participação ativa dos sujeitos inseridos na sociedade.

Esses aportes teóricos reforçam que a escola é o *lócus* privilegiado da formação cidadã, pois é nesse espaço que a educação para a cidadania pode ser sistematizada e universalizada. Surge, então, a necessidade de compreender de que forma as políticas educacionais e os documentos normativos, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporam e operacionalizam essa dimensão. Além disso, entender como a Geografia escolar pode contribuir para que a concepção e o exercício da cidadania sejam consolidados.

A Cidadania na BNCC e na Geografia Escolar: entre o discurso normativo e a formação crítica

A cidadania ocupa posição central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a apresenta como elemento fundamental para a formação integral dos estudantes. No âmbito da Geografia escolar, essa perspectiva reforça a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão crítica da realidade social, política, econômica e espacial.

Entretanto, embora a BNCC proponha competências relacionadas à participação social, ao pensamento crítico e à atuação cidadã, observa-se a existência de tensões entre o discurso normativo presente no documento e as possibilidades concretas de construção de uma formação crítica nas escolas. Por isso, discutir a cidadania na BNCC e na Geografia escolar implica em analisar em que medida o ensino de Geografia contribui para a formação de sujeitos conscientes, participativos e capazes de compreender as contradições e desigualdades que caracterizam a sociedade contemporânea.

Publicada em 2017 (para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental) e em 2018 (incorporada para o Ensino Médio), a BNCC constitui o documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Em conformidade com a Lei n° 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN - (Brasil, 2010), a BNCC orienta as práticas pedagógicas das escolas públicas e privadas, com o objetivo de promover "[...] uma formação humana integral e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2018, p. 7).

As dez Competências Gerais previstas na BNCC (Brasil, 2018), sintetizam os princípios orientadores do processo educativo, articulando conhecimentos, habilidades,

atitudes e valores que visam o desenvolvimento integral do estudante. Entre essas competências, destaca-se a promoção da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da responsabilidade social, elementos fundamentais para o exercício da cidadania e para a atuação ética e participativa no mundo contemporâneo, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1: As Dez Competências Gerais da BNCC e seus objetivos

Competência da BNCC	Objetivos Explícitos no Documento	Objetivos Implícitos
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Priorização de saberes em função da resolução de problemas, sem aprofundar a dimensão política do conhecimento.
2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Reduz a ciência a um método instrumental, pois desconsidera a necessidade de contextualizar a produção do conhecimento e de questionar as suas implicações éticas e culturais.
3. Repertório Cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Restringe a valorização da diversidade sem promover a análise crítica sobre as relações de poder que definem o que é valorizado culturalmente.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Assume um viés funcionalista, centrado na competência comunicativa e na fluência tecnológica, sem tratar das implicações éticas e ideológicas das mídias.

5. Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer	Enfatiza o uso produtivo das tecnologias, alinhando-se à lógica da inovação e da empregabilidade em detrimento da reflexão sobre os impactos sociais, éticos e políticos da cultura digital.
6. Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias 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.	Valorização do conhecimento para a capacitação do estudante ao mercado de trabalho, sem reflexão sobre as relações produtivas e as desigualdades sociais impostas pelo sistema dominante.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Enfatiza a objetividade racional, sem considerar o contexto ideológico das informações.
8. Autoconhecimento e Autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Omite os fatores sociais, econômicos e ambientais que afetam a qualidade de vida.
9. Empatia e Cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer	Abordagem comportamental e normativa, reduzindo a empatia e a cooperação a atitudes individuais, sem discutir as estruturas sociais que geram conflitos.

10. Responsabilidade e Cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Evidencia uma contradição central: ao enfatizar a autonomia individual e a resiliência, aproxima-se do discurso neoliberal que transfere ao sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, desconsiderando as condições estruturais que limitam suas possibilidades.

Fonte: Brasil (2018). Organizado pelas autoras (2025).

Teoricamente, a BNCC reconhece a formação cidadã como eixo central da Educação Básica, compreendendo que a escola deve promover, não apenas o domínio de conteúdos científicos, mas também o desenvolvimento de valores éticos, sociais e políticos necessários à convivência democrática. Todavia, esse reconhecimento ocorre de maneira difusa e superficial, pois o conceito de cidadania acaba sendo diluído em meio às competências mais genéricas. Termos como "empatia", "cooperação" e "responsabilidade" aparecem desconectadas de uma compreensão política mais ampla sobre direitos, deveres e a participação social. Como observa Callai (2005), a cidadania não se ensina apenas na moralização dos comportamentos, mas pela problematização do mundo vivido e da realidade cotidiana dos estudantes.

O termo cidadania engloba diretamente a décima Competência Geral da BNCC, intitulada "Responsabilidade e cidadania", e tem por objetivo levar o estudante a "[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (Brasil, 2018, p. 10). Talvez, seja essa a competência que aborda de modo direto a importância de formar o sujeito para a cidadania. Todavia, a ausência da problematização sobre os elementos que compõem uma educação cidadã na BNCC, enfraquece seu potencial formador e reduz a formação crítica dos sujeitos a um conjunto de atitudes comportamentais.

Locatelli e Lima (2021), ao analisarem a BNCC e o preparo para o exercício da cidadania nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observaram que o termo "cidadão" não aparece explicitamente nas Competências Gerais e que a palavra "cidadania" é utilizada de forma restrita e fragmentada. Ainda que competências relacionadas ao pensamento crítico, argumentação, empatia ou cultura digital dialoguem com a formação cidadã, fazem isso de maneira pouco articulada e superficial.

A Competência Geral 1, por exemplo, prevê "[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]" (Brasil, 2018, p. 9). Apesar desse princípio aproximar-se da ideia de formação cidadã, a BNCC o formula de maneira genérica e tecnicista, priorizando a mobilização de saberes para a resolução de problemas sociais, sem aprofundar a dimensão política do conhecimento e as relações de poder que ajudam a compreender por que esses problemas existem.

A segunda Competência, intitulada "Pensamento científico, crítico e criativo", valoriza a investigação, a curiosidade intelectual e a resolução de problemas, porém tende a reduzir a ciência a um procedimento instrumental, desconsiderando a necessidade de contextualizar historicamente a produção do conhecimento e questionar suas implicações sociais. Como argumenta Saviani (1985), a formação científica deve estar vinculada à compreensão das relações entre ciência, trabalho e poder, possibilitando ao estudante compreender a quem o conhecimento serve e quais interesses ele atende.

As demais competências seguem uma lógica semelhante. O "Repertório Cultural" reconhece a importância da arte e da cultura, mas não problematiza suficientemente as desigualdades simbólicas e a valorização de determinadas culturas em detrimento de outras. "Comunicação" e "Cultura Digital" enfatizam o uso das diferentes linguagens e tecnologias, porém pouco discutem os impactos éticos, ideológicos e políticos das mídias contemporâneas. Já a competência "Trabalho e Projeto de Vida", embora apresente um discurso inclusivo e emancipatório, aproxima-se de uma lógica voltada à empregabilidade e adaptação ao mercado, em detrimento de uma formação crítica e transformadora.

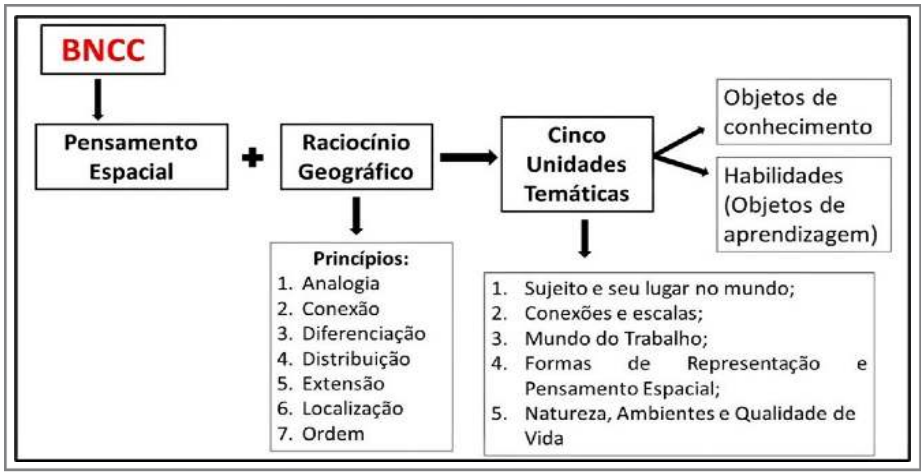
Para Saviani (1985), a educação deve promover a inserção crítica no mundo de trabalho, e não apenas adaptar os indivíduos às suas exigências. Quando o currículo prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, associados à produtividade, corre-se o risco de reduzir a cidadania à capacidade de adaptação ao mercado, deslocando o foco da transformação social para o desempenho individual.

Competências como "Argumentação", "Autoconhecimento e Autocuidado" e "Empatia e Cooperação" também apresentam limites semelhantes ao enfatizar dimensões individuais e comportamentais sem aprofundar as determinações sociais que produzem desigualdades, conflitos e exclusões. Assim, conceitos importantes para a formação cidadã acabam tratados de forma normativa e adaptativa, distanciando-se de uma perspectiva crítica voltada à transformação social.

De modo geral, as dez Competências Gerais da BNCC apresentam um discurso coerente com os ideais de cidadania. No entanto, sua aplicação prática revela um viés pragmático, individualista e adaptativo, compatível com as demandas do mercado e com a lógica neoliberal. Assim, a cidadania prevista no documento tende a ser comportamental e funcional, voltada à convivência e à produtividade, em detrimento da cidadania crítica, política e emancipadora.

Em se tratando da Geografia, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece que o ensino dessa disciplina deve possibilitar aos estudantes condições para que ele compreenda as relações entre sociedade e natureza, a leitura e interpretação crítica do espaço geográfico e a reflexão sobre dinâmicas territoriais em diferentes escalas. Assim, o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico organiza-se a partir das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstos no documento, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1: Geografia pela perspectiva da BNCC (2018)



Fonte: Brasil (2018). Organizado pelas autoras (2025).

Assim, para que o estudante desenvolva as habilidades previstas em cada uma das cinco unidades temáticas é importante que ele amplie a compreensão sobre os principais conceitos geográficos - espaço, território, lugar, paisagem, natureza e região - de tal forma que consiga entender a relação existente entre eles, bem como a compreenda a dimensão e a espacialidade dos problemas que envolvem a sociedade e a natureza, buscando encontrar formas de resolvê-los de maneira prática e efetiva.

E para que isso se concretize, é fundamental que o ensino de Geografia ultrapasse a mera descrição de informações e fatos cotidianos, frequentemente limitados ao

contexto imediato da vida dos indivíduos. Superar essa perspectiva exige a apropriação de conceitos e fundamentações teóricas que possibilitem uma compreensão mais ampla, crítica e articulada da realidade, em consonância com as afirmações de Callai (2005), Cavalcanti (2012), Copatti e Callai (2022), entre outros autores.

O entendimento dos conceitos geográficos contribui diretamente para o desenvolvimento da cidadania, ao possibilitar que o sujeito compreenda as relações existentes entre os conteúdos estudados e o espaço vivido, percebido e concebido, conforme discutido por Lefebvre (2006). Isso ocorre porque tais dimensões constituem elementos centrais da ciência geográfica, em torno dos quais se articulam grande parte dos conceitos e categorias da Geografia.

Dessa forma, o ensino de Geografia na escola permite que o sujeito analise criticamente a organização do território, as dinâmicas socioeconômicas e ambientais, além de compreender o impacto das ações humanas no espaço geográfico. Essa compreensão fortalece sua capacidade de tomar decisões, pois compreender que os atos devem possuir ética e responsabilidade e que tudo que fizer, ou deixar de fazer terá consequências.

Para que isso ocorra, a Geografia passou a ser estruturada pela BNCC em cinco grandes unidades temáticas com seus respectivos objetos do conhecimento, conforme ilustra o Quadro 2:

Quadro 2: Unidades Temáticas Comuns de Geografia para o Ensino Fundamental, 2018

Unidade Temática	Objetos do conhecimento
O sujeito e seu lugar no mundo	Desenvolver as noções de pertencimento e identidade, por meio do aprofundamento do conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, bem como percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos
Conexões e escalas	Articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global e estabeleçam as interações entre sociedade e meio físico natural.
Mundo do trabalho	Compreensão sobre as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.
Formas de representação e pensamento espacial	Domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica para a representação de fenômenos naturais e sociais
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.

Fonte: Brasil (2018). Organizado pelas autoras (2025).

Em se tratando da cidadania, apesar da BNCC indicar que será tratada em todas as unidades temáticas, o documento a traz um pouco desconectada da Geografia, como se os conhecimentos geográficos e o exercício da cidadania fossem duas ações que ocorrem isoladamente e não concomitantes dentro do processo de ensino:

> [...] em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum (Brasil, 2018. p.364).

Em que pese as regras de convivência sejam relevantes e indispensáveis, assim como a existência dos espaços públicos destinados ao atendimento das necessidades da população, limitar os problemas do cotidiano apenas a estes dois aspectos significa desconsiderar outras dimensões que compõem a realidade das sociedades e que, muitas vezes, apresentam caráter ainda mais urgente. Questões como desemprego, fome, violência, falta de saneamento básico, evidenciam desafios estruturais que afetam diretamente a vida da população. Essas problemáticas precisam estar constantemente

presentes no processo de ensino e aprendizagem, sendo compreendidas pela Geografia a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada da realidade social.

Considerando sobretudo que a organização do Componente Curricular de Geografia deve proporcionar, também, habilidades, conhecimentos e atitudes, a BNCC estabelece sete competências específicas, categorizadas neste trabalho a partir da aplicação de Bardin (2016), a qual possibilitou a identificação de 7 categorias temáticas, conforme descreve o Quadro 3:

Quadro 3: Categorização das Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, 2018

Competência da BNCC	**Categoria Temática (Bardin)**	**Unidades de Significado (termos e expressões)**	**Sentido Observado**
1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.	Relação sociedade/ natureza; Conhecimento Geográfico e Investigação Científica	- Interação sociedade/ Natureza; - Espírito de investigação - Resolução de problemas.	Promove o raciocínio científico e a leitura do espaço, mas tende a tratar a relação sociedade/natureza de modo harmônico, se considerar os conflitos socioambientais e as desigualdades.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da	Dimensão técnica e tecnológica.	- Objetos técnicos; - Uso dos recursos da natureza; - Ao longo da história.	Valoriza a tecnologia como mediação da relação humana entre sociedade e natureza, porém, reforça uma visão técnica do espaço, com pouca problematização social e política.

3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.	Autonomia e Criticidade	- Autonomia; - Senso Crítico; - Raciocínio Geográfico; - Ocupação humana; - Produção do espaço; - Princípios.	Defende o pensamento autônomo, mas a autonomia é limitada por padrões avaliativos; a criticidade aparece como requisito técnico e não emancipador.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.	Conhecimento Geográfico e Investigação Científica. Dimensão Técnica e Tecnológica	- Pensamento espacial; - Linguagens cartográficas e iconográficas; - Geotecnologias; - Resolução de problemas; - Informações Geográficas.	Incentiva o domínio técnico do espaço, reforçando um caráter instrumental à Geografia; ausência de articulação entre técnica e ética ambiental;
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.	Conhecimento Geográfico e Investigação Científica	- Processos e práticas de investigação; - Compreensão do mundo; Meio técnico-científico e informacional; - Avaliar ações; - Propor soluções.	Destaca o pensamento crítico e investigativo, mas privilegia a solução técnica em detrimento da reflexão crítica sobre as causas estruturais dos problemas espaciais.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.	Valorização da diversidade e respeito ao outro; Relação sociedade/ natureza.	- Consciência socioambiental; - Respeito à biodiversidade e ao outro; - Sem preconceito.	Promove valores éticos e respeito à biodiversidade, mas de modo comportamentalista, sem problematizar as relações de poder e as desigualdades estruturais.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos e sustentáveis.	Autonomia e Criticidade; Valorização da diversidade e respeito ao outro.	- Ação pessoal e coletiva; - Autonomia; - Responsabilidade; - Flexibilidade; - Resiliência; - Determinação; - Princípios éticos, democráticos e sustentáveis.	Expressa o ideal de cidadania ativa ética, mas ainda centrada nos comportamentos individuais. Carece de uma abordagem sobre a dimensão coletiva e política da ação social no espaço.

Fonte: Brasil (2018). Organizado pelas autoras (2025).

Estas categorias temáticas, identificadas pelo viés de Bardin (2016), demonstradas no Quadro 3, representam áreas centrais para o desenvolvimento das competências de Geografia no Ensino Fundamental contidas na BNCC, permitindo, desta forma, uma análise aprofundada e categorizada dos conteúdos presentes no documento. À primeira vista, o texto propõe desenvolver o pensamento espacial, a investigação científica e a consciência socioambiental, indicando uma intenção integradora entre ciência e cidadania. Entretanto, uma leitura crítica e interpretativa, buscando o sentido implícito no documento, revela contradições internas e discursos incoerentes.

A primeira Competência específica da Geografia evidencia a intenção de promover o entendimento das interações entre sociedade e natureza por meio do desenvolvimento do pensamento investigativo e da resolução de problemas. Entretanto, a análise discursiva revela que a relação sociedade-natureza é apresentada de maneira relativamente harmoniosa, sem aprofundar os conflitos socioambientais, as desigualdades territoriais e as relações de poder que estruturam a produção do espaço. Dessa forma, a noção de resolução de problemas tende a assumir um caráter técnico e adaptativo, reduzindo a complexidade das contradições ambientais contemporâneas.

A segunda Competência enfatiza a importância dos objetos técnicos e das transformações históricas na relação entre sociedade e natureza, evidenciando a centralidade da técnica no processo de organização do espaço geográfico. Esta perspectiva dialoga com Santos (2006) sobre o meio técnico-científico-informacional, ao reconhecer o papel das tecnologias na produção espacial. Contudo, a abordagem presente na BNCC privilegia uma visão instrumental da técnica, concentrando-se em sua funcionalidade e eficiência, sem problematizar suficientemente os impactos sociais, econômicos e ambientais decorrentes da apropriação desigual dos recursos e da tecnologia, limitando a compreensão crítica dos processos de transformação social.

A Competência três, denominada autonomia e criticidade, contempla o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, mas o discurso normativo da BNCC tende a prescrever comportamentos e resultados, restringindo a autonomia ao cumprimento de competências previamente determinadas. A criticidade neste contexto perde o caráter emancipador (Freire, 1996) e assume um sentido funcional, voltado à adaptação do estudante às exigências da sociedade tecnológica e produtivista. Assim, a noção de "resolução de problemas" assume um viés instrumental e tecnicista, alinhado ao paradigma da produtividade e da eficiência.

Essa perspectiva distancia-se da concepção de educação geográfica defendida por Carvalho Sobrinho (2021), para quem o ensino de Geografia deve contribuir para a formação cidadã crítica, possibilitando aos sujeitos compreenderem as relações de poder, as desigualdades socioespaciais e os conflitos que estruturam o espaço geográfico. Sob esse viés, a Geografia escolar não deve limitar-se à adaptação do estudante à realidade existente, mas favorecer a compreensão crítica das contradições socioespaciais.

Na quarta Competência, a BNCC destaca o desenvolvimento do pensamento espacial por meio das linguagens cartográficas, iconográficas e das geotecnologias, reforçando a importância dos instrumentos técnicos para a compreensão do espaço geográfico. Embora essa perspectiva contribua para o domínio de ferramentas fundamentais à ciência geográfica, percebe-se uma forte ênfase instrumental no ensino da Geografia, priorizando o uso técnico das tecnologias para a resolução de problemas. Segundo Castellar (2005), o pensamento espacial deve articular técnica, interpretação e criticidade. Todavia, tal como se apresenta, a BNCC pouco problematiza as implicações étnicas, sociais e ambientais do uso das tecnologias, reduzindo a reflexão crítica sobre os processos que estruturam o espaço geográfico contemporâneo.

A quinta Competência valoriza os processos investigativos e a compreensão do mundo natural, social, político e econômico, indicando uma proposta de formação

científica voltada à análise da realidade. Entretanto, embora o texto mencione a avaliação de ações e proposições de soluções, percebe-se uma predominância de respostas técnicas e pragmáticas para os problemas espaciais. Neste sentido, a investigação científica aparece mais associada à busca de soluções operacionais do que à compreensão das causas estruturais das desigualdades e dos conflitos territoriais, se distanciando da perspectiva de Copatti e Callai (2022), que compreende o ensino de Geografia como instrumento de formação cidadã e de problematização das relações sociais presentes no espaço.

Em se tratando da Categoria seis, que aborda a relação sociedade/natureza, pode-se afirmar que ela aparece revestida de um discurso ecológico e ético. Todavia, esse discurso é apresentado de forma neutra, sem problematizar os conflitos socioambientais, as desigualdades de acesso aos recursos naturais ou as contradições existentes entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade. Além disso, o texto omite as dimensões históricas e políticas da produção do espaço, reduzindo-as a uma convivência harmoniosa entre sociedade e natureza, o que pode diluir o caráter crítico da Geografia escolar.

A ênfase na tecnologia e nos objetos técnicos, como geotecnologias e meio técnico-científico-informacional, por exemplo, reforça a centralidade dos elementos presentes na ciência moderna, sem aprofundar o questionamento sobre seus impactos ambientais, sociais e políticos. Dessa forma, a Geografia aparece como instrumento de explicação do espaço produzido, mas não necessariamente de questionamento das estruturas de poder que o sustentam, atribuindo ao estudante uma formação mais voltada à adaptação do que à transformação social.

Por fim, a sétima Categoria, que discorre sobre "Autonomia e Criticidade; Valorização da diversidade e respeito ao outro", revela uma dimensão discursiva marcada por valores morais e comportamentais, expressos em termos como "respeito", "autonomia", "responsabilidade", "resiliência" e "solidariedade", mas que apresenta algumas contradições. Primeiramente, o texto convida o estudante a agir pessoal e coletivamente diante das questões ambientais (Brasil, 2018), sugerindo uma formação participativa e comprometida com a sustentabilidade. No entanto, essa ação é descrita em termos essencialmente individuais e comportamentais, reduzindo a dimensão política da cidadania a atitudes morais e à adaptação de condutas essencialmente desejáveis para um bom cidadão.

O discurso da BNCC nesta Categoria tende a moralizar a ação cidadã, deslocando do campo da transformação social para o da responsabilidade individual.

Assim, o estudante é instigado a ser resiliente, responsável e ético, mas não necessariamente crítico das estruturas que produzem as injustiças ambientais e sociais. Além disso, esvazia o potencial crítico da Geografia escolar, que deveria problematizar o espaço como produto das relações de poder, das desigualdades e dos conflitos ambientais.

Para Copatti e Callai (2022), a educação geográfica necessita promover uma formação cidadã comprometida com a compreensão crítica das transformações socioespaciais, superando abordagens superficiais e moralizantes acerca das questões ambientais e sociais. Para a autora, a cidadania exige participação política, consciência social, e compreensão das desigualdades que marcam o espaço geográfico.

Desse modo, pela análise do Quadro 3, pode-se constatar que a BNCC expressa um discurso ambíguo, centrado entre a intenção formativa e o controle pedagógico. Embora valorize a investigação científica, a autonomia e a consciência ambiental, o texto curricular tende a reproduzir uma racionalidade técnica e normativa que reduz a criticidade à capacidade de adaptação e resolução de problemas. Assim, a Geografia, enquanto ciência de leitura e transformação do espaço, corre o risco de ser instrumentalizada como ferramenta de conformação comportamental, esvaziando o seu potencial crítico e libertador.

Portanto, a análise crítica a partir da aplicação de Bardin (2016) na BNCC, permite compreender que a formação cidadã, proposta por ela ainda carece de abordagem dialética e contextualizada, capaz de articular o conhecimento geográfico à luta por justiça social, à diversidade e à construção de um pensamento verdadeiramente emancipador.

Considerações finais

A educação para a cidadania é um processo contínuo, coletivo e formativo que se constrói na vivência cotidiana, nas interações sociais e no reconhecimento e respeito à diversidade. Ela não pode ser concebida de forma fragmentada ou restrita a momentos específicos da trajetória escolar. Ao contrário, deve perpassar toda a cultura da escola, orientando as práticas pedagógicas e o convívio social, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Além disso, torna-se fundamental problematizar a compreensão limitada da cidadania, frequentemente associada apenas ao exercício do voto, percepção amplamente difundida na sociedade como um todo.

Embora o voto constitua um importante direito político, a cidadania ultrapassa a dimensão eleitoral, envolvendo também a participação social, consciência crítica, reivindicação de direitos, cumprimento de deveres e atuação ativa diante das problemáticas sociais, econômicas, ambientais e culturais. Assim, formar para a cidadania significa possibilitar aos estudantes a compreensão de seu papel enquanto sujeitos históricos e sociais capazes de intervir e transformar a realidade em que vivem.

E para que isso ocorra, é necessário que os documentos orientadores presentes nas políticas públicas educacionais reconheçam a cidadania como um eixo central do processo formativo, articulando conhecimento, participação democrática e formação crítica.

Neste caso, a BNCC traz a cidadania como um princípio orientador da formação integral do estudante, vinculada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e participativas. Contudo, sob uma leitura crítica, observa-se que o documento tende a tratar a cidadania de maneira normativa e instrumental, reduzindo-a a comportamentos desejáveis e atitudes de convivência social, ao invés de concebê-la como um processo histórico, político e coletivo de construção de direitos.

Ao priorizar valores como respeito, responsabilidade e colaboração sem problematizar as desigualdades estruturais que atravessam o espaço social, a BNCC adota uma visão neutra e despolitizada da formação cidadã, colocando o foco da transformação social para a adaptação do sujeito às normas de convivência e ao mercado de trabalho. Dessa forma, corre-se o risco de esvaziar o sentido crítico e emancipador da educação para a cidadania, transformando-a em uma dimensão comportamental e moral, e não em uma prática de participação ativa e consciente na sociedade.

Em se tratando da Geografia, enquanto ciência que investiga as relações entre sociedade e espaço, exerce um papel essencial nesse processo. Sua contribuição ultrapassa a mera transmissão de conteúdos sobre o mundo físico ou humano; ela estimula a compreensão das dinâmicas territoriais, das desigualdades socioespaciais e ambientais e dos desafios coletivos que moldam a vida em sociedade. Ao estimular o pensamento crítico e reflexivo, o ensino de Geografia contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade em que vivem.

Carvalho Sobrinho (2021, p. 40), reforça a importância de que o ensino de Geografia ofereça condições para que "[...] a cidadania seja construída, fortalecida e/ou (re)significada". Para tanto, ela deve considerar as demandas e complexidades do mundo globalizado, articuladas ao lugar de vivência e às experiências individuais dos

estudantes, servindo, assim, como ciência mediadora entre o que ocorre na sociedade contemporânea, os conteúdos geográficos e a realidade vivenciada pelo estudante.

Mais do que desenvolver competências e habilidades cognitivas, o ensino de Geografia também se mostra essencial para a formação ética e moral dos estudantes, ao incentivar valores como empatia, solidariedade, cooperação e responsabilidade socioambiental. Dessa forma, essa disciplina deve ser compreendida não apenas como um instrumento de aprendizagem acadêmica, mas como um meio de formação humana integral, preparando os indivíduos para o exercício pleno da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Entretanto, tal como está exposta, a BNCC, tende a tratar a cidadania de modo pontual e prescritivo, como um dos vários temas a serem abordados ao longo do percurso escolar. Essa visão fragmentada distancia-se de uma visão de cidadania como processo contínuo, dialógico e experimental, intrinsecamente ligado à formação intelectual, moral e social dos estudantes.

Essa fragmentação conceitual da cidadania, perceptível inclusive nas competências específicas da Geografia, reduz a profundidade e a relevância formativa da cidadania, pois rompe o vínculo entre conhecimento, experiência e realidade social. Ao não estabelecer conexões efetivas com o cotidiano dos estudantes e com os conflitos concretos que estruturam o espaço geográfico, o documento limita o desenvolvimento de habilidades essenciais à reflexão crítica e ao posicionamento ético diante das contradições do mundo contemporâneo.

Dessa forma, reafirma-se a importância de um ensino de Geografia dinâmico, contextualizado e comprometido com a realidade social dos estudantes, capaz de superar a dimensão técnica e conteudista para assumir um papel transformador. Somente assim a escola poderá cumprir a sua função social e política de formar sujeitos ativos, críticos e engajados na construção de uma sociedade democrática e solidária.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOTELHO, A.; MORITZ, L. (org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 14 jul. 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2010/rceb004_10.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 maio 2026.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago., 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006. Acesso em: 17 out. 2024.

CALLAI, H. C. Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2001.353. Acesso em: 17 out. 2024.

CARVALHO SOBRINHO, H. **Educação geográfica e formação cidadã**: o projeto Nós Propomos! No Distrito Federal/Brasil. 2021. 213 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/42928. Acesso em: 14 maio 2026.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. Construção de valores e cidadania: uma abordagem necessária no ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 5, n. 2, p. 206-225, ago., 2022. Disponível em: https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253594. Acesso em: 12 maio 2026.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. O conceito de cidadania. *In:* **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC. p. 43-73, 2018 Disponível em: https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953-03.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DAGNINO. E. **Sociedade civil, espaços públicos e construção democrática no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções**: 1789-1848. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOCATELLI, E.; LIMA, M. **A BNCC e o preparo para o exercício da cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: https://painel.passofundo.ifsul.edu.br/uploads/arq/20211204004806409508270.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1689.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OLIVEIRA, R.; GOMES, E. O. **Cidadania e sociedade contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 18 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311. Acesso em: 15 out. 2024.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. 1762. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/16096/material/DO%20CONTRATO%20SOCIAL%20ROSSEAU.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

Recebido em 15 de novembro de 2025.

Aceito para publicação em 31 de maio de 2026.