



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

Jane Bittencourt¹ - UFSC

Eixo – Políticas públicas e gestão da educação
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho busca analisar a política pública atual associada ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas três versões publicadas, desde a versão inicial, de 2015, até a versão de 2017, atualmente em processo de aprovação final. Para esta análise consideramos como marco teórico a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e seus colaboradores, considerada por diversos pesquisadores no Brasil. A partir dos principais elementos desta abordagem, buscamos analisar os documentos da Base enfocando principalmente dois contextos, o contexto de influência e o contexto da produção de texto, assim como suas inter-relações permeadas por permanências, reinterpretações e contradições. Consideramos que as três versões aqui consideradas se situam no âmbito de uma mesma tendência, a internacionalização das políticas educacionais, associada a processos de regulação a partir de indicativos de qualidade da educação em nível mundial. Entretanto, apresentam diferenças significativas em relação ao modo como são apresentados seus princípios pedagógicos, assim como suas propostas de estrutura curricular. Como procuraremos argumentar, o núcleo propositivo da Base se refere à proposta de Educação para Cidadania Global veiculada pela UNESCO desde 2012, que sugere a adoção das competências na constituição de políticas educacionais mundiais que visam ao desenvolvimento da cidadania global. Embora se apresente de forma diversa entre as três versões, devido à inter-relação entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto, este propósito permanece dominante na versão final, que adota explicitamente os princípios da ECG. Finalizamos afirmando a pertinência deste aporte teórico para a análise da BNCC e indicando que, quando aprovada, A Base certamente será reposicionada pelos diversos agentes curriculares em questão no âmbito do contexto da prática.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Base Nacional Comum Curricular. Ciclo de políticas.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Université Paul Sabatier (França). Docente do Centro de Ciências da Educação com atuação nas áreas de Didática, Currículo e Formação de professores. E-mail: janebitten.jane@gmail.com

Introdução

Este trabalho, cujo objetivo principal é desenvolver uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente em processo de aprovação final, está fundamentado na exploração de um marco teórico, a abordagem do ciclo de políticas, proposta desencadeada por Stephen Ball e seus colaboradores, considerada por diversos pesquisadores brasileiros nos últimos anos.

Consideramos que esta abordagem, que se destina à análise de políticas públicas é bastante pertinente, por diversas razões. Como sugere Mainardes (2006), esta abordagem possibilita a consideração de diversos níveis de análise, desde o nível micro ao macro, assim como de suas inter-relações não lineares nem determinantes, daí a ideia de ciclo. Segundo o autor, outro aspecto interessante desta perspectiva se refere à possibilidade de explorar diferentes metodologias de estudo para análise dos contextos em questão. É o caso dos estudos bibliográficos, em análises teóricas de aspectos sociais, políticos, econômicos ou culturais associados ao contexto de influência das políticas públicas, ou ainda dos estudos documentais, no caso da consideração de documentos curriculares ou publicações de órgãos de fomento à educação, especialmente pertinentes nas análises que envolvem o contexto de produção de textos. E ainda dos estudos etnográficos ou dos estudos baseados em levantamentos de dados a partir de uma diversidade de instrumentos de pesquisa, particularmente pertinentes nas análises em torno do contexto da prática. Destacamos ainda a possibilidade de articulação desta abordagem do ciclo de políticas com outros conceitos relevantes na análise do ponto de vista curricular, como é o caso do conceito de recontextualização. Desse modo, consideramos que esta abertura a múltiplos enfoques analíticos e a teorizações correlatas se dá exatamente em função da sua complexidade, o que reafirma sua pertinência.

Salientamos ainda, a respeito do ciclo de políticas, a inclusão posterior, pelo próprio proponente (BALL, 1994), de dois outros contextos a serem considerados nas análises: o contexto de resultados e o contexto da estratégia política. Embora reconhecemos que todos os cinco contextos sugeridos (contexto de influência; da produção de textos; da prática; de resultados; da estratégia política) sejam pertinentes na análise da BNCC à qual nos dedicaremos, em função dos limites deste trabalho, adotaremos como eixo argumentativo o enredamento entre os contextos de influência e de produção de textos, considerados a partir de uma análise bibliográfica e documental.

Como procuraremos argumentar, a análise de ambos os contextos indica aspectos significativos associados ao processo de internacionalização das políticas educacionais, cuja influência pode ser evidenciada, no Brasil, a partir do início da década de 2000, ainda no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esta influência se prolonga, com acréscimos, adaptações e modificações, na década de 2010, o que pode ser identificado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2010a) e se consolida nas sucessivas versões da BNCC, quais sejam, a primeira versão publicada em 2015, a segunda, de 2016 e a versão atual, de 2017.

Em um processo dinâmico, muitas vezes permeado por silenciamentos, conflitos e contradições, os contextos de influência e de produção de textos, como procuraremos indicar neste trabalho, fazem-se presentes nas diversas versões da Base. Esta consideração nos parece de especial relevância já que os indicativos curriculares aqui debatidos, após a aprovação da BNCC, passarão a constituir os princípios norteadores para a elaboração dos currículos em nível estadual e municipal, assim como para as aprendizagens escolares, as práticas pedagógicas, e ainda para a formação docente.

O contexto de influência e de produção na abordagem do ciclo de políticas

Como sugere Mainardes (2006), em suas análises a respeito da contribuição do ciclo de políticas, conforme desenvolvido por Stephen Ball e seus colaboradores nos anos 1990, esta abordagem se caracteriza pela tentativa de abarcar não só a multiplicidade de fatores em jogo na proposição das políticas públicas, mas também sua dinamicidade e contradições. Neste sentido, o ciclo de políticas se define por meio de três principais contextos, o contexto de influência, de produção de texto e da prática que, por sua vez, se interpenetram de modo não linear. Ou seja, constituem lugares nos quais são produzidos princípios e argumentos que constituem discursos de uma política.

É importante salientar que, nesta perspectiva, como ressalta Mainardes (2006), agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que constituem as instâncias que caracterizam o atual contexto de influência na determinação das políticas públicas de ordem transnacional, têm suas diretrizes constantemente reinterpretadas na definição de políticas nacionais. É neste processo que se dão os conflitos, as disputas de interesses, os acordos e adaptações que caracterizam o contexto de produção de textos. Os textos produzidos são documentos curriculares, normas e resoluções, assim como discursos

oficiais, isto é, a materialidade que representa a política. Esta, por sua vez, é mais uma vez interpretada pelos agentes curriculares (redes de ensino, professores, gestores) que atuam no denominado contexto da prática.

Desse modo, a abordagem do ciclo de políticas possibilita colocar em evidência múltiplos lugares de proposição, discussão e produção discursiva, assim como seu enredamento. Além disso, permite destacar o papel ativo dos sujeitos nas múltiplas possibilidades de reinterpretação e textualização das políticas propostas. Como conclui Mainardes (2006, p. 55), “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular perspectivas micro e macro”.

No artigo de Ball (1998) a respeito das relações entre as políticas globais e as dinâmicas locais, o autor afirma a importância das reconsiderações efetivadas em diversos níveis do ciclo de políticas por meio de práticas discursivas que acabam por produzir efeitos múltiplos nos e entre os contextos de influência, da produção de textos e da prática. Nestes processos podemos identificar valores, intenções e premissas culturais que norteiam a arena das disputas curriculares, que são fundamentais para a legitimação das políticas.

Em uma perspectiva mais ampla, para além dos aspectos referentes ao ciclo de políticas, Ball (2001) sugere que estamos, na atualidade, evidenciando o aprofundamento da tendência a direcionar os fins da educação para uma confluência de interesses associados à competitividade econômica e à afirmação do estado regulador. O autor analisa as características do processo de globalização no que se refere, evidentemente, aos princípios reguladores decorrentes de uma economia que se afirma no âmbito global, mas também à natureza dos processos que instituem as políticas correspondentes, que se dão por meio de contraposições e recontextualizações:

a criação das políticas nacionais é inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e textos (BALL, 2001, p. 102).

Salientamos que a abordagem do ciclo de políticas está em consonância com diversas teorizações curriculares e análises de políticas públicas no âmbito das reflexões críticas, como é o caso dos trabalhos de Apple (2001) e Bernstein (1996), assim como das críticas pós-estruturalistas em torno das relações entre currículo, cultura e identidade, como a partir dos

trabalhos de Hall (2005), ou ainda das análises curriculares conforme elaboradas por Lopes (2005).

A partir da consideração destes elementos, buscamos identificar, a seguir, os princípios norteadores das duas primeiras versões da BNCC, com o intuito de elucidar sua matriz conceitual e estrutural, na qual iremos situar os contextos de influência e de produção de texto.

As duas primeiras versões da BNCC

O primeiro documento publicado da BNCC e disponibilizado para consulta pública em setembro de 2015 foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Segundo o documento, seus pressupostos educativos se fundamentam nas diretrizes nacionais para a educação básica e para o ensino de nove anos (BRASIL, 2010a; 2010b), em atendimento ao que já se encontrava previsto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024. Estes documentos legais indicam a necessidade de uma base curricular norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo.

A estrutura desta primeira versão parte da premissa de que é preciso definir componentes curriculares básicos, para todas as áreas, a partir da afirmação dos chamados direitos de aprendizagem, considerados relevantes para todos os estudantes brasileiros. Estes direitos possibilitariam definir os chamados objetivos de aprendizagem, que são “conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 13).

A partir dessa premissa, o documento propõe uma organização baseada em cada uma das etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), considerando as quatro áreas já estabelecidas nas resoluções curriculares em vigor (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática). Para as etapas da educação infantil e ensino médio são definidos eixos estruturantes para cada uma das áreas que devem servir como elementos integradores entre as áreas. A partir de cada eixo, são identificados os objetivos de aprendizagem, na seguinte sequência: Etapa/Área/Eixo/Objetivos de aprendizagem.

Outro princípio integrador do currículo proposto nesta versão é a consideração dos denominados temas integradores, propostos de maneira semelhante aos já existentes temas

transversais, com temáticas modificadas, pois passam a ser: consumo e educação fiscal; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas.

Destacamos, neste documento, alguns aspectos curriculares significativos em relação ao contexto de influência que procuramos elucidar. O primeiro se refere ao silenciamento a respeito de seus pressupostos pedagógicos e curriculares, pois não há nenhuma indicação bibliográfica que justifique a escolha pela definição curricular a partir de objetivos de aprendizagem, termo, até então, pouco usual no âmbito da produção de conhecimento acadêmico a respeito do currículo. Portanto, do ponto de vista da compreensão de seu contexto de influência, ao menos na perspectiva de uma análise documental como aqui desenvolvemos, não seria possível avançar nenhuma afirmação diante deste silenciamento.

Outro aspecto relevante se refere à maneira como são enunciados os objetivos de aprendizagem, já que indicam ações dos sujeitos a partir da apropriação de conteúdos curriculares, são propostas habilidades enunciadas como objetivos de aprendizagem. Considerando que o termo habilidades se refere diretamente às competências como princípio de organização curricular, cabe indagar a razão deste ocultamento.

Um último aspecto relevante à nossa análise nesta versão da Base se refere à insistência pela integração curricular, que é afirmada no capítulo de apresentação a partir de diversos argumentos como: articulação entre as áreas; articulação entre educação infantil e ensino fundamental; integração entre parte comum e parte diversificada, e ainda com auxílio dos temas integradores. Entretanto, apesar desta ênfase, os objetivos de aprendizagem, diretamente associados a conteúdos curriculares, geralmente muito específicos a cada área, se mostram bastante disciplinares e segmentados em uma etapa da escolarização, o que, por si só, já inviabilizaria alguns dos argumentos anteriores em prol da integração curricular. Neste caso, trata-se de uma contradição.

A partir de sua publicação, esta proposta é colocada em discussão por diversas instâncias que participam do debate educacional, incluindo equipes de assessores e especialistas das áreas, geralmente professores universitários, representantes de secretarias estaduais de todos os estados e ainda diversas outras instâncias sociais interessadas nas questões educacionais.

A segunda versão da BNCC, publicada em março de 2016, após um período de seis meses de debate e reelaboração, evidencia uma outra proposta, na qual podemos identificar uma multiplicidade de vozes que puderam argumentar a favor de seus princípios e que exigiram a consideração de conquistas que já constavam em outras regulamentações curriculares no país.

É o caso da consideração da temática étnico-racial, da educação inclusiva, da questão de gênero e ainda da inserção das culturas africanas e indígenas, temática anunciada, na primeira versão, apenas como tema integrador.

Sendo assim, a segunda versão da BNCC se apresenta como um documento curricular com modificações significativas, em diversos aspectos, entre os quais destacamos: uma definição em relação aos seus princípios pedagógicos; a consideração das peculiaridades das etapas da educação básica e de seus sujeitos; a incorporação das modalidades da educação básica e de suas temáticas sociais.

Em relação, por exemplo, ao princípio pedagógico mais fundamental da Base, os direitos de aprendizagem, nesta versão estes são claramente identificados e organizados em relação aos três princípios formativos já presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, datados das décadas de 1990/2000: os princípios éticos, políticos e estéticos. A partir da reafirmação de cada um destes princípios são descritos os direitos de aprendizagem, a partir dos quais derivam quatro eixos de formação para o ensino fundamental e quatro para o ensino médio². Destes eixos derivam os objetivos gerais de formação por área, daí os componentes curriculares e finalmente os objetivos de aprendizagem. Esta sequência de categorias compõe a estrutura proposta para a BNCC, que já se fazia presente na primeira versão, mas agora se torna melhor definida, ou seja: princípios formativos (político, ético, estético)/direitos de aprendizagem/eixos de formação/objetivos gerais de formação por área/componentes curriculares/objetivos de aprendizagem.

Outra modificação significativa desta versão se refere à menção às modalidades da educação básica, agora citadas no documento³. É afirmado que, constituindo uma base curricular comum, os objetivos de aprendizagem das áreas devem levar em consideração todas as temáticas pertinentes a estas modalidades. Esta recomendação implicou a reelaboração de grande parte dos objetivos de aprendizagem em praticamente todas as etapas e áreas.

Nesta mesma direção, mencionamos a inclusão da questão de gênero, que pode ser identificada em diversos momentos do documento, nas três etapas de escolarização e nos enunciados de inúmeros objetivos de aprendizagem de praticamente todas as áreas.

² Os eixos de formação definidos para o ensino fundamental são: Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; Solidariedade e sociabilidade. Para o ensino médio são: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social.

³ As modalidades citadas são: Educação de Jovens e Adultos; Educação especial na perspectiva inclusiva; Educação do Campo; Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação para relações étnico-raciais; Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

Sendo assim, é evidente, nesta versão, de que modo a intervenção dos agentes e instituições que participaram do debate em um curto período de tempo, entre 2015 e 2016, puderam contribuir para sua nova redação. Isto afirma a premissa do ciclo de políticas, de que os contextos de influência e de produção de textos se interpenetram, num jogo de forças em torno de interesses, concepções e valores. Analisando o texto desta versão, podemos afirmar que foram feitas diversas concessões, ajustes textuais e negociações entre o princípio educativo proposto inicialmente e os pressupostos educativos e curriculares de diferentes sujeitos e instâncias interessadas na confecção de um documento curricular nacional, num processo de bricolagem que de fato caracteriza, neste caso, a dinâmica entre o contexto de influência e o contexto de produção de textos.

Entretanto, como veremos a seguir, apesar da incorporação de modificações significativas, os princípios educativos norteadores da proposta inicial, focados na afirmação dos direitos de aprendizagem, no âmbito de propostas transnacionais de caráter fortemente regulativo, permanecem inalterados, e acabam vencendo no que Costa (1998) denomina a arena de conflitos que caracteriza a disputa curricular.

O contexto de influência da BNCC e a Educação para Cidadania Global

Os princípios norteadores da BNCC, desde a sua proposição inicial de 2015, podem ser compreendidos no âmbito da internacionalização das políticas, caracterizado por diversos autores, como Vinokur (1987), Afonso (2001) e Lange (2001). Traços desta tendência já podem ser identificados nas diretrizes nacionais para a educação básica (BRASIL, 2010a; 2010b), nas quais destaca-se a adoção de uma perspectiva sistêmica para a regulação e gestão da educação, com base na organicidade e na afirmação dos princípios educativos do educar e do cuidar, assim como na busca pela denominada qualidade social da educação com base nos padrões mínimos de qualidade associados aos sistemas nacionais de avaliação, particularmente ao Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

Este quadro já era evidente nas décadas de 1990/2000, embora com menos força, em função das diretrizes da LDB, seguidas pelos PCN, que enfatizavam a descentralização, a autonomia e a diversificação de experiências educativas. A partir de 2010, tendo em vista o atendimento ao PNE em torno da exigência de uma base curricular nacional, acirra-se um tensionamento. Como salienta Oliveira (2011) em suas análises a respeito da política educacional atual, há uma mudança significativa entre as marcas do governo FHC, presentes nos PCN, para uma política de regulação e centralização a partir de 2010. Um marco desta

mudança é a instituição do IDEB em 2007, baseado nos índices do PISA que, por sua vez, segue as recomendações da OCDE. Ou seja, segundo a autora, nota-se o acirramento do que denomina “uma política ambivalente empreendida pelo MEC” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Consideramos que esta ambivalência passa a ser expressar em diversos aspectos. Entre estes, destacamos a adoção dos objetivos de aprendizagem como princípio organizador do currículo, termo que aparece na publicação da primeira versão da BNCC em 2015 sem nenhuma espécie de referência. Entretanto, na segunda versão da Base (BRASIL, 2016), podemos perseguir sua filiação conceitual a partir do rodapé que cita o Glossário de Terminologia Curricular (UNESCO, 2016a, p. 25). No Glossário encontram-se definidos os diversos termos da Base, como os objetivos de aprendizagem, que são a “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional” (UNESCO, 2016a, p. 68). Trata-se de um dos documentos publicados pela UNESCO a respeito das metas e princípios norteadores da educação mundial, com o intuito de tecer e divulgar as diretrizes da Educação para Cidadania Global (ECG), que parece constituir o núcleo do contexto de influência da Base.

Os princípios norteadores da ECG estão explicados em diversas publicações da UNESCO a partir de 2012, entre as quais destacamos dois, o documento denominado *Repenser l'Éducation: vers un bien commun mondial*, de 2015 e o documento traduzido para o português e publicado em 2016, Educação para Cidadania Global (UNESCO, 2016b).

No primeiro (UNESCO, 2015) encontram-se dois argumentos importantes para a compreensão da ECG. Primeiramente, a reafirmação do paradigma norteador da educação mundial anunciado desde o Relatório Delors, datado de 1996 (UNESCO, 2010) que propôs os quatro pilares da educação e serviu de fundamento aos princípios educativos dos PCN. Em segundo lugar, a argumentação de que, desde então, identifica-se uma mudança importante no cenário mundial em relação à complexidade, à incerteza e à tensão que marcam a vida contemporânea, com situações de violência, exclusão social e intolerância em diversos países do mundo. Além disso, aprofundaram-se as mudanças climáticas e a degradação ambiental, o que torna urgente a adoção do desenvolvimento sustentável como uma prioridade para as ações educativas.

Neste contexto, o documento propõe a adoção de uma abordagem humanista que reconhece princípios éticos universais e propõe uma educação em nível mundial que seja inclusiva e voltada para a humanidade:

É necessário rejeitar os sistemas de aprendizagem que alienam o indivíduo e o tratam como uma mercadoria e as práticas sociais que dividem e desumanizam os povos.

Desenvolver uma educação inspirada em valores e princípios é de importância crucial para se atingir um desenvolvimento durável e pacífico (UNESCO, 2015, p. 40).

Nesta perspectiva, que sintetiza a base dos princípios da ECG, é afirmada a pertinência da noção de competências, cuja definição se refere à “a aptidão para utilizar o saber, compreendido no sentido amplo como o conjunto de informações, conhecimentos, saber fazer e saber ser em contextos específicos e em resposta a demandas definidas” (UNESCO, 2015, p. 42).

O documento conclui a respeito da pertinência da adoção da noção de competências e dos quatro pilares da educação ainda hoje, ou seja, dez anos após o Relatório Delors, embora afirme que ambos devam ser atualizados. Nesta perspectiva, as competências são redefinidas em relação à utilização dos saberes apropriados (informações, concepções, conhecimentos e valores) de maneira criativa e responsável em situações específicas a fim de que se busquem soluções coletivas e se estabeleçam novos laços com os outros. Entre as competências, são reforçadas as competências linguísticas e comunicativas associadas à capacidade de resolver problemas e ainda às aptidões cognitivas mais amplas como a reflexão lógica, a dedução, a síntese, a indução, etc. E ainda, diante do grande volume de informações disponíveis na internet, são reafirmados os princípios do aprender a aprender e da aprendizagem ao longo da vida.

O documento prossegue afirmando que um currículo adequado à ECG deve partir de questionamentos e não de respostas, pois abarca o respeito à diversidade, contrapondo-se a qualquer tipo de dominação cultural, assim como a estereótipos e preconceitos. A ECG propõe uma educação intercultural que leva em conta a pluralidade das sociedades que devem buscar um equilíbrio entre pluralismo, diante das demandas locais, e valores universais.

O documento afirma ainda, a respeito das políticas curriculares, que “os conteúdos ensinados devem estar impregnados de princípios de justiça social e econômica, de igualdade e de gestão responsável do meio ambiente que constituem os pilares do desenvolvimento durável” (UNESCO, 2015, p. 44).

É significativo citar também os pressupostos da ECG a respeito da transformação da paisagem educativa contemporânea. Afirma que esta transformação se refere à necessidade de aprendizagens fora da educação formal, associada a meios digitais e, cada vez mais, passarão a ser desenvolvidas em múltiplos locais, além da escola, e ao longo da vida.

Como vimos, a ECG se refere a uma abordagem humanista, inclusiva, intercultural, baseada na sustentabilidade, na aprendizagem ao longo da vida, baseada em competências. O direito à educação, à aprendizagem e ao desenvolvimento constitui seu princípio educativo

fundamental, a ser adotado em nível mundial, com o intuito de consolidar projetos educativos que assegurem o bem estar coletivo da humanidade.

O documento Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem (UNESCO, 2016b) detalha os aspectos estruturais de um currículo baseado na ECG. Inicialmente, reitera a noção de cidadania global, que se define a partir do “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum” (UNESCO, 2016b, p. 14). Enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global.

Para o desenvolvimento de propostas curriculares com base na ECG são definidos os Tópicos e Objetivos de Aprendizagem (TOA). Os tópicos se referem a nove questões básicas que são traduzidas em objetivos de aprendizagem em cada nível de ensino, em uma proposta de desenvolvimento em espiral. Os objetivos de aprendizagem propostos são bastante genéricos e não dizem respeito a conteúdos curriculares específicos. A partir de cada objetivo de aprendizagem são elencados temas que também não se referem a conteúdos curriculares nem a áreas de conhecimento específicas.

É importante ressaltar que a ECG pretende trazer indicativos para a elaboração de currículos nacionais que respeitem a diversidade e as especificidades de cada contexto sociocultural. De modo a exemplificar isto, o documento apresenta exemplos de currículos baseados na ECG adaptados a países como Austrália, Colômbia, Indonésia, Filipinas, Coreia do Sul e Tunísia. Analisando estes exemplos, é visível a ênfase na adoção de competências gerais, e não disciplinares, assim como na transversalidade como os principais princípios curriculares.

Ressaltamos ainda que a ECG sugere a inovação e a diversificação curricular e para isso o documento indica uma lista de sugestões (UNESCO, 2016b, p. 53) que incluem abordagens pedagógicas culturalmente sensíveis; oportunidades de vivências e atividades desenvolvidas nas comunidades; modos de incentivo à participação das famílias; aprendizagem colaborativa; tarefas integradoras, etc.

Como procuramos argumentar, há evidentemente uma proximidade entre a proposta da BNCC, desde sua primeira versão, e os indicativos pedagógicos e estruturais da ECG, embora com contradições. A tendência, por exemplo, a definir os objetivos de aprendizagem delimitados em relação a conteúdos curriculares das áreas não corresponde à proposta da ECG, que se detém em enunciados gerais, com base nas múltiplas possibilidades de organização curricular, tendo em vista o atendimento a necessidades locais.

Além disso, outra aparente contradição se refere ao fato de que, embora a ECG sugira a adoção das competências como princípio organizador do currículo, a segunda versão da Base não o faz de modo explícito, provavelmente devido aos interesses dos sujeitos que foram chamados a colaborar em sua elaboração⁴.

A terceira versão da Base e o retorno das competências

O documento da terceira versão, publicado em abril de 2017, diferentemente da versão anterior, é bastante sucinto e descritivo. Com o intuito de constituir uma versão final para consulta, apresenta de maneira direta seus propósitos e princípios pedagógicos.

A introdução recupera a justificativa legal da BNCC, citando documentos e resoluções curriculares em vigor, o que já se fazia presente nas versões anteriores. Em seguida, explicita e justifica a adoção das competências a partir de dois grandes argumentos: o fato de que esta escolha se faz presente em inúmeros documentos curriculares de estados e municípios brasileiros e ainda que este é o enfoque adotado pelas avaliações internacionais que, por sua vez, seguem os princípios da OCDE, que coordena o PISA e a UNESCO.

Mais uma vez, cita a referência principal para suas definições apenas em um rodapé (BRASIL, 2017, p. 16), no qual se refere ao documento recentemente publicado pela OCDE, denominado *Global Competency for an Inclusive World* (OCDE, 2016)⁵. Neste se encontra toda a fundamentação das chamadas competências globais, que se referem às demandas da dinâmica social contemporânea, fortemente baseadas na diversidade cultural, traduzidas em grandes objetivos voltados para a ação, com base no trio habilidades, conhecimentos e atitudes, que caracterizam uma competência.

Este documento afirma seu alinhamento com os propósitos das avaliações internacionais mediadas pelo PISA, que não apenas definem critérios, mas também indicam as diretrizes globais a serem seguidas por todos, de acordo com o estabelecido como meta para 2030. Esta data se refere, por sua vez, ao documento publicado pela UNESCO em 2016 que apresenta as diretrizes da Declaração de Incheon, que definiu, de maneira semelhante ao ocorrido com a Declaração de Jontien em 2000, os requisitos para a educação mundial para a próxima década, de 2020 a 2030.

⁴ De fato, o termo competências é mencionado apenas três vezes nesta versão, uma vez na parte referente aos objetivos da área da Matemática e duas vezes no texto a respeito do ensino médio. Já na terceira versão, o termo competências está presente em todas as páginas do texto, geralmente diversas vezes por página, o que atesta a adoção explícita dos princípios da ECG na versão final da Base.

⁵ Este documento pretende indicar os requisitos avaliativos do PISA 2018, tendo em vista assegurar seu sucesso.

Deste modo, identificamos agora, na terceira versão da BNCC, a explicitação dos seus princípios norteadores, em perfeito alinhamento com as proposições da OCDE e da UNESCO. Isto é nítido no capítulo a respeito de sua estrutura, no qual encontramos o vocabulário relacionado às competências completamente assumido, o que não constava na versão anterior. São definidas dez competências globais, com base no documento supracitado (UNESCO 2016), a partir das quais são elaboradas as competências específicas de cada área, para a educação infantil e o ensino fundamental⁶. Destas derivam as unidades temáticas das áreas, seus objetos de conhecimento (e não mais objetivos como na versão anterior) e daí as habilidades.

Encontra-se, ainda neste capítulo, um detalhamento do código alfanumérico utilizado desde a primeira versão, para explicitar agora as habilidades, e não mais os objetivos de aprendizagem, como era o caso da versão anterior. Este mesmo código é detalhado no documento que aponta os indicadores do PISA 2018 (OCDE, 2016).

Nesta versão da Base destacamos ainda, além da adoção explícita das competências, a diminuição significativa da menção à questão de gênero, que permanece presente na apresentação das competências dos componentes da área das ciências humanas, assim como nas habilidades da área de arte no ensino fundamental. Na segunda versão, esta questão era mencionada em grande parte dos objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas e áreas.

Em relação aos PCN, que também adotavam as competências como princípio organizador do currículo, podemos afirmar que, nesta versão final, há muita semelhança em relação aos conteúdos curriculares propostos, agora denominados de objetos de conhecimento. A novidade se refere ao estabelecimento de uma lista de habilidades (e não mais objetivos de aprendizagem), descritas por meio do código alfanumérico que já estava presente na primeira versão. Estas habilidades especificam resultados de aprendizagem a respeito de objetos de conhecimento, agora bastante especificados em suas respectivas áreas e anos escolares. Ou seja, como documento curricular, de caráter prescritivo, a versão final da BNCC é composta por delimitações de conteúdos curriculares por área de conhecimento e por etapa de escolarização e explicita todos os resultados de aprendizagem pretendidos, certamente com o intuito de que possam ser mais diretamente avaliados.

⁶ Salientamos que, devido à aprovação da Medida Provisória n. 746, publicada em setembro de 2016, instituindo a reforma do ensino médio, a terceira versão da BNCC não apresenta mais a parte relativa a esta etapa de escolarização.

Considerações finais

Até agora procuramos, primeiramente, colocar em evidência o contexto de influência marcado pela internacionalização das políticas, já presente desde os anos 2000, que se especifica ao longo dos anos 2010 e se expressa claramente nos documentos da UNESCO publicados a partir de 2012. Estes apresentam a proposta da ECG para a educação mundial, com base no conceito de cidadania global, norteados pelas diretrizes da OCDE, em consonância com o PISA.

Em segundo lugar, procuramos destacar silenciamentos e contradições, assim como permanências e mudanças entre a primeira e a segunda versão, o que compreendemos a partir da dinâmica entre o contexto de influência identificado e o contexto de produção de textos, marcado pelo processo de colaboração de diferentes sujeitos e instâncias educativas. Fruto da confluência entre os dois contextos, destacamos ajustes, ocultamentos e concessões que resultaram em uma segunda versão bastante diferente da primeira, atendendo, de certa maneira, às exigências de diversos segmentos sociais, sem, entretanto, abrir mão de seus princípios norteadores.

Já na versão final, bastante diferente da segunda, nota-se a afirmação das competências, acompanhada por uma mudança significativa de linguagem, dos objetivos de aprendizagem para as habilidades, numa perspectiva curricular bastante pragmática, na qual tudo que é estudado (os objetos de conhecimento) deve ser apresentado como resultado por meio de uma ação (as habilidades).

Ou seja, no ciclo de políticas que caracteriza a Base até o momento, ao menos em relação aos dois contextos aqui analisados, podemos afirmar que, apesar da aparente colaboração que de fato permeou a definição da segunda versão em relação à primeira, o resultado final é um documento curricular descritivo, que afirma os propósitos educativos do contexto de influência.

Concluimos, portanto, que, na arena da política curricular, venceram os agentes (OECD e UNESCO, associados ao PISA) que têm ditado os propósitos para a educação mundial por meio de políticas públicas de ordenação e regulação, que visam à obtenção de resultados. Em relação aos PCN da década de 2000, este é certamente um retrocesso.

Finalizamos esta análise afirmando que o contexto da prática, que constitui um outro lugar de interpretação e reposicionamento das políticas públicas, certamente possibilitará a expressão de outras forças, interesses e valores. Portanto, mesmo com a aprovação da Base,

eventualmente até mesmo os princípios e propósitos da Educação para Cidadania Global serão reconfigurados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n.75, p. 15-32, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>>. Acesso em: 06 set. 2014.

APPLE, Michel W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Big policies/Small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v.34, n.2, p. 119-130, 1998. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050069828225>>. Acesso em: 06 set. 2011.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, DF, 14 jul. 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, DF, 15 dez. 2010b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e política cultural**. In: Costa, M.V. (Org.). O Currículo nos limiars do contemporâneo. Rio de Janeiro, DP&A, 1999, p. 37-68.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LANGE, Marie-France. Dynamiques scolaires contemporaines au Sud. **Autrepart**, n.17, p. 5-12, 2001. Disponível em: <http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/autrepart/010031910.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/295/ARTIGO_AbordagemCicloPoliticolasContribuicao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 jun. 2012.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Global competence for an inclusive world. Paris, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial? Paris, UNESCO, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Glossário de Terminologia Curricular. Paris, Bureau Internacional de Educação da UNESCO, 2016a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Educação para Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Paris, UNESCO, 2016b.

VINOKUR, Annie. La Banque mondiale et les politiques d'« ajustement » scolaire dans les pays en voie de développement. Les débats actuels sur le développement. **Tiers-Monde**, v.

28, v. 11, p. 919-934, 1987. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1987_num_28_112_4543> . Acesso em: 01 mai. 2011.