



DIÁLOGO

COM PAULO FIORAVANTE GIARETA

IMPASSES EDUCACIONAIS



© FOTOS: ARQUIVO PESSOAL



Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, nasce a necessidade de uma constante discussão sobre seus fundamentos pedagógicos, epistemológicos e filosóficos, bem como sobre o futuro da educação brasileira

POR FÁBIO ANTONIO GABRIEL

Entre as novidades apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina Projeto de Vida “só pode trazer contribuições se vier acompanhada de ampla política de redução das desigualdades sociais, portanto, de qualificada inclusão laboral das classes subalternizadas com fluxo na escola. Sem esta condição, disciplinas como esta só conseguem operar no espectro ideológico de responsabilização da própria juventude subalternizada e excluída pela sua condição de exclusão”.

Essa é a convicção de quem, nos últimos anos, tem se dedicado ao estudo das políticas educacionais no Brasil. Estamos falando de Paulo Fioravante Giareta, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Líder do Grupo de Estudos em Formação de Professores da mesma instituição, Giareta afirma que a BNCC é consequência de uma política sofisticada de arranjos e intencionalidades político-pedagógicas externas, centralizadas, parametrizadas e de controle, ou seja, uma profunda usurpação da autonomia – saber-fazer – da escola, de seu planejamento, de seu projeto e, portanto, de sua práxis social local. Nesta entrevista exclusiva à HUMANITAS, o educador reflete sobre as mudanças geradas por essa nova estratégia educacional e seus impactos no cotidiano e no futuro da vida escolar.

A partir de sua trajetória profissional, quando a BNCC passou a fazer parte de seus objetos de estudo?

Paulo Fioravante Giareta – Sou formado em Pedagogia e minhas pesquisas sempre estiveram relacionadas com a área de políticas educacionais, desde a pesquisa no Mestrado em Educação na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) até a pesquisa no Doutorado em Educação na Universidade Federal de Paraná (UFPR). Os fundamentos político-pedagógicos da educação também estiveram no escopo do meu concurso como professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que possibilitaram trabalhar com a disciplina de Políticas Educacionais e a disciplina de Currículo, Cultura e Sociedade no Curso de Pedagogia da UFMS. A estruturação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) e minha vinculação, como professor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMS, Campus de Três Lagoas (PPGEdu-CPTL), foram compondo e complementando todo um esforço de atuação profissional e de pesquisa que recebe organização mais sistemática e institucionalizada em relação à BNCC na proposta de Estágio Pós-Doutoral desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG). Portanto, a BNCC, no âmbito das políticas educacionais no Brasil, é um dos principais objetos da minha pesquisa e atuação profissional atualmente.

O que é a BNCC exatamente?

Dependendo da filiação-abordagem teórico-metodológica do pesquisador, pode haver variações de entendimento sobre a BNCC. A partir da lógica-método que trabalho, a BNCC pode ser entendida como um esforço contínuo, permanente, complexo e cada vez mais elaborado de uma agenda de reformismo educacional com fluxo na educação brasileira desde o final da década de 1980. Não obstante, o pacto constitucional de 1988 garante que o Projeto Político Pedagógico da escola é da escola, ou seja, deve ser produzido pela escola de forma coletiva e colegiada, portanto, dando vazão para a expressão da práxis social local como princípio educativo; no ano seguinte, 1989, fomos signatários de outro pacto – consenso de Washington –, representando nossa entrada oficial na chamada agenda político-econômica neoliberal, respondendo por uma política de forte controle externo e centralizada do fundo-orçamento público. Conseqüentemente, de rigor fiscal sobre as condições de financiamento dos chamados gastos primários do Estado e, de forma posterior, também do Projeto Político Pedagógico “produzido” pela escola. No âmbito das políticas educacionais, o que parece responder de forma central a essa política de controle externo e centralizada é a política curricular, razão pela qual, antes mesmo da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiu um primeiro esforço de reforma via política curricular pela política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), proposta minutada por uma escola privada de São Paulo, orientada por uma consultoria espanhola, enviada para a avaliação do Conselho Nacional de Educação mediante coleta de pareceres, inclusive, remunerados. Essa política é centralizada, externa e ávida pela lógica da parametrização, que confere centralidade para a política curricular no sistema educacional brasileiro, inclusive, como fator de indução das demais políticas: de avaliação, do material didático, de gestão, de formação de professores. Uma lógica que nunca conseguimos interromper no sistema educacional brasileiro, só aprofundar. Foi essa mesma lógica que nos trouxe à BNCC, contudo

“ESSA POLÍTICA É CENTRALIZADA, EXTERNA E ÁVIDA PELA LÓGICA DA PARAMETRIZAÇÃO, QUE CONFERE CENTRALIDADE PARA A POLÍTICA CURRICULAR NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO, INCLUSIVE, COMO FATOR DE INDUÇÃO DAS DEMAIS POLÍTICAS: DE AVALIAÇÃO, DO MATERIAL DIDÁTICO, DE GESTÃO, DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES”

agora de forma mais complexa e elaborada, ou seja, como uma política sofisticada de arranjos e intencionalidades político-pedagógicas externas, centralizadas, parametrizadas e de controle, portanto de profunda usurpação da autonomia – saber-fazer – da escola, de seu planejamento, de seu projeto e, assim, de sua práxis social local.

Quais são os principais impactos da implementação da BNCC na educação básica do Brasil?

Na minha análise, os impactos são muitos. Destaco alguns que considero mais estruturais. 1) O anúncio de mudanças sem descontinuidade-rupturas. A política curricular da BNCC não está deslocada das intencionalidades político-pedagógicas conferidas para a educação no contexto da agenda político-econômica neoliberal. Ela permanece como política indutora de parâmetros de qualidade para a educação básica brasileira; portanto, como estrutura de referência para o conjunto das políticas já citadas; 2) O aprofundamento da relação restritiva entre a forma de trabalho mediada pela sociabilidade capitalista neoliberal e a educação. O próprio alcance da formação para a cidadania só é possível como descritor de desenvolvimento de subjetividades administradas, como perfis socioemocionais adequados aos

desafios da prática social do século 21, que deve ser entendido, aqui, como uma cidadania adequada e funcional ao mercado de trabalho atual e suas exigências; 3) Consequência natural dos dois primeiros, a centralidade conferida à Pedagogia das Competências na estruturação da BNCC. A Pedagogia das Competências não tem lastro epistemológico nas teorias educacionais, mas apresenta ampla fundamentação na psicologia ocupacional. É uma pedagogia dos departamentos de gestão dos Recursos Humanos dos espaços empresariais que migra para a educação como demanda-pedagogia do capital.

Isso significa que a BNCC é produzida sob assessoramento e incidência direta dos intelectuais orgânicos do capital?

Sim, e com reduzida participação de educadores e associações da área educacional. Na prática, trata-se de uma pedagogia que opera muito mais no âmbito ideológico do que técnico-intelectual da juventude brasileira, ou seja, ela opera mais sobre o espectro da gestão das agudas contradições sociais com fluxo agressivo entre as classes subalternizadas, que tem na escola um dos poucos espaços de inclusão social, do que na sua promoção cultural e científica.

A disciplina Projeto de Vida integra o novo currículo. Como avalia a sua implementação e as contribuições que ela pode trazer à formação das futuras gerações?

A partir da lógica-método que analisamos a política da BNCC, do ponto de vista técnico-intelectual, essa disciplina só pode trazer contribuições se vier acompanhada de ampla política de redução das desigualdades sociais; portanto, de qualificada inclusão laboral das classes subalternizadas com fluxo na escola. Sem tal condição, disciplinas como essa – Projeto de Vida – só conseguem operar no espectro ideológico de responsabilização da própria juventude subalternizada e excluída pela sua condição de exclusão. Veja, o aporte teórico que utilizamos ajuda a compreender que a partir da década de 1960 o modelo de sociabilidade do qual somos signatários entrou em crise, e não é

uma crise qualquer, mas uma crise estrutural, que na prática é inerente à nossa sociabilidade a exclusão laboral, portanto, social. Significa dizer que nosso modelo de organização social reconhece que não haverá trabalho para todo mundo; assim, grande massa da sociedade subalternizada vai viver na exclusão; contudo, os intelectuais orgânicos dessa sociabilidade começam a propor conferências internacionais ao redor do mundo, produzindo documentos e consensos em torno da ideia de que todos serão incluídos via escola.

Assim, a escola assume um compromisso de inclusão irrestrita em uma sociedade que assume a exclusão como inerente à sua organização...

É como se a sociedade dissesse: olha, a inclusão que eu posso garantir é via escola, mas, quando da sua saída dela, ter ou não perfil adequado para a inclusão laboral (nos poucos postos de trabalho que existem) é sua responsabilidade. É nesse sentido que pedagogias como das competências, a preocupação com a adequação de perfis via escola (até o socioemocional) e o desenvolvimento de disciplinas como Projeto de Vida ganham profusão. Portanto, do ponto de vista ideológico ela tem sentido, mas do ponto de vista das condições concretas a contribuição é praticamente nula.

Quais são as disciplinas obrigatórias no Novo Ensino Médio e como avalia a hierarquização delas?

As contradições apontadas, quando olhamos a BNCC de forma articulada ao chamado Novo Ensino Médio, ficam ainda mais agressivas. O exercício constante (desde a década de 1990) de regras fiscais restritivas acaba por flexibilizar a própria obrigação estatal com a oferta (financiamento) de um conjunto mínimo de componentes curriculares, embora o interesse do sistema não seja exatamente a restrição da oferta, mas sim a redefinição do perfil do que é ofertado. O Novo Ensino Médio, na forma que foi aprovado, acaba, sim, possibilitando, legalmente, a restrição da oferta, uma vez que apresenta como obrigatório apenas Português e Matemática, podendo facultar

DIÁLOGO

a oferta dos demais componentes curriculares. Nesse sentido, a referida hierarquização, além de produzir condições para uma flexibilização legal-fiscal sobre o manejo do fundo público para o financiamento educacional na etapa do Ensino Médio, acaba, também, respondendo por um efeito regulatório sobre as expectativas dos estudantes, sobretudo, em dois aspectos: sob a possibilidade de continuidade de sua formação em níveis superiores; e sob as condições de disputa dos espaços qualificados de trabalho. Especialmente para os jovens da escola pública, a oferta de cultura sistematizada figura mais consistente no primeiro ano do Novo Ensino Médio; a partir do segundo ano essa consistência vai perdendo espaço para itinerários centrados na formação-desenvolvimento de perfis-comportamentos; contudo, os mecanismos de regulação de acesso à universidade pública no Brasil, por exemplo, e aos postos qualificados de trabalho continuam respondendo ao rituais de domínio da cultura historicamente sistematizada, que a escola privada, por sua vez, resolve por mérito financeiro da família. Portanto, na prática, a hierarquização e o controle sobre o fluxo de cultura na escola, para a etapa do Ensino Médio, reproduz o antigo e constante dilema de estruturar-se muito mais como regulador de demandas por educação superior no contexto brasileiro e de regulação de acesso da juventude empobrecida aos postos de trabalho de baixa complexidade, desobrigando-se de garantir a promoção cultural e científico-tecnológica como um direito.

Uma das promessas do Novo Ensino Médio é que se reduziriam as disciplinas. Na prática, isso não ocorreu. Como avalia esse contexto?

Conforme já referido, trabalhamos com a tese de que o interesse do sistema não está exatamente na redução ou não das disciplinas, mas na redefinição do perfil das disciplinas ofertadas. Tem mais a ver com a regulação cultural-ideológica dos filhos das classes que dependem do trabalho para viver, com amplo fluxo na escola pública. O modelo de sociabilidade burguesa capitalista hegemônica precisa da escola, ela não tem como

se reproduzir sem a escola, mas como é uma sociabilidade em profunda crise, contraditória e excludente, ela não pode mais apenas garantir a escolaridade para se reproduzir, mas precisa intervir e determinar as intencionalidades político-pedagógicas em fluxo nessa escola. Eis aqui a preocupação com a regulação da cultura em fluxo na escola, conseqüentemente, de que a proposta da BNCC e do Novo Ensino Médio promova uma transição pedagógico-epistemológica migrando da “tradicional” preocupação com o “acesso a cultura científica” para a preocupação em movimentar um mínimo de cultura científica tendo em vista o desenvolvimento de “comportamentos e valores” funcionais ao modelo de sociabilidade em crise na atualidade. Aqui está a justificativa para a Pedagogia das Competências. O sistema sabe que essa transição não é fácil e não se faz com restrição da atuação pedagógica; contrariamente, precisa de grande movimentação político-pedagógica, chegando, assim, à preocupação da redefinição do perfil das disciplinas, sem esquecer que para alcançar esse ideário precisa controlar o perfil do professor. Portanto, a preocupação com o controle formativo do professor passa a responder como consequência e exigência natural ao sistema.

Na sua opinião, quais são os fundamentos pedagógicos e filosóficos da BNCC?

Estamos pesquisando com muito cuidado e profundidade sobre a fundamentação teórico-epistemológica da política da BNCC, bem como os esforços teórico-epistemológicos da produção de conhecimento sobre a BNCC, e não estamos encontrando uma fundamentação pedagógico-filosófica propriamente dita, embora ela seja apresentada como uma política capaz de promover profunda transformação epistemológica na política educacional brasileira. Em linhas gerais, a fundamentação pedagógica e filosófica da BNCC indica uma pedagogia comportamental e/ou uma difusa e polissêmica pedagogia nova, mas isso nos levaria para as pedagogias comportamentalistas do século 16, como a *Ratio Studiorum* dos Jesuítas, ou para a pedagogia nova do psicologismo escolanovista norte-americano do século 20,



o que nos parece estranho porque isso em nada representaria a anunciada mudança epistemológica. Do ponto de vista estrutural, o que fica claro é que a BNCC foi organizada a partir de dois movimentos centrais: da prévia definição da estrutura alfanumérica avaliativa e da organização taxionômica da Pedagogia das Competências. Isso pode nos levar a especular sobre a contribuição da pedagogia avaliativa francesa a partir de autores como Perrenoud, bem como para as teorizações pedagógico-filosóficas do condutivismo, funcionalismo, construtivismo ou, ainda, para as abordagens biológica e/ou inatista, mas ainda nos parece um tanto forçosa essa relação, o que nos leva a reconhecer que a BNCC carece de fundamentação pedagógico-filosófica.

Há exemplos de outros países que promoveram reformas na educação básica semelhantes a essa? O que enxerga como semelhanças e diferenças?

A BNCC pode ser entendida como um esforço contínuo, permanente, complexo e cada vez mais elaborado de uma agenda de reformismo educacional com fluxo na educação brasileira desde o final da década de 1980, e posicionamos esse esforço no escopo da agenda político-econômica neoliberal formalizada, em 1989, no denominado consenso de Washington. A agenda neoliberal, em nossas pesquisas, é entendida como esforço orgânico da sociabilidade capitalista em

“O SISTEMA SABE QUE ESSA TRANSIÇÃO NÃO É FÁCIL E NÃO SE FAZ COM RESTRIÇÃO DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA; CONTRARIAMENTE, PRECISA DE GRANDE MOVIMENTAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA, CHEGANDO, ASSIM, À PREOCUPAÇÃO DA REDEFINIÇÃO DO PERFIL DAS DISCIPLINAS, SEM ESQUECER QUE PARA ALCANÇAR ESSE IDEÁRIO PRECISA CONTROLAR O PERFIL DO PROFESSOR”

reordenar funcionalmente o Estado e suas políticas em torno das orientações conservadoras do mercado, enquanto alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação. Se posicionamos a política da BNCC no marco do agenciamento neoliberal e essa agenda expressa o movimento da sociabilidade capitalista atual para se reposicionar do ponto de vista da produção e da acumulação, naturalmente, ela não pode ser compreendida como um movimento específico do contexto brasileiro, e, sim, como esforço do conjunto dos estados capitalistas modernos; contudo, convém compreender que há variações características de cada estado neoliberal. É evidente que a caracterização do neoliberalismo nos estados centrais do capitalismo do norte apresenta condições distintas das encontradas no neoliberalismo nos estados de capitalismo dependentes e periféricos como os da América Latina, entre eles o Brasil. Portanto, qualquer análise comparativa precisa levar em consideração as especificidades locais, entretanto em caracte-



DIÁLOGO

rísticas que são comuns nas políticas curriculares no contexto do agenciamento neoliberal com fluxo internacional, por exemplo: o desenho de políticas centralizadas, a progressiva parametrização curricular, a regulação do currículo a partir de indicadores externos de qualidade educacional, a progressiva regulação do conjunto das políticas educacionais a partir da política curricular, a forte incidência formativa e de disciplinamento da autonomia do professor e da escola. Convém, ainda, destacar que desde o escolanovismo do Manifesto dos Pioneiros de 1932 (de forma simbólica) e dos acordos MEC-USAID no governo empresarial-militar a partir de 1964 (de forma concreta) nossa referência em termos de política educacional, também para as políticas curriculares, é o modelo norte-americano, o que, convenhamos, parece não ser uma boa referência educacional-cultural.

Em relação a ensino fundamental, quais as principais diferenças implementadas?

Considerando o que expusemos até o momento, fica claro que nosso olhar sobre possíveis impactos da BNCC sobre a educação brasileira está em dois campos principais: em sua proposição teórico-epistemológica e em suas intencionalidades político-pedagógicas. Do ponto de vista teórico-epistemológico, o que vai ficando visível é, por um lado, um profundo processo de esvaziamento cultural (no sentido do acesso à cultura historicamente acumulada) da escola, que, agora, deve transmutar para uma cultura escolar mais funcional às supostas “novas” demandas da sociabilidade do século 21; por outro lado, um deslocamento do domínio técnico-científico da cultura, conferindo maior liberdade para o que é funcional na cultura, tendo em vista o desenvolvimento de perfis-comportamentos adequados às demandas contemporâneas. Por sua vez, os impactos sobre as intencionalidades político-pedagógicas em rela-

ção ao esforço orgânico do sistema em incidir sobre a cultura escolar tendo em vista a viabilização dos arranjos-movimentos teórico-epistemológicos anunciados, que se estruturam, centralmente, por: apego à lógica da parametrização; aprofundamento das políticas centralizadas; regulação do acesso à cultura a partir de indicadores da democracia de mercado; progressiva usurpação da autonomia político-pedagógica, também curricular, da escola. Assim, as diferenças são performáticas, vendem a ideia e a sensação de grande fluxo pedagógico e cultural na escola, mas é um fluxo administrado-regulado por indicadores externos. Outra vez, a diferença não está na política curricular, mas no que o professor vai fazer com ela na escola, e aqui não se trata de uma “responsabilização” do professor, mas de um convite ao seu protagonismo político-pedagógico numa perspectiva crítica. **hmt**

PARA SABER MAIS

O entrevistado indica a leitura de reflexões sobre a BNCC e seus impactos na educação brasileira:

doi.org/10.5212/retepe.v.6.18101.003

A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos.

doi.org/10.5212/retepe.v.6.18187.010

Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia.

doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.15

A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal.

doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8670364

A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa.

doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326

A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências.

FÁBIO ANTONIO GABRIEL tem doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, é professor de Filosofia da Educação Básica no Paraná e professor contratado da UENP/Campus Jacarezinho – área Fundamentos da Educação. www.fabioantonio gabriel.com