

**PORQUE A IDEIA DE UMA BASE CURRICULAR COMUM NÃO
SIGNIFICA GARANTIA DA (BOA) EDUCAÇÃO**

Nos últimos anos no Brasil, a articulação política de diferentes demandas pela construção de uma Base Curricular Nacional – BCN tem sido esteada em nome de uma educação básica de qualidade. Embora a ideia não seja nova, discussões como a veiculada pelo Canal Futura no fim de 2014 (<https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME>) e a da audiência pública da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal(<http://www12.senado.gov.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=3041>), em 03/12/2014, evidenciam conflitos em torno do que seria essa base mesmo entre aqueles que a defendem.

Ao encetar para uma insuficiência ou uma falta de clareza nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e demais orientações em curso, essa articulação reedita diferencialmente a ideia de que há um conhecimento essencial/universal a ser ensinado pelas escolas, que deve ser expresso como aquilo o que todas as crianças e jovens deveriam saber ou saber-fazer. O problema da (boa) educação seria assim um problema de definição do conhecimento e, nessa lógica, sua solução passa por defender que todos devem saber exatamente as mesmas coisas, que isso, mais que um direito, é uma questão de equidade, a garantia de uma vida melhor no futuro. Nesse movimento, a exclusão de questões relativas às condições de trabalho, a salários e carreira, formação do professor, condições de vida dos alunos, acesso a bens culturais e renda etc., não tem remetido à afirmação de outras instâncias necessárias de discussão, mas tem envolvido a possibilidade de se afirmar o conhecimento como o que pode ser controlado, uma *coisa* em torno da qual supostamente teríamos um acordo.

Na perspectiva discursiva de realidade que assumo (LACLAU & MOUFFE, 2011), problematizo o fato de, na defesa de uma base, se estar tratando com o conhecimento como se existisse o *conteúdo básico*, algo que tornasse possível, enumerar conseqüentemente o que seria uma contextualização local, por exemplo. Como se essa separação existisse (fosse pura presença), como se o conhecimento fosse algo que se processasse fora de nós ou à margem de contextos interpretativos. Ignora-se que o conhecimento existe a partir do momento em que ele é introjetado em cada sujeito (e) na forma que cada sujeito interpreta o mundo. Por isso defendo que a interpretação diferencial que se processa no ato de conhecer não vai ser contida se uma base for definida, se houver descritores ou uma unificação de algum nível conjecturado como concernente à formação de uma identidade.

Contra a ideia de base, entendo que a introjeção do conhecimento passa pela mediação simbólica, pela tentativa de atribuir sentidos que, se nunca é simples acesso a uma origem, sempre é tradução (DERRIDA, 2006). Isso abala a ideia de que se possa garantir uma objetividade dada por uma essência, mas não empobrece nem torna menos valioso o conhecimento. Qualquer conhecimento pode então ser considerado como um discurso, uma leitura plausível e não definitiva que não simplesmente interpreta a realidade, mas a cria. Minha crítica atinge pontualmente os argumentos que tentam justificar a existência do (conhecimento) comum (a ser dominado igualmente por todos) e da diversidade (como aquilo que é produzido em contextos distintos, que se supõe poder nomear), pois essa diferenciação inexistente em um plano à margem dos sujeitos. Se tudo passa pelo simbólico, há apenas *contextos* como possibilidade mesma de significação (que é diferenciação, defendemos), como possibilidade de conhecimento.

De tal modo, contestar a ideia de base não significa negar/negligenciar o trato com o conhecimento, tampouco representa advogar que não há o que se fazer pela educação. Trata-se, antes, de questionar como a ideia de base pressupõe uma fantasia de controle e de

homogeneidade, a ilusão de uma estabilidade (da significação, do social) que não vai ser alcançada. De questionar, enfim, como afirmar/mensurar um saber que subsiste ao sujeito significa louvar a técnica, o cálculo, a transparência, os padrões e a padronização, mas, certamente, não significa garantir a (boa) educação. Ao contrário, essa (boa) educação vincula-se muito mais a possibilidade de manter sempre aberta a discussão sobre o conhecimento que nos parece mais válido, legítimo.

Sobre a autora:

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha é Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu), *Campus* de Rondonópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura www.curriculo-uerj.pro.br e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas. Contato: erikavrcunha@ufmt.br

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 7/2010**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, p. 10, 9 jul. 2010.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011. 248 p.