

A Pedagogia das competências no currículo de Sergipe do Novo Ensino Médio

The Pedagogy of skills in the Sergipe curriculum of New High School

La Pedagogía de las competencias en el plan de estudios Sergipe de la Nueva Escuela Secundaria

Recebido: 02/05/2022 | Revisado: 11/05/2022 | Aceito: 14/05/2022 | Publicado: 20/05/2022

Luanne Michella Bispo Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0645-4295>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: luanne_12@hotmail.com

Maria Inêz Oliveira Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2429-1175>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: inezaraujo58@hotmail.com

Izabel Silva Souza D'Ambrosio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8609-4946>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: beldambrosio66@gmail.com

Rosana Maria Santos Torres Marcondes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8958-9282>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: yrosanatorres@gmail.com

Paula Tauana Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9276-8775>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: tauana.p.sp@gmail.com

Willian Lima Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9298-1226>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: willianls@academico.ufs.br

Resumo

No presente artigo, buscamos analisar e compreender as bases teóricas que pautam a reforma curricular do Novo Ensino Médio (NEM), bem como do Currículo de Sergipe (CS) do Ensino Médio (EM). O estudo tem cunho qualitativo, de natureza exploratória bibliográfica. Por meio da análise documental da BNCC e do CS do EM, suscitamos reflexões sobre o contexto do NEM brasileiro, que apesar de ser apontado como inovador, está ancorado em discussões que remontam a tempos passados. A análise revelou uma lógica mercadológica subjacente ao dispositivo curricular sergipano, pois as proposições objetivam principalmente a melhora da proficiência em exames de avaliação e o desenvolvimento de aptidões para ingressarem no mercado de trabalho. Além disso, evidenciou-se uma invisibilização da diversidade socioeconômica, cultural e ambiental nas habilidades e competências propostas. A teoria curricular fundante do currículo sergipano é a tradicional. Em substituição à Pedagogia das Competências, na qual estão ancoradas as proposições do dispositivo curricular sergipano, propomos que os educadores adotem a Pedagogia da Complexidade para subverter a lógica neoliberal imposta pelas mudanças reformistas.

Palavras-chave: Currículo de Sergipe; Ensino; Novo Ensino Médio; Pedagogia da Complexidade; Pedagogia das Competências.

Abstract

In this article, we seek to analyze and understand the theoretical bases that guide the curriculum reform of the New High School (NEM), as well as the Sergipe Curriculum (CS) of High School (EM). The study has a qualitative nature, of an exploratory bibliographic nature. Through the documental analysis of the BNCC and the CS of the EM, we raised reflections on the context of the Brazilian NEM, which, despite being considered innovative, is anchored in discussions that go back to past times. The analysis revealed a market logic underlying Sergipe's curricular device, as the propositions mainly aim to improve proficiency in assessment exams and the development of skills to enter the job market. In addition, an invisibility of socioeconomic, cultural and environmental diversity in the proposed skills and competences was evidenced. The founding curriculum theory of Sergipe's curriculum is the traditional one. In place of Pedagogy of Competencies, in which the propositions of Sergipe's curricular device are anchored, we propose that educators adopt the Pedagogy of Complexity to subvert the neoliberal logic imposed by reformist changes.

Keywords: Sergipe Curriculum; Teaching; New High School; Pedagogy of Competencies; Pedagogy of Complexity.

Resumen

En este artículo, buscamos analizar y comprender las bases teóricas que orientan la reforma curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NEM), así como el Currículo Sergipe (CS) de la Enseñanza Media (EM). El estudio tiene un carácter cualitativo, de carácter exploratorio bibliográfico. A través del análisis documental del BNCC y del CS de la EM, planteamos reflexiones sobre el contexto de la NEM brasileña, que, a pesar de ser considerada innovadora, está anclada en discusiones que se remontan a tiempos pasados. El análisis reveló una lógica de mercado que subyace en el dispositivo curricular de Sergipe, ya que las propuestas apuntan principalmente a mejorar la competencia en los exámenes de evaluación y el desarrollo de habilidades para insertarse en el mercado de trabajo. Además, se evidenció una invisibilización de la diversidad socioeconómica, cultural y ambiental en las habilidades y competencias propuestas. La teoría curricular fundacional del currículo de Sergipe es la tradicional. En lugar de la Pedagogía de las Competencias, en la que se anclan las proposiciones del dispositivo curricular de Sergipe, proponemos que los educadores adopten la Pedagogía de la Complejidad para subvertir la lógica neoliberal impuesta por los cambios reformistas.

Palabras clave: Plan de Estudios de Sergipe; Enseñanza; Nueva Escuela Secundaria; Pedagogía de las Competencias; Pedagogía de la Complejidad.

1. Introdução

O Novo Ensino Médio (NEM), apesar de trazer o “novo” em sua denominação, está ancorado em discussões que remontam a tempos passados.

A organização da BNCC, visando a uma reorganização curricular, centrada no ensino de competências e habilidades, além de não trazer nada de novo, propõe para a Educação uma sistemática já amplamente discutida e, de modo geral, rejeitada pela maioria dos educadores (Branco *et al.*, 2019, p. 168).

As proposituras da reforma do NEM, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), e do Currículo de Sergipe (CS) estão encobertas por discursos ditos inovadores, mas que apenas integram um discurso arcaico, resgatando embates de sentidos e finalidades dessa etapa da educação básica, nas últimas duas décadas.

Em vista disso, o objetivo do presente escrito foi compreender as bases teóricas que pautam a reforma curricular do Ensino Médio (EM) no Brasil, empreendida desde os anos 90, até a implementação da BNCC, e consequente elaboração do Currículo de Sergipe (CS) da etapa do EM. Buscamos também compreender as pertinências das proposituras do dispositivo curricular, apontando cenários favoráveis e contraproducentes, além de propormos a Pedagogia da Complexidade para a subversão da lógica neoliberal imposta pelas mudanças reformistas.

2. Metodologia

A pesquisa desenvolvida tem cunho qualitativo, no qual “é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (Pereira, Shitsuka, Parreira, & Shitsuka, 2018, p.67). Além disso, apresenta uma natureza exploratória.

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições (Gil, 2002, p. 41).

Partindo dessa perspectiva, buscamos as bases ideológicas da BNCC (2018) e do CS do EM para a compreensão da reforma curricular, podendo classificar o estudo também como exploratório bibliográfico, pois recorreremos às fontes bibliográficas relacionadas à reforma (Gil, 2002).

Procedemos com a análise documental, que constituiu em deduzir de documentos originais, elementos informacionais que explicitassem seu conteúdo sucintamente, resultando em um documento secundário, por meio de um documento primário (Ludke & André, 1986).

A partir da análise, denotamos as principais mudanças reformistas nesta etapa de ensino, apontando aspectos positivos e negativos. Para além disso, realizamos uma digressão para apontar as possíveis incongruências, uma vez que tais alterações podem não ser pertinentes às necessidades impostas pela sociedade atual.

3. Um Novo Ensino Médio não tão Inovador

O Ensino Médio tem sido um constante desafio educacional, asseverando indícios de depreciação e inconformidade com as necessidades e expectativas dos educandos nessa etapa. Tal fato pode repercutir negativamente quando muitos não conseguem trilhar o caminho almejado, por mais que intencionem (Silva, Jacob, Gomes, & Silva, 2021). Ainda de acordo com os autores, seria propósito final dessa etapa de ensino:

[...] aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Silva *et al.*, 2021, p. 2).

Na busca de alcançar esses objetivos, de assegurar o oferecimento de educação de qualidade à juventude brasileira, avizinando as escolas à vivência discente da atualidade, foi sancionada a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estipulando o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017).

Apesar de ter sido proposta em 2016, regulamentada em 2017, e consolidada com a homologação da BNCC em 4 de dezembro de 2018, a reformulação do EM acoberta discursos e propósitos que retroagem para meados da década de 90, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 20 de dezembro de 1996. Dentre suas regulamentações, vale a pena ser citado que em seu Art. 26, a lei determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica (Brasil, 1996).

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Resolução nº 03/1998, no qual propôs vinculação do currículo do EM às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo, além de propor que o currículo fosse pautado em competências¹ e habilidades² (Brasil, 1998).

Uma das primeiras providências na seara educacional tomada pelo governo federal pós *impeachment* de Dilma Rousseff foi a promulgação da Medida Provisória³ 746/16, que trouxe modificações na estrutura do EM implementando o Ensino Médio Integral. Tal medida foi motivada para que houvesse uma correção do número excessivo de disciplinas nessa etapa de ensino, que não estariam adequadas ao mundo do trabalho. Além disso, objetivou a articulação da reforma aos quatro pilares delorianos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Silva, 2018).

A reforma educacional brasileira demonstra o direcionamento que a educação tomou frente à reestruturação produtiva da lógica capitalista. Dessa forma, a escola fica submissa à formação de competências e habilidades ligadas estrategicamente às orientações internacionais dos organismos externos. (Branco *et al.*, 2019, p.163).

As alterações começaram pela ampliação progressiva da carga horária mínima anual.

O Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para pelo menos 3.000 horas totais, garantindo até 1.800 horas para a formação geral básica, com os conhecimentos previstos na BNCC, e o restante da

¹ Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

² De acordo com a BNCC habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p.29).

³ Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 29 abr. 2022.

jornada para os itinerários formativos. As escolas têm até março de 2022 para se adaptar a essa mudança (Brasil, 2018, p. 9).

Para além dessa mudança, a reforma trouxe uma nova composição curricular. De acordo com o MEC, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu alteração na estrutura do EM, com a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola e inserindo os Itinerários Formativos (IF)⁴ (Brasil, 2017).

O NEM traz uma nova matriz curricular cuja estrutura é dividida em Formação Geral Básica (FGB), na qual se encontram as áreas de conhecimento, as unidades curriculares correspondentes e a parte flexível, composta pelo Itinerários Formativos Comuns e Integrados (IFC), que possuem duas opções para a escola e os Itinerários Formativos de Área (IFA). Dessa maneira, o currículo do NEM passaria a ser formado pela BNCC e pelos IF peculiares a cada sistema de ensino.

Amparado pela BNCC, o NEM promulga a flexibilização curricular a partir dos IF, que podem ser organizados por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional). Além disso, os IF podem ser feito em qualquer unidade de ensino da rede, em Institutos Federais, Unidades do Sistema “S” (SESI, SENAI e SENAC) e a distância (EaD).

A flexibilidade curricular trazida pelos IF é apontada como um grande diferencial nesta nova proposta, sendo a opção de escolha dos itinerários, considerado pelos defensores do NEM, como um impulso para fomentar o conhecimento, de forma a tornar mais aprazível o engajamento dos alunos nos estudos. Entretanto, consideramos que tal flexibilização poderá reduzir os conhecimentos que os alunos poderão ter acesso. Ou seja, ao fazer aprofundamento em duas áreas do conhecimento, outras duas deixam de ser estudadas.

Além de não ter a formação completa na ampla gama de conhecimentos, o educando tem seu livre arbítrio suprimido, uma vez que em muitos casos não poderão cursar o itinerário formativo que deseja, seja por falta da oferta dele ao seu alcance, ou dificuldades como o transporte para a localidade em que está sendo ofertada (Silva, 2018). Tal flexibilização também representa uma imposição de forma velada à formação tecnicista do aluno.

A reforma preconizou a obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, tornando facultativo o ensino da Arte, da Educação Física, Filosofia, Sociologia e de outro idioma nos três anos do EM. Conforme Silva (2018, p. 3):

[...] a exclusão tácita da Lei 11.684/2008 que compunha o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) implica em prejuízo na formação dos estudantes, haja vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo.

Havendo detalhamento apenas em Língua Portuguesa e Matemática, as demais disciplinas estarão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM poderia oferecer aos estudantes. O ensino de Espanhol no Estado de Sergipe é obrigatório, o que consideramos positivo, pois configura um enaltecimento da cultura hispânica, comumente marginalizada.

A desobrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia podem comprometer drasticamente formação do cidadão, pois são disciplinas que suscitam reflexões coletivas em busca de bem-estar social e individual, além de promover um exercício do diálogo, da investigação, do pensar. Dessa maneira, oportunizam fundamentos para a construção da cidadania dos sujeitos.

⁴ Os Itinerários Formativos “são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho”. (Brasil, 2018, p.12). são obrigatórios e são formados por eixos estruturantes (Investigação Científica, Processo Científico, Mediação Investigativa Científica e Empreendedorismo) (Brasil, 2018).

Na nova estrutura curricular, enfatiza-se o protagonismo juvenil como um caminho a ser trilhado nesta nova concepção da educação, com enfoque nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

O NEM foca na relevância do protagonismo juvenil, propondo que o jovem, por meio do seu projeto de vida, defina seu percurso formativo. Entretanto, o sistema educacional não está pronto para atender as diversas demandas desses divergentes projetos. A disciplina de Projeto de Vida (PV) tem por objetivo desenvolver habilidades que orientem os estudantes para com seus planos pessoais e profissionais, assim como ajudá-los a tornarem-se cidadãos críticos e pertencentes a sociedade (Brasil, 2022).

No entanto, essa proposta não coaduna com a realidade das escolas brasileiras. Para que este propósito funcione, as escolas precisam estar preparadas para realizar projetos, oficinas, mentorias para ajudar os alunos a direcionarem seus estudos. Além disso, professores precisam ser preparados para ensinar a disciplina PV. Somente a distribuição do material elaborado pelo PNLD não assegurará o andamento da disciplina.

Um dos quatro eixos norteadores para a elaboração das disciplinas dos Itinerários Formativos que merece destaque é o Empreendedorismo⁵. O prisma trazido pelo CS aponta o conceito como inovador, propondo que os discentes empreendam em suas perspectivas de vida. Entretanto, as habilidades propostas nesse eixo nos remetem ao tradicional conceito de Empreendedorismo Social (ES), na qual os atos de gerir, inovar e criar oportunizam a maximização do capital social de um grupo. Dessa maneira, não é possível desatrelar o “empreender” da lógica bancária subjacente em todo o documento.

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (Gentili, 1995, p. 193).

Afirmando que o empreendedorismo incentiva os alunos a se autoconhecerem coletivamente, essa propositura se mostra contraditória, pois traz de forma velada a necessidade de o aluno pensar em formas de ingressar no mercado de trabalho. Dessa forma, a importância da participação ativa e significativa em suas aprendizagens é escanteada, desconsiderando a realidade discente, suas demandas e suas peculiaridades socioambientais, culturais e econômicas.

O enfoque dado às habilidades e às competências ligadas ao PV e Empreendedorismo corroboram com o viés utilitarista conferido à formação do indivíduo. Isso porque as proposições remetem à educação bancária, que concebe os conhecimentos como depósitos bancários a serem realizados em cofres vazios, que serão enriquecidos pelo recebimento deles (Freire, 2016).

Dessa forma, por mais que Sergipe trate a Educação como política de Estado e tenha injetado milhões de reais na área nos últimos quatro anos, os investimentos não são capazes de subsidiar uma mudança no sistema de ensino que seja pertinente às necessidades e idiosincrasias da comunidade sergipana. Fazemos essa inferência devido a análise crítica do CS nos evidenciar a invisibilização da diversidade socioeconômica, cultural e ambiental nas habilidades e competências propostas.

Seguiremos com a análise das teorias curriculares presente no CS. Ao analisarmos o que está posto nas entrelinhas do dispositivo curricular, defrontando-o com a teorização curricular, ensejamos a discussão em torno dos perigos de sua implantação sem a crítica necessária. Nesse intento, buscamos fortalecer a resistência daqueles que não sucumbirão aos discursos romantizados utilizados como subterfúgios para a manutenção do *status quo* por meio do qual os discentes precisam ser formados apenas para se inserirem no mercado de trabalho ou para exames de proficiência (Paula, 2020).

⁵ “No Eixo Investigação Científica as habilidades estão relacionadas ao pensar e fazer científico, no Eixo Processos criativos as habilidades relacionam-se ao pensar e fazer criativo, em Mediação e intervenção sociocultural as habilidades fazem relação com a convivência e atuação sociocultural e em Empreendedorismo as habilidades relacionam-se ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida” (Brasil, 2022, p.89).

4. O Currículo de Sergipe do Ensino Médio e a Pedagogia das Competências

A conceituação das teorias do currículo é importante para que saibamos em quais das teorias estão pautadas as proposituras curriculares sergipanas. Não podemos resumi-las apenas ao conjunto de conteúdos dispostos em uma grade curricular. De acordo com Silva (2005), as teorias curriculares são abordagens pedagógicas responsáveis por abordagens pedagógicas responsáveis por apresentar a dinâmica, as funções e as perspectivas do currículo no contexto educacional, sendo caracterizadas pelos conceitos que enfatizam:

Teorias Tradicionais: (enfatizam) ensino - aprendizagem-avaliação – metodologia- didática-organização – planejamento- eficiência- objetivos. Teorias Críticas: (enfatizam) ideologia- reprodução cultural e social poder- classe social- capitalismo- relações sociais de produção conscientização- emancipação- currículo oculto- resistência. 4 Teorias Pós-Críticas: (enfatizam) identidade- alteridade- diferença subjetividade- significação e discurso- saber e poder- representação cultura- gênero- raça- etnia- sexualidade- multiculturalismo (Silva, 2005, p.17).

Ainda de acordo com o mesmo autor, é possível inferir que as teorias tradicionais são desinteressadas e neutras, almejando a identificação dos objetivos da educação de forma geral e acadêmica. Já as teorias críticas questionam o propósito curricular, contestando as formas dominantes de conhecimento. Além disso, problematizam a interligação existentes entre currículo e as relações de poder, pois ela é comumente usada como instrumento de negação da diversidade, de exclusão e até mesmo de impedimento da ascensão do indivíduo. Por fim, as teorias pós-críticas suscitam discussões que se atenam às interconexões existentes entre currículo, poder, ideologia, diferença e a multidimensionalidade do ser.

Ao analisarmos nas entrelinhas, identificamos que a teoria curricular na qual o CS está pautado é a tradicional, pois o objetivo educacional trazido pelo texto corrobora com a definição de competências instituída por Perrenoud (1999), o qual afirma que:

[...] um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas (Perrenoud, 1999, p. 27).

Ao analisarmos o escopo da BNCC (2018), percebemos uma cooptação da concepção de competências perrenoudiana, havendo uma reconfiguração da pedagogia do aprender a aprender de base deloriana. O resultado disso é uma pedagogia que conduz a atuação docente para a adaptação e aceitação da ordem vigente, como uma estratégia para a manutenção da ideologia dominante.

A noção de competências, incorporada como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Ela reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige (Silva, p. 13, 2018).

A reforma curricular também almeja o aumento de investimentos públicos nesse nível de ensino, algo que é revelado pela perspectiva economicista do discurso reformador bem como a aproximação com o setor privado (SILVA; SCHEIBE, 2017). A contratação da Fundação Lemann e do Instituto Airton Senna para assessorar todo o processo de construção do texto do CS é mais uma evidência do caráter de educação neoliberal que o currículo sergipano traz. Nesse sentido, Saviani (2014, p. 105) menciona que:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e

CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

Uma educação pautada nos princípios de habilidades e de competências se mostra a serviço do Estado que, por sua vez, caminha pelos caminhos do neoliberalismo.

De fato, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (Gentili, 1995, p. 192).

Destarte, concluímos que a educação neoliberal se trata de aplicar formas de dominação instituídas pela lógica hegemônica do capitalismo. Apesar de o texto trazer explicitamente a preocupação com a emergência de um fazer educacional que enfoque pensares e ressignificações dos saberes e fazeres nas existências individuais (Sergipe, 2018), a análise mais profunda revela que o objetivo educacional principal do CS é o de especializar os sujeitos para torná-los aptos a ingressarem no mercado de trabalho ou melhorem nos exames de avaliação. “Isso acaba homogeneizando os currículos dos países com a intenção de serem aptos a realizar as avaliações internacionais como o PISA. Ao homogeneizar, silencia discursos distintos e acaba sendo oposto ao próprio sentido de ensino investigativo” (Sipavicius & Sessa, 2019, p. 7).

Para além disso, na tentativa de melhorar os índices na avaliação, há um reforço da visão eurocêntrica e de uma abordagem subvalorizada dos conteúdos ao sul, fazendo com que decorra dessa postura, a invisibilização dos lugares de fala e a supressão de reflexões socioambientais e da diversidade sociocultural sergipanas.

De acordo com Mézáros (2008, p. 27), “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Dessa maneira, ainda de acordo com o autor, precisamos de processos educativos mais amplos para superarmos a lógica do capital subjacente à educação brasileira, para que assim caminhemos rumo a uma sociedade para além do capital. Infelizmente, o CS vai na contramão desse caminho.

A BNCC deveria ser o ponto de partida para o desenvolvimento dos currículos. Entretanto, foi nos apresentado um conjunto de “receitas prontas” de como o indivíduo pode se formar para estar apto a ingressar no mercado de trabalho ou melhorar sua proficiência nos principais exames de avaliação. Os cidadãos formados nessa perspectiva acabam sendo mantidos por “amarras invisíveis” que repelem o desenvolvimento da consciência transgressora em busca de emancipação.

Torna-se notório que alcançar uma educação emancipatória é um objetivo que dificilmente será atingido, priorizando currículos que valorizem conhecimentos tácitos e que pretendam conferir competências e habilidades para a realização das tarefas mecânicas e corriqueiras. Desse modo, um ensino centrado, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional, secundariza o pleno desenvolvimento do indivíduo e a sua preparação para o exercício da cidadania (Branco *et al.*, 2019, p. 168).

Embora o CS tenha algumas inovações em relação à base, como os oito princípios norteadores⁶, que são peculiares ao texto sergipano, todas as habilidades são uma transcrição *ipsis litteris* do que é trazido na BNCC, com exceção de algumas habilidades específicas⁷ criadas para o Estado de Sergipe. Além disso, devido ao curto prazo, foi uma produção sintética e

⁶ O Currículo de Sergipe tem como base 8 (oito) princípios norteadores que objetivam o desenvolvimento integral do aluno: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Cada um deles colabora harmonicamente para a educação integral, que visa o desenvolvimento pleno dos educandos e a promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Sergipe, 2018).

⁷ “Para os novos objetivos de aprendizagem e habilidades criados por Sergipe foi acordado entre os redatores garantir a padronização da estrutura da Base, que seguiram o seguinte critério: [...] O código terá um par de letras no final da sequência com a sigla SE (ex.: EF08MA01SE, EF: Ensino Fundamental, 08: oitavo ano; MA: Matemática; 01: sequência em que está escrita no currículo; SE: Sergipe)” (Sergipe, 2018, p.17). A análise dessas habilidades específicas serão tema de outro trabalho.

aligeirada, herdando as lutas e os entraves que permearam o processo da produção da base, acabando por solapar a criticidade documento.

“[...] Ao evidenciar o desenvolvimento de competências e habilidades, adota-se uma lógica na qual se fortalece o individualismo e a competição, sob o enfoque do desempenho individual e dos interesses do capital” (Branco *et al.*, 2019, p. 168). A pedagogia de competências prima pela formação de sujeitos adaptáveis às imposições ideológicas dominantes, e que sabem apenas o necessário, desvalorizando o conhecimento contido no conteúdo.

Esse modelo pedagógico “[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (Duarte, 2011, p. 187). Para fugir do neoliberalismo educacional imposto, é preciso buscar enfrentamentos na transposição dessas proposituras do papel, até ganharem vida na sala de aula. Dessa maneira, para além dos princípios norteadores, habilidades e competências que o CS visa promover, é possível que o educador adote a pedagogia da complexidade.

5. Pedagogia da Complexidade: Subvertendo a Lógica Mercadológica do Currículo de Sergipe

O modelo de educação brasileiro está ancorado na ciência moderna, que por sua vez é sustentada pelo determinismo mecanicista, pois prima pelo conhecimento utilitário e funcional.

Para a superação da fragmentação comumente instituída à racionalidade hegemônica subjacente ao processo educacional, e desaviltar-se da dominação instituída sobre o ambiente, apontamos para a necessidade de apreensão da teoria da complexidade pelo paradigma educativo (Nascimento & Araújo, 2021, p. 563).

Partindo dessa prerrogativa, faz-se necessário que subvertamos a lógica mercadológica subjacente à reforma do Ensino Médio, substituindo a pedagogia de competência pela pedagogia da complexidade. Para que haja a religação dos saberes, comumente compartimentados, promovendo o diálogo epistêmico educacional em busca da superação dos reducionismos, homogeneizações e invisibilizações no campo educativo hegemônico.

O objetivo da pedagogia da complexidade é que busquemos um conhecimento não fragmentário e não totalizador, por sua incipiência e limitação. O conhecimento que emerge dessa pedagogia é chamado de pertinente, pois em meio à complexidade do real, reconhece que não é possível a compreensão totalitária, tornando a busca do conhecimento um esforço infinito (Diniz & Tomazello, 2005, p. 89).

Dessarte, pode haver uma reorientação dos pensamentos e visões, comumente reducionistas, a partir da religação dos saberes habitualmente compartimentados (Morin, 2003). Para tanto, é necessária uma reforma paradigmática do pensamento sobre a nossa organização do conhecimento.

A forma como construímos conhecimento é sempre uma forma paradigmática de pensamento, fruto de modelos e padrões que, conscientemente ou não, inspiram e concretizam um certo tipo de racionalidade, uma maneira de pensar, de operar o pensamento e de construir conhecimento. Com isso, começamos a perceber que nossa maneira de ver, de observar e de construir algo é sempre condicionada por vários fatores intrínsecos ao nosso ser e influenciada pelos fatores sociais e culturais dos contextos envolvidos (Moraes, 2019, p. 117).

Para Morin (2006), faz-se necessária a compreensão de que vivemos ideologicamente na barbárie e na pré-historicidade do espírito humano. Assim, o enfrentamento deve implicar em uma reorganização em cadeia da concepção de educar.

A complexidade “é um princípio que nos permite religar as coisas, os acontecimentos, os fenômenos, os processos, os eventos. Ela implica, portanto, uma tessitura comum que coloca as partes como inseparavelmente associadas ao todo que tece a trama complexa da vida” (Moraes, 2019, p.126).

Nesse caminho, de acordo com Nascimento e Araújo (2021), para que haja a transposição do paradigma atual brasileiro em busca da complexidade é necessária uma nova revolução educacional, por meio da emergência da complexidade. Isso porque a educação brasileira, secularmente estagnada, instituiu de forma velada algumas amarras invisíveis que impedem de transgredirmos os caminhos hegemonicamente postos.

A complexidade transita entre as tramas conceituais exatamente por não ser um método, mas uma via do pensamento que toma para si variadas possibilidades, que se refutam e estendem, revelando enlaces e costuras possíveis e jogando novamente em um movimento constante (Pires & Veiga, 2020, p. 6).

Tomando como base essa asseveração, faz-se necessário o enfrentamento das barreiras imprimidas dialeticamente pelos fatores socioculturais do nosso contexto, para assim trabalharmos em uma perspectiva que evidencia a multidimensionalidade e complexidade da sociedade. Dessa forma, há uma promoção da emancipação e autonomia do sujeito, bem como o respeito e diálogo com a diversidade sociocultural (Leff, 1998).

Por conseguinte, a inovação docente demandaria adoção de metodologias de ensino interativas que ultrapassem o desenvolvimento de competências e habilidades, em prol da resolução de problemas contextualizados. Como a caracterização da prática pedagógica está alicerçada nos paradigmas construídos socio-historicamente, acompanhados por crenças e valores, é preciso promover reflexões profundas que tragam uma reparadigmatização educacional que atenda às necessidades vigentes.

Nesse caminho, a instituição escolar precisa oportunizar primordialmente a realização de uma educação voltada para a aquisição de novos saberes, atitudes, comportamentos e valores de todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, a pedagogia da complexidade deveria ensinar a pensar a realidade socioambiental como um processo de construção social, a partir da integração de processos inter-relacionados e interdependentes, e não como fatos isolados, predeterminados e fixados pela história (Leff, 1998, p. 259).

Entretanto, sabemos das dificuldades em se estabelecer práticas pedagógicas transgressoras, pois nossas ações estão alicerçadas em paradigmas ultrapassados, cuja construção sócio-histórica é acompanhada por crenças e valores, que estão arraigados em nossas concepções de mundo. “Sem mergulhar nessa complexidade, a compreensão da vida e da profissão revela-se fragmentada, sem nenhum sentido para gerar desenvolvimento” (Pires & Veiga, 2020, p. 4). Dessa maneira, é preciso fomentar reflexões profundas que tragam uma “reparadigmatização” da educação brasileira, a fim de atender às necessidades e expectativas da sociedade atual.

6. Considerações Finais

Buscamos evidenciar que a reforma do Novo Ensino Médio, bem como as proposituras do Currículo de Sergipe, à luz da BNCC, não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos a nível de Ensino Médio no Estado de Sergipe, muito menos com as necessidades inerentes à complexidade societária da atualidade.

As reformas acabam legitimando as políticas neoliberais para educação brasileira, representando retrocessos para o sistema educacional, pois corroboram com a formação tecnicista, reforçam a exclusão estrutural existente, além de provocar o empobrecimento de conteúdo ofertado no EM.

Mediante o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, o caminho esperado para a comunidade discente sergipana é o do melhoramento da proficiência nos exames de avaliação e para as novas formas de organização do

trabalho produtivo. A pedagogia das competências prima pela aprendizagem por meio da repetição, praticada há muito tempo em sala, contraria o paradigma da complexidade.

Apesar de toda lógica mercadológica/bancária instituída pela reforma do EM, cabe aos professores lutarem por princípios que oportunizem práticas pedagógicas concernentes à diversidade inerente aos sujeitos bem como às idiossincrasias de cada comunidade escolar. Dessa maneira, precisamos fomentar discussões para que o currículo não seja utilizado como instrumento de invisibilização do indivíduo e de homogeneização da diversidade.

Salientamos a importância do desenvolvimento da Pedagogia complexa, por meio da ressignificação do pensamento moriniano, em detrimento da Pedagogia das Competências, para evidenciarmos a necessária religação dos saberes para um novo diálogo epistêmico educacional. Ao suscitá-lo, buscamos a superação dos reducionismos, exclusões e invisibilizações no campo educativo.

Em uma educação mercadológica à serviço do capital, é preciso considerar o que está posto, avaliar os aspectos positivos e negativos trazidos pelas mudanças instituídas pela reforma do NEM e o currículo sergipano dessa etapa. A partir de tais elucubrações, são requeridos processos constantes de autorreflexão, subversão e resistência, rumo às mudanças essenciais para uma pedagogia da complexidade. Assim, os educandos seriam conduzidos à emancipação e à desinvisibilização, além de garantirem suas vozes, tradicionalmente silenciadas.

É imprescindível que sejam desenvolvidos estudos que promovam o desvelamento de realidades latentes e opacas do NEM, e que evidenciem a importância da Pedagogia da Complexidade para um modelo educacional pertinente à sociedade atual. Para além disso, podem ser realizadas investigações sobre a relevância de discussões e ponderações sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa etapa de Ensino.

Referências

- Branco, E. P., Branco, A. B. de G., Iwasse, L. F. A., & Zanatta, S. C. (2019). BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates Em Educação*, 11(25), 155–171. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. (1996). LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Brasil. (1998). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.
- Diniz, E. M., & Tomazello, M. G. C. (2012). A pedagogia da complexidade e o ensino de conteúdos atitudinais na educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 15(1). <https://doi.org/10.14295/remea.v15i0.2927>
- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vikotskiana. Autores associados.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra.
- Gentili, P. (2017). O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação & Realidade*, 20(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Leff, E. (1998). *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Civilização Brasileira.
- Lüdke, M., & Andre, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Moraes, M. C. (2019). Questões curriculares contemporâneas no âmbito da complexidade e transdisciplinaridade. In: Sá, R. A. de, & Behrens, M., A., (orgs.). *Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Editora Appris.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Editora Cortez
- Morin, E. (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Sulina.

Nascimento, L. M. B. & Araújo, M. I. O. Desatando o “nó górdio” na educação ambiental crítica por meio da dissipação das brumas do pensamento complexo moriniano. *Debates em Educação*, 13(2), 556-570. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12066/9247>.

Paula, A. V. de. (2020). *BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares*. 2020. 148 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.

Pereira A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Ed. UAB/NTE/UFMS.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas*. Artmed.

Pires, C. S., & Veiga, A. M. da R. (2020). Costurando possibilidades na complexidade da docência: a bricolagem na trajetória auto(trans)formativa. *Research, Society and Development*, 9(9), e20996496. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6496>

Saviani, D. (2014). *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação*. Autores Associados.

Sergipe. (2022). Currículo de Sergipe: integrar e construir: ensino médio. Santos, I. S. dos, & Soares, M. F. M (Org.). Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação do Esporte da Cultura.

Sipavicius, B. K. de A., & Sessa, P. da S. (2019). Base Nacional Comum Curricular e a área de ciências da natureza: tecendo relações e críticas. *Atas de Ciências da Saúde*, 7(1), 03-16.

Silva, D. E. R.; Jacob, M. S. da P.; Gomes, R. da V., & Silva, J. C. S. da. (2021). O novo Ensino Médio no contexto brasileiro: Perspectivas e Reflexões do desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática. *Research, Society and Development*, 10(6), 1-9.

Silva, M. R. da. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34(214130), <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

Silva, M. R. da, & Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, 11(20), 19-31.

Silva, T. T. da. (2005). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Gentili, P. A. A., & Silva, T. T. da (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Vozes.