

O conceito de áreas de conhecimento *no Novo Ensino Médio*

The concept on areas of knowledge
in the New High School

El concepto de áreas de conocimiento
en la Nueva Enseñanza Secundaria

SANDRA REGINA MENDES*

Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis- BA, Brasil.

RESUMO: As áreas de conhecimento já figuram no currículo do ensino médio desde as Diretrizes Curriculares, em 1998. Assim, o que de fato é *novo* em relação as áreas de conhecimento no “novo” ensino médio? Busca-se discutir conceitualmente essa questão, além dos seus objetivos e dimensões teóricas. A metodologia se centra na análise dos documentos oficiais que consubstanciam a reforma, fundamentada nos debates acerca das dimensões de poder que delineiam as políticas educacionais. Concluiu-se que a legislação não oferece bases conceituais, possibilitando desdobramentos equivocados na implementação do currículo.

Palavras-chave: Ensino médio. Reforma do ensino médio. Áreas de conhecimento. Legislação educacional. Currículo.

ABSTRACT: The areas of knowledge have already been part of the high school curriculum since the Curricular Guidelines from 1998. Therefore, what is really new in relation to the areas of knowledge in the “new” high school? In addition to the objectives and theoretical dimensions, it seeks to discuss this issue conceptually. The methodology focuses on the analysis of the official documents that substantiate the reform; based on the debates regarding dimensions of power, which outline

* É graduada em História e mestre em Cultura e Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Atualmente é professora assistente na Universidade do Estado da Bahia (Campus Eunápolis) e doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. *E-mail:* <srmenesba@gmail.com>.

educational policies. It comes to a conclusion that, the legislation does not offer conceptual basis, allowing for misleading developments in the curriculum's implementation.

Keywords: High school. High school reform. Areas of knowledge. Educational legislation. Curriculum.

RESUMEN: Las áreas de conocimiento ya forman parte del plan de estudios de la escuela secundaria desde las Directrices Curriculares, en 1998. Entonces, ¿qué es realmente nuevo en relación con las áreas de conocimiento en la “nueva” escuela secundaria? Se busca discutir este tema de manera conceptual, además de sus objetivos y dimensiones teóricas. La metodología se centra en el análisis de documentos oficiales que sustentan la reforma, fundamentada en los debates sobre las dimensiones de poder que delinear las políticas educativas. Se concluyó que la legislación no ofrece bases conceptuales, lo que permite desarrollos equivocados en la implementación del currículo.

Palabras clave: Enseñanza secundaria. Reforma de secundaria. Áreas de conocimiento. Legislación educativa. Currículo.

Disjunções históricas no ensino médio

As discussões sobre identidade, funções e objetivos do ensino médio (EM) não são novas. Em um recorte recente, debates que antecederam a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96), traziam o questionamento se o papel do EM era preparar para o trabalho ou o prosseguimento dos estudos. Dicotomia que a LDB 9.394/96 buscou superar, estabelecendo como finalidade a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Duas décadas depois da promulgação, ainda é possível observar múltiplas dificuldades em efetivar a superação da dualidade entre o ensino médio profissional e o propedêutico, bem como em promover sua democratização e universalização fundamentadas na formação para o exercício da cidadania e em oportunidades no mundo do trabalho.

O ensino médio público brasileiro só pode ser analisado em um contexto complexo. Para esse artigo duas questões são consideradas: a primeira, as diferenças sociais que impactam diretamente no acesso e na permanência dos filhos dos trabalhadores e dos próprios trabalhadores no ensino médio. A segunda se refere à menor priorização do

investimento público direto nesse segmento nos anos de 1980 e 1990, tanto em termos financeiros quanto técnico-pedagógicos, que conduziram para a sua precarização.

Apenas políticas recentes convergiram para sua redefinição e fortalecimento. Entre elas, ressalta-se a aprovação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional nº. 53/06, regulamentada pela Lei nº. 11.494/07 (MOEHLECKE, 2012), e a ampliação do direito à educação com oferta obrigatória de escolarização dos 4 aos 17 anos, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009. Entretanto, com o congelamento dos gastos pelos próximos 20 anos, instituído pela aprovação da Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 e o prazo de finalização do Fundeb (previsto para 31/12/2020), o cenário de avanços se encontra comprometido. Por isso é necessário analisar as problemáticas e soluções para o ensino médio em toda a sua complexidade, abrangendo fatores sociais, econômicos e políticos do Brasil.

De modo particular, nos últimos dez anos, os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino impulsionaram debates, elaboração e desenvolvimento de políticas com a participação das comunidades escolares e diferentes entidades científicas e de classes, que permitiram a implementação de programas visando sua melhoria, tais como o ensino médio inovador, em 2009. Ao mesmo tempo, setores ligados aos interesses do grande capital, comprometidos com a efetivação das políticas neoliberais na educação, ampliaram as narrativas de desqualificação, utilizando todos os aparatos possíveis (parlamentar-jurídico-midiático) para reforçar uma visão catastrófica e de inocuidade do ensino médio.

Influenciada por esses discursos, a sociedade começou a apoiar e exigir mudanças imediatas. Stephen Ball (2001; 2004; 2011) propõe compreender como essas narrativas incidem na formação das políticas públicas por meio da “Abordagem do Ciclo de Políticas”, constituída pela intersecção complexa de um ciclo contínuo com três contextos principais: “contexto da influência”, “contexto da produção” e “contexto da prática”.

Este trabalho utilizou como suporte teórico-metodológico a “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Ball, contudo não foi realizada a análise de todo o ciclo da política. Foi focalizado no “contexto de influência”, por estabelecer algumas apreensões necessárias à leitura crítica dos documentos. Esse corresponde ao momento em que são iniciadas as políticas públicas com construção dos discursos políticos e articulações dos grupos hegemônicos para sobrepor suas narrativas, marcadas por disputas e negociações, que originam, muitas vezes, acordos com contraditórios interesses (MAINARDES, 2006). O “contexto de influência” se consubstancia na produção dos textos da política educacional (“contexto de produção”), fontes analisadas nesse estudo. As reflexões, apesar de não enfocarem no “contexto da prática”, pretendem oferecer contribuições para estudos das políticas públicas acerca do ensino médio, com o objetivo de alertar sobre possíveis desdobramentos equivocados na implementação do currículo. Afinal, a leitura diferenciada

dos educadores “pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005: 434).

Identifica-se como “contexto de influência” as narrativas que descredibilizaram o ensino médio público brasileiro nos últimos anos. Processo intensificado paralelamente ao avanço das intervenções das agências internacionais na política educacional brasileira, com destaque para a implementação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em 2000. Os acordos com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) instituíram avaliações externas que apresentaram baixos índices de rendimento dos estudantes brasileiros de nível médio. Esses números foram amplamente divulgados e debatidos pelas mídias. Contudo, ao desconsiderar, em grande maioria, variáveis importantes como investimentos públicos, condições de acesso/permanência dos estudantes e programas de formação/valorização docentes, trataram o problema de forma superficial, fragmentada, coadunando com a visão de inutilidade do ensino médio, subsidiando discursos que conclamavam por mudanças e reformas imediatas.

Aproveitando-se desse contexto, fragilizado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o Governo Michel Temer lançou uma reforma para o ensino médio através de Medida Provisória (MP nº 746, de 22/09/2016). Nessa MP foram ignorados todos os debates e ações que vinham dando novo contorno ao ensino médio como: o Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971, de 9/10/2009), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/Resolução CNE/CEB nº 2/ 30/12/2012) e o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria nº 1.140, de 22/11/2013).

A MP desengavetou o Projeto de Lei (PL) nº 6840/13, propondo um EM com caráter excludente aos jovens trabalhadores, transformada na Lei nº 13.415/17, que denominaram Novo Ensino Médio. A reforma está regulamentada, além desta Lei, pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC/Resolução CNE/CP nº 4, de 17/12/2018) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Resolução CNE/CNB nº 3, de 21/11/2018), documentos que a alinham aos princípios da política neoliberal no campo da educação e possui um amplo apoio de representações dos setores empresarial e financeiro, que compõem a entidade “Todos Pela Educação”.

A proposta seguiu um caminho alheio aos trâmites democráticos, pois se construiu de forma unilateral, sem participação dos profissionais de educação, universidades, associações representantes dos educadores e de classes e, por essa razão, tem sido criticamente denominada, por representantes desses grupos, de “Contrarreforma do Ensino Médio”.

Frente às críticas recebidas por várias entidades, o Ministério da Educação (MEC) começou a fazer um trabalho midiático com o objetivo de convencer a sociedade sobre benefícios do Novo Ensino Médio. Segundo as narrativas do Governo, a flexibilidade curricular oferece “liberdade” ao jovem para estudar de acordo com sua vocação ou inserção no mercado de trabalho. Essa “liberdade” de escolher é possível porque o currículo foi composto por uma formação geral básica, estruturada a partir das áreas de conhecimento

(linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e por itinerários formativos que dialogam com elas, com exceção da formação técnica e profissional.

Identifica-se a centralidade das áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio, apresentando-as como uma novidade que, articuladas aos itinerários formativos, serão capazes de dirimir problemas que envolvem esse nível de ensino. Apesar de terem sido apresentadas como inovação, as áreas de conhecimento já figuram no currículo do ensino médio desde 1998, com a publicação das Diretrizes Curriculares, historicizada no Parecer CNE/CEB nº. 3, aprovado em 8/11/2018, que trata da atualização das DCNEM/2018. Destarte, o que de fato é *novo* em relação às áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio? Qual o conceito de áreas de conhecimento nessa nova reforma?

Em busca do conceito de “áreas de conhecimento”

A organização curricular por áreas de conhecimento está presente no ensino médio desde as DCNEM de 1998, porém, nem a resolução e nem o parecer deste documento trazem um conceito de “áreas de conhecimento”. Elas são apresentadas como meio para efetivar um fazer pedagógico que resulte no desenvolvimento de habilidades e competências, tomando como princípio a interdisciplinaridade e a contextualização, sem contudo defini-las.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) tem-se “o sentido do aprendizado na área”, onde há uma defesa pelo desenvolvimento do currículo a partir de áreas de conhecimento. Ressaltam as potencialidades de uma perspectiva interdisciplinar para superar a fragmentação dos conhecimentos e atualizar as práticas pedagógicas, entretanto, é lacunar em relação ao conceito. O primeiro documento que se aproxima de uma concepção é o PCN+ (BRASIL, 2002), onde se lê:

uma área de conhecimento só pode ser caracterizada a partir das partes que a compõem, em um processo de análise que, ao desmontar o objeto central da área, nos conduz à percepção de outros objetos que caracterizam os segmentos da área. Tais segmentos são as disciplinas, com seus objetos próprios, que trazem em seu bojo aspectos que formam a área como um todo (BRASIL, 2002: 24-25).

Mesmo trazendo luz sobre a questão, não há efetivamente uma base conceitual, mas elementos que podem ajudar a compreender como se estrutura a área e a sua relação com os componentes específicos. Já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, lançadas em 2006, não há nenhuma referência.

Em 2012, o MEC apresentou uma proposta de reforma do ensino médio e foram publicadas novas DCNEM, reiterando que

[Art. 8º [...] § 1º] o currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos professores. [...] Art. 14º, XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012).

Apesar de não discutir o conceito de áreas de conhecimento, explicita a relação entre estas e os componentes curriculares; também direciona sobre a abordagem pedagógica, destacando a interdisciplinaridade no processo.

Houve um entendimento que, para obter êxito na implementação das DCNEM/2012, era necessário investir na formação docente continuada. Cria-se o Programa de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio (Pnem), vinculado ao Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio. Para os cursos foram elaborados cadernos com discussões teóricas onde se encontra um conceito de áreas de conhecimento:

conjunto de conhecimentos cuja afinidade entre si pode expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a partir do qual essas especificidades se produzem. Trata-se de uma unidade epistemológica e metodológica no âmbito da ciência que, sob o prisma da organização curricular, permite uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise (RAMOS *et. al.*, 2013: 14-15).

Converge portanto, para a superação da visão compartimentada nos processos de produção/socialização do conhecimento e tensiona um movimento no sentido de provocar a interrelação e transferência de saberes (THIESEN, 2008). Nas DCNEM de 2012, as áreas de conhecimento buscam efetivar esses pressupostos compreendendo que “a *interdisciplinaridade* e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes de diferentes campos do conhecimento.” (BRASIL, 2012, Art. 14, XIII, grifo nosso). Compreender o significado de áreas de conhecimento, portanto, perpassa por questões conceituais acerca da interdisciplinaridade, presente com expressiva centralidade na legislação educacional brasileira, em todos os níveis,.

O conceito de interdisciplinaridade é polissêmico. Para Ciavatta (2019:19) “categorias e conceitos são questões fundamentais para o entendimento do próprio conhecimento que se pretende produzir. [...]. Os conceitos, por sua etimologia (*conceptus*, concepção), dão conteúdo teórico aos termos”. Follari (2008:109) se diz ciente que a “interdisciplina suscita mais perguntas do que respostas, e isto não em virtude de suas infinitas possibilidades, mas sim por causa da dificuldade de estabelecer seus limites.” Reitera-se, diante

da questão, a urgência em problematizar as bases conceituais de “área de conhecimento” e “interdisciplinaridade” na legislação educacional brasileira do ensino médio.

Thiesen (2008:545) coloca que interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: “o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares.” Trata, respectivamente, das questões da ciência, seus paradigmas, categorias e métodos, e do currículo, do ensino e da aprendizagem. Compreende-se que, na construção das políticas educacionais, essas duas dimensões se imbricam por se constituírem como campo de disputas de saber-poder em torno de projetos de sociedade, intermediadas pelo campo educativo.

Nas DCNEM/2012, os pressupostos sobre interdisciplinaridade demarcam a compreensão de que ela “é impensável sem a base que a possibilita, ou seja, as disciplinas” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2008:21), ao contrário do ocorrido durante o governo militar, quando foi inserida no currículo (Lei nº 5.692/1971) através da fusão de disciplinas com conhecimentos superficiais e aligeirados. Sem compromisso de se libertar de um conteudismo, reforçou-o ainda mais, com forte controle ideológico (FAZENDA, 1996).

A interdisciplinaridade se constitui como elemento importante na organização curricular, porém ela não efetiva, por si só, melhorias nos índices de qualidade da educação, bem como “não pode fazer mudanças estruturais porque não tem parentesco com os movimentos sociais em suas atividades políticas” (FOLLARI, 2008:134). Por isso redobra a necessidade de se fundamentá-la conceitualmente. Os debates sobre o tema precisam entrar nas pautas das comunidades escolares e científicas, problematizando seus princípios, visto que o atual contexto político e econômico, favorável à hegemonia neoliberal nas políticas educacionais em andamento, tem se apropriado do conceito de “interdisciplinaridade” para instituir propostas que, de forma escusa, apresentam-se como inovadoras, mas ocultam reais interesses na precarização da educação pública, tanto no que se refere à formação do jovem quanto ao trabalho docente.

Dito isso, tratando-se de um conceito com diferentes bases teóricas, deve-se entender como fulcral a definição e demarcação do lugar da interdisciplinaridade no currículo por áreas de conhecimento na legislação educacional do ensino médio.

O que de fato é *novo* em relação as áreas de conhecimento

O currículo do Novo Ensino Médio é composto pela formação geral básica prevista na BNCC e por “itinerários formativos” que dialogam com as áreas de conhecimento, mas sem trazer uma definição sobre elas, bem como o lugar dos conhecimentos específicos na estrutura curricular. A Lei nº 13.415/17 e as DCNEM/2018, não definem áreas de conhecimento e interdisciplinaridade, apesar da centralidade de ambas na reforma. Esse silenciamento não pode ser entendido como aleatório, diante da existência de um artigo

específico nas DCNEM de 2018 para tratar questões conceituais: “para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente resolução”. (Capítulo II: Artigo 6º).

Em relação a BNCC do EM, no item “Estrutura da BNCC”, na representação gráfica consta:

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018:32).

A leitura denota que os princípios de articulação entre os campos de saberes específicos e das áreas, assegurados nas DCNEM de 2012, foram mantidos. Entretanto, a citação aparece referendada por meio do Parecer do CNE/CP de 2009, que trata do Ensino Médio Inovador e não através das DCNEM em vigor, atualizadas em 2018, para atender a Lei 13.415/2017. Como dito, nas DCNEM/2018 não há nenhum norteamto conceitual sobre as áreas de conhecimento. Na representação da “Estrutura da BNCC” se lê:

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2018:32).

A que se destina a citação? Às lacunas e contradições sobre o conceito de áreas de conhecimento na reforma atual. Não é possível identificar fundamentos e bases conceituais que garantam interlocução entre saberes específicos e diferentes campos do conhecimento com foco na formação cidadã integral e igualitária. Isso se evidencia ao verificar que os únicos componentes curriculares garantidos nos três anos do ensino médio são **matemática e português**. Ademais só são encontrados os termos “estudos” ou “ensino” que deverão ser “tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, *podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem* que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”. (BRASIL, DCNEM/2018, Art. 11, §5, grifo nosso).

As ausências conceituais e a contradição entre o documento da BNCC e a Lei 11.415/2017 acerca das áreas de conhecimento e da interdisciplinaridade apontam para caminhos que abrem possibilidades para constituição de conhecimentos mínimos e, mesmo, compartimentados, sob a denominação de “áreas de conhecimento”. Os documentos não asseguram dispositivos que permitam evitar o esvaziamento de saberes, ao

mesmo tempo que inexistem espaços concretos de materialização da articulação entre os campos específicos e as áreas, devido à eliminação de algumas disciplinas. Tais preocupações são colocadas pelo conselheiro José Francisco Soares, no Parecer CNE/CEB nº 3/ 2018, de 8/11/2018,

o texto [...] estabelece que o currículo deve conter, na parte comum, “estudos e práticas” de todas as atuais disciplinas, agregadas agora em áreas do conhecimento. Ou seja, opta não por enfatizar ou aprofundar os conceitos-chave de cada uma destas disciplinas. [...] O necessário e importante trabalho interdisciplinar depende, essencialmente, do conhecimento disciplinar [...] as propostas de itinerários [...] sugerem que serão organizados como aplicações dos conhecimentos da parte comum. Como a lei limita o número de horas alocado a esta parte, na minha avaliação, há sérios riscos de trivialização do que será ensinado no Ensino Médio, exceto em relação a Língua Portuguesa e Matemática que mereceram tratamento especial. O que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente (BRASIL, 2018:14).

É urgente, portanto, problematizar os discursos que estão sendo forjados sobre o Novo Ensino Médio como uma reforma que irá mudar os rumos do EM brasileiro. O conceito de reforma incorporado pelo senso comum remete à ideia de positividade e à mudança que ocorre para melhorar a sociedade, com a ampliação de benefícios e direitos. Essa concepção, com ampla difusão social, articula-se sempre à ideia de progresso e avanço. Para Popkewitz (1997), reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, precisando ser compreendida considerando as relações sociais e de poder implícitas e explícitas na sua constituição. O autor ainda identifica que as discussões sobre reforma apresentam ênfase na “estabilidade, na harmonia e na continuação de acordos institucionais existentes - não mudanças” (POPKEWITZ, 1997: 12). É preciso analisar a reforma a partir de outros pilares, compreendendo a escola - e as reformas destinadas a ela - a partir de um conceito que a coloca nas “estruturas de governo na sociedade na qual o macro e os microproblemas do estado são colocados juntos” (POPKEWITZ, 1997:49). Deve-se ampliar as discussões sobre reformas educacionais compreendendo que “há o reconhecimento e a supervisão direta da escola pelo estado. Ao mesmo tempo, há uma organização social e epistemológica das escolas na produção de uma disciplina moral, cultural e social da população” (POPKEWITZ, 1997:50), que significa considerar o seu papel de regulação social e de poder.

Definir e discutir as bases teóricas dos documentos curriculares é importante para dialogar com a política educacional para além do binômio produção/implementação, pois permite compreendê-la “como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos” (LOPES; MACEDO, 2011:261). Para que isso se efetive é preciso que os sujeitos atuem na prática de implementação do Novo Ensino Médio numa perspectiva do “currículo em ação” que possibilita atender mais que o saber oficialmente prescrito a ser dominado e transmitido, mas vislumbrar espaço para reinterpretções, criticidade e protagonismo.

Mészáros (2005) coloca que, dentro da estrutura estabelecida no mundo do capital, as reformas, na prática são irrealizáveis e não passam de “cortinas de fumaça” para desviar a atenção das determinações sistêmicas. Trata-se superficialmente dos efeitos, associando mudanças a melhorias, mas não se altera a base causal dos problemas. Contudo, Ciavatta (2019) pondera que é preciso considerar as ações de intervenção na concepção da educação básica.

A análise dos documentos que legislam a reforma atual permite identificar a existência de um projeto societário que tende a aprofundar as desigualdades sociais a partir da flexibilização do processo formativo dos jovens brasileiros. Ao reproduzirem a relação entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar, mantém-se o poder das classes dominantes e das diferenças entre classes.

O que de fato é *novum* em relação às áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio? Acredita-se que o novo seriam as incertezas sobre as configurações curriculares, pois isso depende do interesse e interpretações nos sistemas estaduais, e a certeza de que os jovens do ensino médio público brasileiro terão usurpados os seus direitos constitucionais de igualdade na formação educacional.

Considerações finais

Na análise dos documentos que fundamentam o Novo Ensino Médio, as áreas de conhecimento não se articulam à ideia de “uma relação entre particularidade e totalidade que forma uma unidade” (BRASIL, 2013:12), mas denota uma diluição da especificidade em benefício da generalização, numa perspectiva equivocada sobre interdisciplinaridade. Em nenhum momento, os documentos trazem dispositivos que impeçam o esvaziamento de saberes e desenhos curriculares estruturados em conhecimentos mínimos e compartimentados. Entende-se que essa lacuna ganha contornos mais graves diante do cenário de avanço de ideias conservadoras, defendidas por grupos como os ligados à Escola Sem Partido, que entende a escola como espaço de ideologização.

O Novo Ensino Médio permite legitimar discursos que desqualificam a presença de determinados conhecimentos, ao mesmo tempo submete e limita a educação às demandas do mercado de trabalho, desconsiderando o princípio educativo de formação do homem enquanto ser social, capaz de se desenvolver em todas as suas potencialidades, como sujeito e objeto do conhecimento social. Por fim, a ausência do conceito e o lugar das “áreas de conhecimento” está a serviço das reordenações curriculares submetidas ao capital e suas pautas neoliberais, presentes na educação brasileira na contemporaneidade.

Recebido em 09/04/2020. Aprovado em 07/07/2020

Referências

- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez, 2001.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017**. Parecer CNE/CEB n. 3/2018, aprovado em 8/11/2018. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB n. 3/1998, aprovado em 1/6/1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Orientador do Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de setembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e adota outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 12 de nov. 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1998.
- BRASIL. Portaria nº 971, de 9/10/2009. **Institui o Ensino Médio Inovador**. Diário Oficial, Brasília, DF, 13 de out. 2009.
- BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de nov. de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Diário Oficial, 9 de dez. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n. 6.840/2013**. Disponível em: www.camara.gov.br. 2013. Acesso em: 20/02/2014.

BRASIL. **Medida Provisória MP/746**. Brasília, 22 de setembro 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil. Acesso em: out/2016.

Clavatta, Maria. Trabalho-Educação: a História em processo. In: Clavatta, Maria *et. al.* **Historiografia em Trabalho-Educação**: como se escreve a história da educação profissional. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOLLARI, Roberto. Algumas considerações práticas sobre a interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 97-110.

FOLLARI, Roberto. Interdisciplina e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 127-141.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplina para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J. Ball; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais** (questões e dilemas). São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e as novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 17, n. 19, p. 39-58, jan-abr 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira; FREITAS, Denise de; PIERSON, Helena Campos. **Formação de Professores do Ensino Médio**. Etapa I- Cadernos IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Brasília: Secretaria de Educação Básica (MEC)/ Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba

Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set/dez. 2008.