

LA HOMOLOGACIÓN DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR (BNCC) Y SUS IMPLICACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTA CURRICULARES

Angélica de Almeida Merli
Universidade de São Paulo
São Paulo, SP, Brasil

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente los desdoblamientos y las implicaciones de la homologación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la (re)formulación de propuestas curriculares de instituciones/redes de enseñanza. Las reflexiones presentadas son hechas a partir de la articulación entre el análisis de discusiones en eventos sobre la BNCC con el referencial teórico seleccionado para el presente estudio. Entre los aspectos apuntados destacase: la trayectoria de la elaboración de la BNCC, la estructura del documento, consecuencias de la aprobación de la BNCC para la (re)elaboración e implementación del currículo en las diferentes redes de enseñanza, demandas formativas impuestas por la BNCC y desafíos impuestos por la BNCC y desafíos impuestos para que el documento llegue hasta las escuelas.

Palabra-clave: BNCC. Reformulación curricular. Políticas de formación académica.

Introducción

Con la aprobación de la cuarta versión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), en diciembre de 2017, las redes de enseñanza vienen retomando discusiones a respecto de sus propuestas curriculares, y debates acerca de cómo implementar lo que la base determina viene ocupando la agenda de eventos promovidos por instituciones y redes escolares.

La aprobación por el Consejo Nacional de Educación (CNE) de la cuarta versión de la base, y su homologación por el Ministerio de la Educación (MEC), ocurrió en diciembre de 2017, pero su proceso de elaboración tuvo inicio en octubre de 2015. Desde entonces, fueron realizadas diversas acciones como: estudios de los currículos en vigor, consultas públicas y seminarios estaduais.

La BNCC se ha estructurado tiendo como base algunos marcos legales, siendo ellos: Constitución Federal/1988, la Ley de las Directrices y Bases de la Educación (LDB)/1996, las Directrices Curriculares Nacionales (DCN)/1988 y el Plan Nacional de la Educación (PNE)/2014-2024. La Constitución, la LDB y las DCN apuntan la necesidad de fijar contenidos/objetivos mínimos de enseñanza. Entre las metas do PNE/2014-2024, hay tres que impactan directamente la BNCC, son ellas: Meta 2 – Universalizar la Educación Básica de 9 años para

toda la población de 6 a 14 años de edad hasta el último año de vigencia del PNE; Meta 3 – Universalizar até 2016 el atendimento para toda la población de 15 a 17 años de edad; Meta 7 – fomentar la cualidad de la educación básica considerando, entre otros aspectos, el Índice del Desenvolvimento de la Educación Básica (IDEB)¹.

Brasil ha tenido, anteriormente, otros documentos rectores de propuestas curriculares para La Educación Básica, tales como los Parámetros Curriculares Nacionales/1997 y las propias Directrices Curriculares Nacionales/1988; además de propuestas específicas para la Educación Infantil, como Referencial Curricular para la Educación Infantil/2010. En dichos documentos continúan en vigor, mismo con la aprobación de la BNCC, siendo considerados orientadores de las redes/instituciones de enseñanza de sus currículos.

Cabe destacar también que la BNCC es una referencia obligatoria, pero no es el currículo. Por ser un documento nacional, trae consideraciones con respeto de la necesidad de las diferentes regiones constituyen sus propios documentos curriculares, considerando las necesidades locales en un país con realidades tan diversas como el Brasil. El propio documento afirma que la

BNCC y currículos tienen papeles complementares para asegurar los aprendizajes esenciales definidos para cada etapa de la Educación Básica, una vez que tales aprendizajes solo se concretan mediante el conjunto de decisiones que caracterizan el currículo en acción. Son esas decisiones que van adecuar las proposiciones de la BNCC a la realidad local, considerando la autonomía de los sistemas o de las redes de enseñanza y de las instituciones escolares, como también el contexto y las características de los alumnos (BRASIL, 2017, p. 16)

La elaboración de propuestas curriculares debe tener como punto de salida lo que está establecido en la BNCC, sin embargo, hay autonomía por parte de las escuelas y de las redes de enseñanza con relación a las adecuaciones que se han hecho necesarias delante de las diferentes realidades en las cuales se insertan.

Es necesario, por lo tanto, que las discusiones acerca de las propuestas curriculares envuelvan diferentes agentes de la comunidad escolar y que los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) de las unidades educacionales se fortalezcan por medio de la construcción y de la toma de decisiones colectivas. En el ámbito en las unidades educacionales, el PPP es un documento en lo cual se presenta la propuesta pedagógica de la escuela y las concepciones en las cuales está basada. El PPP, como documento orientador del trabajo realizado, debe estar de acuerdo con la propuesta curricular de la red de enseñanza en la cual la escuela esta insertada. Según figura Libâneo et al. (2005, p. 345) “el

¹ 6.0 para anos iniciais do Ensino Fundamental; 5.5 para anos finais do Ensino Fundamental; 5.2 para Ensino Médio.

proyecto es un documento que propone una dirección política y pedagógica para el trabajo escolar, formula metas, prevé acciones, instituye procedimientos e instrumentos de acción”.

La BNCC apunta **lo que enseñar, donde desea llegar con la enseñanza;** mientras el currículo de las diferentes redes de enseñanza va apuntar el **cómo, por cuales caminos alcanzar los objetivos previstos.** El papel de la BNCC es servir como base en la revisión del currículo de la educación básica, a fin de que estén alineado con lo que ella propone (BRASIL, 2017). Por lo tanto, se hace necesario que las redes de enseñanza promuevan espacios públicos de discusiones y toma de decisiones para que sus documentos curriculares se constituyen a partir del alineamiento con la BNCC y no tomando como documento prescriptivo, transformándola propiamente en el currículo, de modo acrítica y desconsiderando las realidades de cada región, así como la autonomía de las redes y de las propias unidades escolares en la constitución de su Proyecto Político Pedagógico.

1. La aprobación de la BNCC y el escenario de discusiones

1.1. Las competencias propuestas en la BNCC: lo que compete a las redes de enseñanza?

La BNCC define aprendizajes esenciales a las cuales los alumnos tienen derechos, siendo esas aprendizajes en 10 competencias que visan la formación humana íntegra, para la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva.

Las 10 competencias definidas en la base pueden ser divididas en los siguientes ejes²: Conocimiento, pensamiento científico, crítico y creativo; repertorio cultural; comunicación; cultura digital; trabajo y proyecto de vida; argumentación; autoconocimiento y autocuidado; empatía y cooperación; responsabilidad y ciudadanía. Esas 10 grandes competencias son desmembradas en saberes considerados esenciales para una formación integral de los individuos.

En la Educación Infantil las competencias generales desdoblan se en derechos de aprendizaje y desenvolvimiento (convivir, jugar, participar, explorar, expresarse, conocerse) divididos en 5 campos de experiencia (Yo, el otro y nosotros; Cuerpo, Gestos y movimientos; rasgos, sonidos, colores y formas; Escucha, habla, pensamiento e imaginación; Espacios, tiempos, cantidades, relaciones y transformaciones). Y entonces, para cada grupo de edad – 0 a 1

² ³ dispuesto con infográficos disponible en <http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>

año y 6 meses, 1 año y 7 meses a 3 años, 4 años a 5 años y 11 meses- son definidos objetivos de aprendizaje y desenvolvimiento.

En lo que se refiere a la Enseñanza Básica, la BNCC se organiza en áreas de conocimientos, competencias específicas de área, componentes curriculares y competencias específicas de componente. Las etapas son divididas en Años iniciales y Años finales, para los cuales son establecidas Unidades Temáticas, Objetivos de conocimiento y Habilidades .

Criticas que se ven haciendo cuanto a la división en grupo de edad con objetivos demarcados de modo linear, sin que se considere la diversidad inherente al desenvolvimiento humano. Una pedagogía centrada en objetivos y no en sujetos, que se pretende ordenada racionalmente, desconsiderando la complejidad del niño y del estudiante contemporáneo. Según figura José Pacheco (2017, s/n), “ La escuela da BNCC es segmentada en años y en clase”. ¿Qué autonomía, por lo tanto, una organización curricular de este modo favorezca las escuelas? El propio José Pacheco (2017, s/n) cuestiona: ¿Si el modelo epistemológico presupuesto en la BNCC es explícitamente el da la escuela segmentada en años y clases, los cuales son las ‘habilidades’ enseñadas en el suelo de esta escuela?”

Lo que se refiere al Enseñanza Básica, uno de los aspectos que fuera objeto de críticas y discusiones, fuera la anticipación de la meta de alfabetización para el según año. Los niños ya se han tomado de sí un año de Educación Infantil, cuando ocurrió la implementación de la Enseñanza Básica de 9 años y el ingreso en el primer año llegó a ser a los 6 años de edad - Lei nº 11.114, de 16 de mayo de 2005. Ahora, la BNCC establece que esos mismos niños deberán ser alfabetizados hasta el 2º año de la Enseñanza Fundamental, cuando muchos niños todavía están cumpliendo 7 años.

Se percibe que la que la presión sobre la niñez no es de hoy, pues en vez de añadir un año al final de la Enseñanza Básica, la ampliación se dio con el ingreso del niño un año antes en esta etapa de enseñanza, lo que acarrió su salida anticipada de la Educación Infantil . Es necesario, por lo tanto, atentarse para que las prácticas junto a los niños no ocurran a partir de un proceso embotado de escolarización desde la escuela de Educación Infantil.

La investigación realizada por Neves et al. (2011) sobre la ampliación de la Enseñanza Básica a nueve años evidencia cómo niños de una escuela de Educación Infantil vivenciaron el paso a la escuela de Enseñanza Básica en Belo Horizonte. Una de las evidencias presentadas por las autoras es la necesidad de mayor integración entre el juego y el letramento en las prácticas pedagógicas de las dos etapas de la educación básica.

La BNCC (BRASIL, 2017, p. 53) presenta orientaciones sobre la transición de la Enseñanza Infantil (EI) hacia la Educación Básica (EB), destacando que debe

haber "equilibrio entre los cambios introducidos, garantizando integración y continuidad de los procesos de aprendizaje de los niños" y presenta un cuadro-síntesis de los aprendizajes esperados en cada campo de experiencia de la EI, se ampliar y profundizar en el EB.

Con todo, al ingresar en el EB, los niños son evaluados a partir de sus competencias y habilidades en lectura, escritura y cálculo. El pasaje para el EB todavía está marcado por "un mayor control corporal y el desarrollo de actividades de carácter repetitivo" (NEVES et al., 2011, p. 124). Se habla, por lo tanto, en educar de manera integral desde la infancia, pero la escuela ha priorizado sólo la lectura, la escritura y el cálculo. Estas son las áreas evaluadas por evaluaciones externas y los índices resultantes del desempeño de los alumnos en esas evaluaciones se refieren sólo a esos componentes. ¿Y los múltiples lenguajes en los que los niños tienen el derecho de expresarse? Y las otras dimensiones - además de la intelectual - del desarrollo humano?

Pacheco (2018) hace apuntes acerca de la educación integral, afirmando que:

Si una BNCC es un proyecto de Sociedad, se requiere que en ella sea garantida alguna contribución a la práctica de una educación integral, generadora de un autoconocimiento propiciador del reconocimiento y de la existencia del otro. Pero, también en este capítulo, la BNCC peca por omisión. A pesar de que, en los principios orientadores, hacer referencia a la sociabilidad ya las actitudes éticas, de hecho, sólo nos informa de contenidos y disciplinas. ¿Dónde están las bases sólidas del carácter? Un ser humano no es sólo la cognición. ¿Cuál es la ética? (PACHECO, 2018, p. 43-44).

No educa plenamente preocuparse únicamente con la enseñanza del idioma portugués y el contenido de las matemáticas y el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones que también sólo se dan prioridad a esas áreas.

La elaboración de la BNCC partiendo de la idea de la enseñanza por competencias ha sido objeto de críticas por desconsiderar las peculiaridades de las diferentes realidades, así como la diversidad de niños y alumnos que frecuentan las escuelas. Si no existe un modelo universal de ciudadano, ¿qué sujetos se pretende formar al establecer esas 10 competencias y no otras?

Las técnicas y las competencias se vuelven obsoletas en el transcurso de pocos años, por lo que el objetivo de la escuela no puede ser principalmente el de enseñar el desarrollo de técnicas y competencias particulares, sino el de formar firmemente a cada persona bajo el plano cognitivo y cultural para que pueda confrontar positivamente la incertidumbre y la inestabilidad de los escenarios sociales y profesionales, presentes y futuros. Las transmisiones estandarizadas y normativas de los conocimientos, que comunican contenidos invariables pensados para individuos medios, ya no son adecuadas. Por el contrario, la escuela es convocada para realizar recorridos formadores siempre más correspondientes a

las inclinaciones personales de los niños, en la perspectiva de valorar aspectos peculiares de cada uno. (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015, página 21-22)

Además, la incorporación de la noción de competencias en la BNCC es algo apuntado como "la reanudación de la nomenclatura venida del mundo empresarial", lo que podría estar relacionado con la inducción a una "forma de enseñanza más tecnicista", según lo destacado por Semis y Peres (2017, página 33).

La BNCC establece 10 competencias generales, que deben estar presentes en las propuestas curriculares y en las que deben guiar las prácticas pedagógicas de las escuelas de todo un país. Sin embargo, las innumerables habilidades enumeradas a lo largo del documento y la larga lista de objetivos de aprendizaje, evidencian cuánto "la BNCC está necesitando una 'reducción', que contemple sólo lo esencial, un ejercicio de 'homeopatía curricular' (PACHECO, 2018, p.37).

Pacheco (2018) afirma además que "currículo es mucho más que imponer el abordaje de un determinado repertorio de contenidos" y cuestiona si "no sería preferible que la base curricular fuera elaborada en función de valores universales de que Brasil carece que fuera una "base universal?" (PACHECO, 2018, página 14-15).

Las discusiones sobre estas y otras cuestiones deben entrar en la agenda de debates educacionales, de modo que las redes / escuelas parten de la BNCC para la construcción de sus documentos curriculares, tomándola como referencia, pero haciendo las debidas adecuaciones de acuerdo con su realidad y con las posibilidades de implementación del currículo construido.

En caso contrario, si las redes de enseñanza y profesores utilizan la BNCC de manera acrítica en sus planificaciones, sin articular que en ella está puesto con las necesidades locales, estarán destinadas a (re) producir un currículo mecánico que tendrá como consecuencias planes mecánicos y pocos proyectos para ponerlos en acción.

1.2. ¿Qué autonomía es posible delante de la BNCC?

Considerando que la BNCC es una referencia obligatoria a ser considerada por las redes e instituciones escolares en la elaboración de sus propuestas curriculares, ¿hasta dónde se tiene autonomía para la reformulación curricular de las diferentes regiones / realidades? ¿Los desdoblamientos de la aprobación de BNCC podrían llevar a acciones de mercantilización de la educación, a través de programas como el PNLD (Programa Nacional del Libro Didáctico), programas de formación de profesores y / o evaluaciones externas?

La propia BNCC afirma que:

Muchas escuelas públicas y privadas también acumularon experiencias de desarrollo curricular y de creación de materiales de apoyo al currículo, así como instituciones de enseñanza superior construyeron experiencias de consultoría y de apoyo técnico al desarrollo curricular. Inventariar y evaluar toda esa experiencia puede contribuir para aprender con aciertos y errores e incorporar prácticas que propiciaron buenos resultados (BRASIL, 2017, p.18).

Por lo tanto, es posible percibir que la BNCC acarrea cambios tanto dentro de las aulas, como fuera de ellas. Los currículos revisados y reelaborados a partir de la base traen consecuentemente otras demandas, tales como: adecuación de los libros didácticos, formación docente (inicial y continuada) y cambios en las matrices de las evaluaciones externas. Estas son modos de regulación de la implementación de la BNCC por las redes escolares en sus currículos. Por lo tanto, las redes y las escuelas tienen autonomía para la construcción de sus documentos curriculares y proyectos pedagógicos, pero no pueden ignorar lo que está puesto por la base. ¿Qué hacer entonces?

Pacheco es enfático al afirmar que:

Sospecho que los autores de la BNCC desconocen que hay otros modos de concebir y desarrollar currículo en nuevas construcciones sociales de aprendizaje, en las cuales los contenidos son efectivamente aprendidos por todos. Un modelo de escuela no segmentada, sin reprobación, es recurrir a "clases de apoyo", o necesidad de "recuperación". Desarrollando un currículo subjetivo junto a un currículo universal (no "nacional") adecuado a un currículo global y comunitario. En el caso de los jóvenes en aprendizajes significativos, como dirían el Bruner y el Vigotsky, que, por razones obvias, no pudieron participar en la elaboración de la BNCC brasileña (PACHECO, 2018, p. 18).

Es necesario, como ya afirmado anteriormente que sean creados espacios de debates y toma colectiva de decisiones. Aunque, esos espacios presuponen la participación de personas que tengan conocimientos profundizados de la BNCC y de las posibilidades de alineamiento de sus propuestas curriculares al que esta propone.

Recientemente tuve la oportunidad de escuchar a la Profesora Doctora Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) en un evento de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, hablando acerca de la BNCC y la misma dijo que el proceso de adecuación de los currículos regionales a la base implica decir sí, pero también se permite decir no. Al final, alinear es diferente de prescribir. Y si las redes y escuelas tienen autonomía en la construcción de sus proyectos, es necesario que tengan la oportunidad de discutir sus documentos curriculares y

buscar aquello que más se adecua a cada realidad. Por lo tanto, la formación de los profesores y demás profesionales de la educación es un elemento esencial para la calificación de estas discusiones y para la toma de decisiones de modo consciente y democrático.

La formación de profesores y gestores escolares para trabajar el contenido de la BNCC en el aula (planeamiento, evaluaciones internas y externas, etc.) fue una de las acciones previstas en el momento en que la base fue homologada. Así como la (re) elaboración de los currículos de las redes de enseñanza a partir de la base, seguida de la adecuación de materiales didácticos y redimensionamiento de evaluaciones nacionales, estatales y municipales.

Todas estas acciones, sin embargo, no garantizan el proceso democrático de (re) construcción e implementación curricular cuando el más común es la

[...] adopción de medidas inmediatistas, desvinculadas de una planificación pautada en marcos de referencia y en los diagnósticos, como es el caso de la BNCC, que desde su inicio privilegia un conjunto de contenidos y objetivos sin el fundamental soporte de una referencia que deje claro el proyecto de nación y educación deseadas. Los usuarios de ese modelo creen que cartillas, guías como "recetas", a ser reproducidas en las escuelas, serán "remedio" infalible para los "males" de la educación. Se plantean entonces propuestas que desconsideran el gran potencial de nuestras comunidades educativas y escolares. (AGUIAR, DOURADO, 2018, página 14).

Por lo tanto, no se puede perder de vista la necesidad eminente de debates sobre la BNCC y posibles adecuaciones por parte de las redes de enseñanza en la (re) formulación de sus currículos. Aguiar y Dorado (2018, p.17) reafirman que,

Es necesario pensar la educación en su totalidad. Tenemos la convicción de que el currículo, a partir de las directrices nacionales, se define en las instituciones educativas y escuelas, construido a muchas manos, a partir de las varias historias de vida que forman parte de ese cotidiano. Las concepciones, saberes, contenidos y las metodologías no tienen sentido si se desconectan de ese contexto. Los estudiantes y los profesionales de la educación deben haber asegurado su protagonismo. Es necesario refundar saberes, ampliando, verdaderamente, el conocimiento de la realidad, como delineado en los dispositivos legales y en las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la Educación Básica.

Para superar acciones impositivas y extremadamente burocráticas, es necesario que todos los que estén implicados en la educación participen

en discusiones y en la toma de decisiones de forma colectiva. Para Pacheco (2018):

[...] el sistema educativo brasileño se mantiene cautivo de legalistas que, a la tralla normativa heredada de la dictadura, fueron añadiendo despachos, resoluciones y otros documentos característicos de una gestión burocrática. Si muchas de esas normas fueron analizadas a la luz de la pedagogía, se concluirá que son ... ilegales (PACHECO, 2018, p. 98).

Solo de esta forma los procesos de (re) elaboración curricular de las redes de enseñanza ocurrirá de forma a garantizar escucha efectiva, caminando hacia un proceso que avanza de la verticalidad hacia la horizontalidad.

2. Caminos metodológicos

La investigación se presenta dentro de la énfasis del enfoque cualitativo, que busca comprender y explicitar el porqué de las cosas, produciendo análisis profundizados e ilustrativos, preocupándose con aspectos que no pueden ser cuantificados, pues según Minayo (2001)

Los autores que siguen tal corriente no se preocupan en cuantificar, sino en comprender y explicar la dinámica de las relaciones sociales que, a su vez, son depositarias de creencias, valores, actitudes y hábitos. Trabajan con la vivencia, con la experiencia, con la cotidianeidad y también con la comprensión de las estructuras e instituciones como resultados de la acción humana objetivada. Es decir, desde ese punto de vista, el lenguaje, las prácticas y las cosas son inseparables (p.24).

En este sentido, la investigación basada en un abordaje cualitativo se construye con un ritmo propio, empezando por lo que se denomina fase exploratoria de la investigación, aproximación al objetivo de la investigación, seguido de los análisis y tratamiento del material levantado y finalizando la etapa de la teorización.

El instrumento utilizado para el levantamiento de los datos fue un cuaderno de registros escritos en lo cual fueron hechos apuntamientos durante mi participación en eventos realizados en el año 2018. En el evento realizado por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo - II Seminario de Educación Infantil: itinerarios del currículo y de la evaluación de/en la Educación Infantil - mi participación (como oyente) transcurrió de la función que ocupó como formadora en una de las 13 Direcciones Regionales de Enseñanza (DRE) de la ciudad.

Participé en los otros dos eventos por el interés acerca de la temática y por entender que participar de esas discusiones ampliaría las posibilidades de llevar la temática para las formaciones en la DRE en la cual soy formadora.

A partir del registro y del referencial teórico seleccionado para el estudio, presentado en el ítem anterior, realizamos la sistematización del análisis destacando del cuaderno dimensiones que se aproximaban al objetivo del trabajo que es de analizar críticamente los desdoblamientos y las implicaciones de la homologación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la (re) formulación de propuestas curriculares de instituciones / redes de enseñanza.

El cuadro abajo (denominado de ¿Lo que andan hablando sobre la BNCC?) Sintetiza los aspectos levantados y que sirvieron como parámetro para las reflexiones aquí presentadas. La primera columna se refiere al nombre del evento, lugar y fecha; en la segunda describo la institución promotora; y en la tercera las dimensiones encontradas a partir del análisis de contenido (Minayo, 2001) del cuaderno de registros. Según la autora el tratamiento del material en el análisis de contenido proporciona la teorización sobre los datos de forma singular y produce conocimientos provocándonos a más cuestiones para profundización posterior (MINAYO, 2001).

Eventos	Promovido por:	Dimensiones encontradas
II Seminario de Educación Infantil: itinerarios del currículo y de la evaluación de la / la Educación Infantil - Auditorio UNINOVE Vergueiro 10/04/18	Secretaria Municipal de Educación de São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> - posibles interrelaciones entre la BNCC y los documentos curriculares existentes en la red; - necesaria definición de otras políticas públicas a partir de la BNCC; - la BNCC no "habla" específicamente a los profesores; - cómo definir lo que los niños tienen el derecho de aprender mientras están en la escuela? ¿De dónde partir para esta definición? - adecuar no es sólo decir "sí"; - competencia es un término polémico - ¿competente para qué? ¿Desde el punto de vista de quién? - la competencia por sí sola no basta, debe venir acompañada de un valor / de una ética; - la BNCC define el básico común a todos, pero los currículos son

		<p>diversos, pues los diferentes contextos necesitan ser considerados;</p> <p>- un documento curricular no es el currículo, que se efectúa en el aula.</p> <p>(aspectos presentados durante el discurso de la Prof^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa)</p>
<p>I Seminário Faculdade Álvares de Azevedo (FAATESP) de Educação 28/04/18</p>	<p>Faculdade Álvares de Azevedo (FAATESP)</p>	<p>- la BNCC acarrea cambios tanto dentro como fuera de las aulas;</p> <p>- ¿es posible demarcar tan linealmente las competencias que todos los alumnos tienen derecho de adquirir sin herir la autonomía de las unidades educativas y sin desconsiderar la diversidad existente en las escuelas?</p> <p>- ¿la BNCC permite que la escuela siga siendo espacio público de toma de decisión?</p> <p>- la BNCC impone la necesidad de políticas públicas de formación docente, garantía de condiciones de trabajo e infraestructura adecuada;</p> <p>- alinear es diferente de prescribir, es necesario considerar la realidad y las necesidades de cada red, de cada escuela;</p> <p>- ¿Qué experiencias son importantes en la educación infantil? ¿Quién define esa importancia? ¿Define a partir de qué presupuestos ?;</p> <p>- ¿será posible definir objetivos ordenados racionalmente y dentro de los rangos de edad establecidas ?;</p> <p>- se necesita cuidado para que la anticipación de la alfabetización para el 2º año de la Enseñanza Básica no fortalezca aún más el uso abusivo de evaluaciones a gran escala, que ya es algo instaurado en la educación brasileña.</p>
<p>La formación de profesores en el</p>	<p>Itaú Social Instituto Ayrton Senna</p>	<p>- necesaria inversión en la formación docente;</p>

<p>contexto de la BNCC Ciclo de Debates en Gestión Educativa - Fecomércio 08/05/18</p>		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué habilidades tienen mayor peso? ¿Cómo desarrollarlas? ¿Cómo valorarlas? - es necesario invertir en publicaciones para el intercambio de investigaciones sobre el tema, así como realizar eventos / debates sobre; - "es necesario recuperar experiencias acumuladas en las redes, cuidando para no incidir en los mismos errores" (Prof^a Dra. Elba Siqueira - USP / FCC); - el gran desafío es hacer que los Estados, Municipios y docentes no se conviertan en meros implementadores de currículo; - la aproximación entre la universidad y las escuelas de educación básica puede favorecer la calidad de la formación docente; - no se hacen políticas públicas de educación sin pasar por la formación continuada de profesores - hay que animarlos a buscar formación con planes de carrera consistentes e inversión en mejores salarios; - los resultados de las evaluaciones pueden ser instrumentos orientadores de programas de formación docente.
--	--	--

Quadro 1 - ¿Lo qué andan hablando sobre la BNCC? Elaboración propia.

Mirando los aspectos destacados en el cuadro es posible percibir que algunos son recurrentes, tales como la necesidad de inversión en la formación docente. A partir de las dimensiones presentadas en la tercera columna y los posibles desdoblamientos de éstas en el contexto de la (re) formulación de propuestas curriculares de instituciones/redes de enseñanza pasamos a discutir las dimensiones en el siguiente ítem.

3. Diálogo con las dimensiones encontradas

Mirando los aspectos destacados en el cuadro es posible percibir que algunos son recurrentes, tales como la necesidad de inversión en la formación docente; la necesaria garantía de autonomía de las escuelas; cuestionamientos sobre a

partir de qué puntos de vista se estableció aquello que es considerado común y se presenta en la BNCC; la base debe servir para la implementación de políticas públicas; etc.

Sobre el establecimiento de lo que es común, Pacheco (2018) cuestiona:

¿Por qué "común"? Lo que es "común" a las escuelas brasileñas es un obsoleto modelo educativo que la nueva "base" no cuestiona. ¿Por qué "utilizar términos anafóricos variados para establecer la cohesión en textos narrativos" en el "5º año"? ¿Por qué reconocer los principales productos, utilizados por los europeos, precedentes de Sudáfrica, del Golfo de Guinea y de Senegal, en el octavo año? ¿Por qué estudiar "senegambias" en la adolescencia? ¿Por qué en el "8º año"? ¿Por qué "año de escolaridad"? ¿En qué siglo se produjo esta BNCC? En el siglo XIX? (PACHECO, 2018, página 15).

Estamos en 2019, ya ha pasado más de un año de la homologación de la BNCC, y el escenario que presenciamos en el país aún no trae respuestas a tantos cuestionamientos derivados de la aprobación de la base. Así como lo establece la propia BNCC, hay pasos importantes a ser dados en lo que se refiere a la formación inicial y continuada de los educadores, a la producción de materiales didácticos, a las matrices de las evaluaciones y de los exámenes nacionales, que deberán ser revisados a la luz del texto homologado.

Aún hay muchas redes de enseñanza que no tienen condiciones mínimas para siquiera discutir cómo hacer que la BNCC llegue a las aulas, por medio de la (re) estructuración de propuestas curriculares consistentes, coherentes con la realidad en la que están insertadas. Lo que se ve todavía son muchas prácticas excluyentes por el Brasil afuera. Pacheco (2018) denuncia que:

Impunemente, secretarías de educación inviabilizan el cumplimiento del Plan Nacional de Educación, dándole el mismo destino del anterior plan decenal, que no se cumplió. Porque el ejemplo "viene de arriba", observo prácticas contradictorias. En la mayoría de las escuelas, el político-pedagógico no pasa del papel a las prácticas. Con el aval del poder público, los profesores continúan "dando clases", conscientes (¿o inconscientes?) de que, de modo, muchos jóvenes no aprenden (PACHECO, 2018, p.66).

¿Lo qué hacer frente a tal escenario? Si muchas escuelas, por motivos diversos, no logran hacer valer ni siquiera su propio PPP, ¿cómo sería posible hacer que la BNCC esté presente en sus prácticas?

Impunemente, muchas escuelas disfrazan la grave laguna de no cumplir (en la práctica) su PP-P (escrito). En ellas, el profesor confecciona proyectos para la clase, cuando debería construir proyectos con cada alumno, a partir de necesidades, deseos, intereses. Desperdicia su precioso tiempo planeando clases, cuando debería enseñar al alumno a planear: saber manejar tiempos, espacios, recursos. Tienta transmitir información, cuando debería proponer itinerarios de estudio, habilitar al alumno en la investigación, asegurar mediación

pedagógica, propiciar el paso de la información a la producción de conocimiento (PACHECO, 2018, p. 62-63).

Pero es preciso también reflexionar sobre la falta de condiciones para la realización de un trabajo de calidad en las escuelas brasileñas. Hay lagunas que se hacen presentes desde la formación de los docentes. Y hay falta de políticas públicas para que las redes tengan apoyo en la implementación de lo que la BNCC establece como derechos comunes a todos los estudiantes.

Las divergencias y la falta de diálogo entre personales y colectivos es una posible causa para la no realización por parte de profesores de lo que se establece como directriz para la enseñanza en diferentes unidades educativas. Para Machado (2016):

No se puede dudar de la necesidad de la existencia de planes de acción, no sólo para el área de la educación, como también para la de la Salud, para la Vivienda, etc., así como de una legislación actualizada, ni de documentos orientadores, que constituyen la dimensión objetiva de los límites de las acciones políticas. Sin embargo, la dependencia tan directa entre proyectos y planes de acción, entre planes y leyes que viabilicen su implementación, entre leyes y documentos controladores de las acciones prácticas no parece natural ni conveniente (MACHADO, 2016, p. 40-41).

Las licenciaturas, además, forman profesores con cierta dificultad de reflexionar sobre la propia práctica, que trabajan en el aislamiento, que provienen como "cerré la puerta del aula y hago lo que quiero". Profesores que ante la burocracia se inmovilizan, en lugar de movilizarse. Parece ser simple los profesores que enfrentan situaciones en el intento de superación de esa inmovilización, sin embargo las experiencias como profesora y coordinadora pedagógica en diferentes escuelas demuestran que esos docentes viven "sometidos a las decisiones de 'especialistas en currículo', que consideran a los profesores incapaces de comprender y todavía menos de hacer diferente, de innovar" (PACHECO, 2018, p. 51).

Por lo tanto, o se invierte en condiciones de trabajo, formación docente y valorización de los profesores, o poco se alcanzará de lo que fue determinado por la BNCC como esencial para los currículos y las prácticas pedagógicas de las redes de enseñanza.

Consideraciones parciales

Oportunidades se pierden, cada cuatro años. Y el derecho a la educación se desvanece en el sube y baja del PISA, del IDEB y de otros rankings, porque se cree que la preocupación con el termómetro puede hacer bajar la temperatura ... (PACHECO, 2018, 53).

El epígrafe escogido aquí nos dice mucho sobre el equívoco cometido por gobernantes y expertos al considerar, entre otras cosas, que la calidad de la enseñanza puede ser medida por índices que poco dicen sobre las condiciones bajo las cuales ocurre. Los cambios en las propuestas y en las políticas de educación ocurridas a cada cambio de gobierno impiden continuidades y causan la incredulidad, por parte de gran parte de educadores, en cada nueva propuesta, nuevo cambio. En realidad, el cambio es impuesto, pero poco se tiene de innovaciones. Como dice Pacheco (2018), son muchos los intentos de mejorar lo que ya no puede ser mejorado. Un sistema dominado por la burocracia siempre liquidó movimientos renovadores "(PACHECO, 2018, p. 32).

El proceso de (re) elaboración curricular de las redes de enseñanza a partir de lo que la BNCC presenta como directriz, presupone la participación efectiva de aquellos que están directamente involucrados con el trabajo educativo y que son, por lo tanto, los principales responsables por la implementación del currículo: educadores (profesores, gestores, familiares). Por lo tanto, como ya se ha señalado anteriormente, espacios de debate y toma colectiva de decisiones son los mejores medios para alcanzar avances en lo que se refiere a las discusiones sobre el currículo de las redes de enseñanza.

Para formar de modo integral a los alumnos, es necesario que la formación docente se guíe en los principios de la educación integral. Para pensar en una educación pautada en la ética, la formación docente debe tenerla como uno de sus principios.

Pacheco (2018, p.67) afirma que ha examinado la propuesta de BNCC "en busca de referencias concretas a la dimensión ética del currículo".

Solo figuran del texto introductorio, como mera expectativa de aprendizaje: que a lo largo de su vida escolar, puedan (...) cultivar la convivencia afectiva y social, hacer respetar y promover el respeto al otro (PACHECO, 2018, p. 65).

Para que los principios defendidos en la BNCC se efectúen en la práctica, es esencial que la formación docente ocurra a partir de procesos homólogos, a partir de los cuales los profesores vivencien en su formación aquello que deberán ofrecer a sus futuros alumnos.

En la medida que la formación docente ocurre en aulas en las cuales las actividades propuestas son realizadas individualmente y se preconiza que estar bien formado para ser un buen profesional es algo medido por medio de evaluaciones que "sacan" contenidos "depositados" a lo largo de los períodos lectivos; así será la práctica de los profesores al iniciar su vida profesional.

Los documentos como la BNCC pueden preconizar una enseñanza pautada en la formación integral, de alumnos que sean capaces de participar activamente

de la sociedad, ejerciendo sus deberes y teniendo sus derechos atendidos, pero es necesario que las prácticas puedan ir más allá de la transmisión de contenidos de la busca para que sean aprendidos hasta el momento de las evaluaciones para que los alumnos puedan presentar un buen desempeño y las escuelas puedan alcanzar índices satisfactorios que los colocarán en buenas ubicaciones en los rankings.

Sin embargo, la propia BNCC presenta los objetivos de enseñanza de una forma que propicia la simple "catalogación". "Ellos serán convertidos en 'descriptores', para la elaboración de ítems de prueba, que serán pre-probados. Los ítems, que 'pasen en las pruebas de campo', irán a un 'banco de ítems' (PACHECO, 2018, página 16). ¿A quién sirve esa forma de organización de un documento que es la base para las redes de enseñanza y las escuelas pensar en sus propuestas curriculares? ¿Qué está detrás de esa organización? ¿lo qué nos dice?

Analizar la BNCC de manera profundizada es un ejercicio inicial importante para iniciar las reflexiones y las discusiones con los pares, con los involucrados en el proceso educativo. Mirar hacia los objetivos que están puestos en el documento y reflexionar sobre la elección de los mismos. A partir de ese análisis y de esa discusión para seleccionar aquello que se considere relevante a los diferentes contextos en los cuales se insertan las escuelas. Los equipos docentes y gestoras necesitan hacer estos análisis para poner en práctica su PPP y para que ese sea construido colectivamente, pautándose en la propuesta curricular de la red de enseñanza.

Invertir en momentos de estudio y reflexiones sobre BNCC favorece la participación de manera crítica y calificada en el debate y en los momentos de consulta pública. La formación de los profesionales, por lo tanto, no debe ocurrir sólo después de la publicación de los documentos, o en el momento de implementación de propuestas curriculares. Participar de los debates, de eventos, apropiarse de la propia BNCC y tener contacto con publicaciones sobre la temática, son acciones de formación esenciales para que los educadores no ocupen meramente el lugar de ejecutores de algo impuesto de manera verticalizada.

Según Sacristán (2013, p.26) "El currículo deja de ser un plan propuesto cuando es interpretado y adoptado por los profesores, lo que también ocurre con materiales curriculares (textos, documentos, etc.) [...]".

Articular proyectos personales, de cada persona que compone los equipos de las escuelas, con proyectos colectivos de la propia escuela, de la red de enseñanza y aquellos que son los proyectos de educación del país, puede ser un camino posible para la efectividad de una enseñanza de calidad. Es necesario, por lo tanto, superar la presencia de planeamientos precarios y de falta de proyectos, y tal vez un camino posible sea lo que Marina (1995: 190) nos

presenta, "la aceptación de un proyecto ajeno exige tratarlo como un maniquí al que vamos a vestir nuestro propio proyecto".

Si, después de todo, normas y leyes continuarán existiendo para regular la articulación entre proyectos personales y proyectos colectivos, corresponde a los profesionales ya las redes de enseñanza, en el uso de su autonomía, usar los proyectos más grandes como base para colocar los proyectos personales en acción. De acuerdo con Contreras (2012):

La autonomía profesional no sólo define la necesidad de mediar intereses, sino también de una distancia crítica en relación a los intereses de la comunidad. Es esta posición que hace que la enseñanza no se limite a la socialización de los alumnos, que podría estar en relación con los intereses de la comunidad, pero que sobrepasa esas limitaciones al establecer un compromiso con valores educativos (CONTRERAS, 2012: 223)

Por lo tanto, la (re) formulación de los currículos de las redes de enseñanza, teniendo la BNCC como cimiento, así como su implementación, impone la necesidad de inversión en la formación de los profesionales, favoreciendo el fortalecimiento de los educadores para la calificación de su participación en la agenda de debates, en las consultas públicas, en publicaciones y en el análisis de lo que ha sido (y aún será) propuesto. Es necesario que los educadores se formen no para ser sólo ejecutores del currículo, sino aquellos que efectivamente hacen que la propuesta salga del papel y llegue a los alumnos.

Referencias

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luis F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em 20/07/208.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 4ª versão. Brasília, DF, Dez./2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

LIBÂNEO, José C; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, João Ferreira de . **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005

MACHADO, Nílson J. Sobre a ideia de projeto. In: MACHADO, Nílson J. **Educação**: cidadania, projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2016, p. 25-50.

MARINA, José A. Tratado de projectar. In: MARINA, José A. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Caminho, 1995, p. 167-193.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Vanessa F. A.; GOUVÊA, Maria Cristina S. de.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 121-140, jan./abr. 2011.

PACHECO, José. A escola da BNCC recusa o direito à educação a milhões de jovens. **Revista Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/habilidades/>

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo: Cortez, 2018.

SACRISTÁN, Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SEMIS, Laís; PERES, Paula. O castelo de cartas da BNCC: a história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros. In: **Revista Nova Escola**. Ano 32, nº 303. Junho/Julho, 2017

SOBRE LA AUTORA

ANGÉLICA DE ALMEIDA MERLI é doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Gestão e Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de São Paulo. Professora da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

E-mail: angelica.merli@usp.br

Recebido em: 05.05.2019

Aceito em: 23.06.2019