

“APRENDIZAGENS ESSENCIAIS” NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: É POSSÍVEL DEFINIR O QUE É ESSENCIAL PARA O OUTRO?¹

Bárbara Rocha Souza²
George Ribeiro Costa Homem³

INTRODUÇÃO

As discussões no campo do currículo têm abordado, de maneira incisiva, a forte tentativa de regulação da educação promovida pelo documento da Base Nacional Comum Curricular – Educação Básica⁴. A partir de diferentes argumentos, pululam no cenário brasileiro as mais variadas problematizações acerca da centralização dessa política: uma possível redução da educação ao ensino (Macedo, 2017); o delineamento de um perfil profissional (Lopes; Borges, 2015), (Frangella; Dias, 2018), (Souza; Borges, 2021); o estabelecimento de um dado conhecimento (Costa; Lopes, 2022), (Macedo, 2015); a homogeneização de uma cultura (Cunha, 2015).

A fim de endossar o debate, buscamos, a partir desta escrita, interpretar os sentidos que são produzidos pela noção de *aprendizagens essenciais* trazida no referido documento normativo. Sob o argumento de oferecer aquilo que falta à educação, a Base encarna um caráter salvacionista a partir da explanação de conteúdos tidos como necessários e, supostamente, garantidores de bons resultados. O que *per se* sugere uma série de outras abordagens, perspectivas e conteúdos – tidos, então, como “não necessários” – que teriam ficado à margem (de fora) do cânon estabelecido. Tais seleções, arbitrárias e precárias, denunciam as nuances de negociações por hegemonização e disputas de poder (Laclau, 2011; Laclau; Mouffe, 2015), que sistemicamente ocorrem no âmbito das políticas educacionais. Tais ações tendem a performar o agir docente estorvando, assim, as possibilidades de se fazer a educação para além do que pode ser mensurado. Esses mecanismos não só provocam sintomas de fragilidade do ensino

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

² Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ, barbara_werpel@hotmail.com;

³ Doutorando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ, george.homem@ifma.edu.br.

⁴ Passaremos a chamá-la a partir de agora de BNCC.

oferecido nas escolas, como também cerceiam os professores na produção dos currículos a partir dos contextos em que estão inseridos. Além do efeito de causalidade referente à relação êxito/fracasso, que frequentemente recai sobre a atividade docente – justificando o sentido de necessidade conferido à dinâmica do currículo ora exposto.

A implementação de um documento cujas habilidades, saberes e conteúdos são precisamente descritos, inscrevem a BNCC na lógica da modernidade, através da fixidez de um conhecimento voltado para um fim específico, para uma antecipação à experiência educativa, predeterminando o perfil discente e programando *aprioristicamente* um dado projeto de sociedade. Todos eles encontram-se na ordem derrideana do cálculo (Duque-Estrada, 2020), uma tentativa falida de determinar, controlar UMA melhor formação e uma dada representação de sujeito.

METODOLOGIA

Para este trabalho, as abordagens pós-estrutural e pós-fundacional nos auxiliam na argumentação de que não há qualquer fundamento capaz de asseverar a realidade social, ela é, senão, produzida via discursos (Laclau, 2011). Nesse entendimento, as pesquisas produzidas a partir desses referenciais teórico-estratégicos não propõem a aplicação de uma metodologia ou mesmo a confrontação de dados, mas se dão segundo a problematização do objeto de estudo e dos discursos que o constitui.

Nessa direção, nosso intento está em colocar sob suspeição os sentidos produzidos pela noção de *aprendizagens essenciais* trazida no documento da Base Nacional Comum Curricular- Educação Básica e na análise dos desdobramentos que essa significação provoca no campo da educação. Ao compreendermos que não há a possibilidade de sutura de qualquer discurso e que esse busca o fechamento no campo da discursividade a fim de fixar um centro provisório, argumentamos que qualquer sentido sempre será parcial, bem como qualquer identidade, qualquer projeto curricular ou de sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletirmos acerca do que seriam conteúdos necessários, suficientes para garantir aprendizagens essenciais, como propaganda do projeto educativo da BNCC, identificamos a galvanização dos termos e discutimos a sua estabilização, produzindo inércia, precariedade e até mesmo. contraditoriedade, uma vez que inviabilizam o fluxo de significação (inerente ao processo de educar) à medida que fixam representações (Laclau, 2011). Isto se deve à



ocorrência do esvaziamento dos termos para serem estruturalizados, e representarem eficientemente um modelo, um projeto, uma identidade, um perfil que se quer hegemonizar.

Apontamos o efeito precário e contraditório manifesto em tal cenário, justamente por ocorrer em um documento que se propõe basilar e parâmetro das práticas educativas do país. Sem considerar, e até mesmo invisibilizar, os contextos dinâmicos, múltiplos e heterogêneos de nossa cultura e sociedade. E ainda, fixar tais termos, como referência teleológica pragmática para o que seria a “boa educação”, ou “bons resultados”, denuncia o equívoco – mal intencionado ou mal camuflado – de invocar um engessamento de representação como pálida tentativa de coisificar um lugar ou um tempo – em específico. Tal movimento, tenta deter as diferenças e cessar a discursividade por intermédio de fechamentos arbitrários, que acabam por engendrar antagonismos (dentro/fora; limite/centro; necessário/desnecessário; etc). Apontamos, corroborando com Laclau (2011), que a possibilidade para serem estabelecidos termos como necessário e essencial para a educação, sem o prejuízo e delírio da coisa em si, como forma de delimitar um determinado projeto, sujeito, ou base, deve-se-ia considerar os sentidos como fluídos, em constante atravessamento, contingente hibridização e encadeamento rizomático. Por assim dizer: de constante abertura a sentidos outros, até mesmo os necessários e essências.

Ademais, essa discussão intenta refletir a pseudo-estabilidade proposta pela BNCC, em vista de um prisma único de mundo e realidade, em torno deste apriorismo e essencialismo. Tais elementos, impedem o caráter discursivo relacional que origina o dissenso – cerne do político, do ético, do educativo, do comunitário. Apontamos os fechamentos que as determinações encerram, em torno de um perfil de aluno, de um conjunto específico de conteúdos elencados, de saberes próprios do exercício docente, da solidez dos espaços escolares, dos alinhamentos que cerceiam o outro de suas possibilidades- pela sedução de significantes vazios como melhor, produção, eficiência, dentre outros que aludem ao senso dito comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o esforço em refletir os efeitos e nuances de alguns termos contidos na BNCC, referentes ao que poderia ser essencial à aprendizagem do outro, evidencia a tentativa de fixação de sentidos, engessamento de perspectivas e cerceamento do caráter discursivo relacional inerente ao próprio processo de educar. A escolha por estes signos levanta a suspeição de interesses escondidos e a inquietação na suposição incluído/excluído que deriva

do raciocínio. Isto devido ao caráter descritivo normativo da base, que violenta, se estabelece mantendo sob controle as disputas por sentido, naturaliza as hierarquias de poder e silencia as demandas que pululam para além dos muros da escola – esta sob a égide da pseudo concreticidade, criada por uma visão única de mundo e realidade. Uma escola alheia à profusão de mudanças, contextos e negociações políticas - culturais que, incessantes, acometem este espaço de estranhamento e alheamento à vida lá fora. Ponderamos que as marcações que os signos da base estabelecem, como forma de fixar o que seria essencial na aprendizagem, paralisam o fluxo de sentidos inerentes ao espaço-tempo do pensar, do conhecer, do ser. Instaura um problema ontológico epistemológico, por uma opacidade linguística, ou diríamos malícia estrutural?

Palavras-chave: Aprendizagens Essenciais, BNCC, Currículo.

REFERÊNCIAS

COSTA, H. H. C.; LOPES, A.R.C. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, 2022.

CUNHA, E.V.R. Cultura, Contexto e a Impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.3, p. 575-587, set./dez. 2015.

DUQUE-ESTRADA, P. C. Estudos ético-políticos sobre Derrida. Rio de Janeiro: Mauad X: Editora PUC-Rio, 2020.

FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v.22, n.1, p. 7 – 15, jan./mar. 2018.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Texto apresentado no V SEB. Campinas: Cedes/Unicamp, jun. 2015.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n.3, p. 539-554, set./dez. 2017.

SOUZA, B. R.; BORGES, V. MAIS REGULAÇÃO DO PROFESSOR E MENOS “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”: os deslizamentos de sentidos no campo da alfabetização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n.3, p. 1524-1538, set./dez. 2021.