



---

Comunicação oral: Eixo 3 - Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

## **O NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIREANA**

Antonio de Pádua Oliveira Costa\*  
Daniele Xavier Ferreira Giordano\*\*

---

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo analisar, a partir da perspectiva freireana, o que popularmente ficou conhecido como “Novo Ensino Médio”, pela Lei 15.415/17. Para tanto, contextualizamos brevemente o Ensino Médio no Brasil com ênfase no período de redemocratização do país na década de 1980 e apontamos as principais alterações nas legislações referente a esse segmento que faz parte da etapa final da Educação Básica. Com base na Lei 15.415/17, que alterou e incluiu artigos na LDBEN 9.394/96, apresentamos as principais concepções educacionais e curriculares de Paulo Freire. Utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica e da análise documental. Espera-se que esse trabalho contribua para o entendimento de educadores e pesquisadores sobre os impactos que a Lei 15.415/17 causou na estrutura e organização do Ensino Médio no Brasil, bem como ampliar a divulgação do pensamento freireano como forma de análise de diferentes áreas e contextos educacionais.

**Palavras-chave:** Legislação. Ensino Médio. Paulo Freire.

### **Introdução**

Em 2017, foi promulgada a Lei 15.415/17 que alterou e incluiu artigos na LDBEN 9.394/96, caracterizando o que ficou conhecido como Novo Ensino Médio. Entre essas alterações e inclusões, destacam-se a não obrigatoriedade de disciplinas e áreas de conhecimento (Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Arte), a autorização para a atuação de profissionais com “notório saber” e a ênfase dada à formação dos estudantes com o objetivo de atuarem em postos do mercado de trabalho. Nesse sentido, objetivamos nesse trabalho analisar os impactos da Lei 15.415/17, a partir da perspectiva de Paulo Freire, buscando identificar em que medida ela se aproxima da concepção bancária de educação ou da concepção de educação libertadora.

Para atingir o objetivo proposto nesse trabalho, iniciamos o artigo elencando algumas características do Ensino Médio no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985),

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. Licenciado em História. Licenciando em Geografia. Professor da Rede Privada de Ensino.

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Bacharel em Direito e Licenciada em Pedagogia. Membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq. Bolsista CAPES – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCar Sorocaba.



especialmente a partir da Lei. 5.692/71, que reorganizou a estrutura educacional brasileira, com especial ênfase no ensino profissionalizante. Em seguida, analisamos a Lei 15. 415/17 que alterou e incluiu artigos na LDBN 9.394/96, caracterizando o Novo Ensino Médio. A partir disso, entramos no campo da perspectiva freireana, apresentando concepções importantes sobre a educação e trazendo para a reflexão se a Lei 15.415/17 leva o Novo Ensino Médio a se aproximar da concepção bancária ou da concepção libertadora de educação.

### **O Ensino Médio no Brasil: da Lei 5.692/71 à redemocratização**

Apesar do Ensino Médio ter uma extensa e importante trajetória ao longo da História da Educação brasileira, o presente trabalho traz um recorte desse segmento a partir da promulgação da Lei 5.692/71<sup>1</sup>. Ao final da década de 1960, o país ampliava o projeto de industrialização e crescimento econômico. Os militares, buscando legitimar o Golpe de 1964 bem como seu papel de mandatários do Executivo Federal, levantava a bandeira de um projeto de educação que priorizasse a formação da classe trabalhadora apenas para atender às demandas econômicas. Com a chegada ao poder do Presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)<sup>2</sup>, ambicionava-se a reestruturação do país para o “milagre econômico”<sup>3</sup>.

Foi então sancionada a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que chegou reorganizando o ensino no Brasil, passando a ter como principal objetivo a formação profissionalizante. O artigo 5º da referida lei, apontava que a parte de formação especial do currículo para o ensino médio tinha o objetivo de habilitação profissional e seria fixada “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971).

Tal lei focava numa certa obrigatoriedade profissional em detrimento de uma formação de livre escolha por parte dos estudantes. Como resultado, aqueles que iniciavam o 2º grau já teriam a “oportunidade” de formação profissionalizante, o que conteria a procura de vagas pelo ensino superior. Acontece que a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) acarretou novos problemas, uma vez que essa reforma implicava em se ter um planejamento bem definido acerca da implementação de um ensino profissionalizante, quando ainda nem as escolas do ensino regular tinham qualquer estrutura. Não bastava apenas construir escolas de caráter profissionalizante ou adaptar a este as escolas que já existiam, afinal, a mudança também

<sup>1</sup> Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

<sup>2</sup> Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) foi Presidente da República entre 1969-1973, eleito indiretamente pelo partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA).

<sup>3</sup> O período do chamado “milagre” estendeu-se de 1969 a 1973, combinando o crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. (FAUSTO, 2006, p. 485).



deveria atingir a formação dos professores. O custo se tornou muito alto e as verbas repassadas pelo governo não eram suficientes (CURY, 1998).

Nessa conjuntura, surgiu então uma nova proposta como forma de mudança desse paradigma, a Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982). Enquanto a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) trazia em seu artigo 1º o destaque para uma formação que visava a “*qualificação* para o mercado de trabalho”, a Lei 7.044/82 alterou esse texto normativo para “*preparação* para o mercado de trabalho”, buscando, assim, acabar com a certa obrigatoriedade da profissionalização do ensino. O final da Ditadura Civil-Militar foi um grande marco na história do Brasil afetando diretamente os modelos de ensino até então impostos. Com a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, um novo cenário começou a surgir no campo educacional, começando pelo tratamento da educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” e tendo como finalidade “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nessa época, a população, que havia passado por vinte e um anos de Ditadura Civil-Militar, gritava pela participação mais ativa na sociedade, principalmente na esfera política e educacional. Acontece que, paralelamente ao crescimento do capitalismo, a globalização da economia passava a exigir um novo formato de sociedade, pautado na evolução da ciência e da tecnologia, o que resultou, conseqüentemente, num novo tipo de formação escolar (CURY, 1998). Para atender a demanda de uma nova organização de trabalho, se fez necessário pensar em uma nova mudança na legislação educacional, visando, ao mesmo tempo, a expansão e democratização da educação básica bem como a articulação de conhecimentos tecnológicos e científicos.

Foi nesse contexto que surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a chamada LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Inicialmente, a referida lei trazia, à luz de seu artigo 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública seria efetivado mediante a garantia de alguns direitos, dentre eles o ensino fundamental obrigatório e gratuito e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Em 2009, a alteração desse artigo deu-se pela Lei 12.061/09 (BRASIL, 2009a), que previa uma universalização do ensino médio gratuito. Já em 2013, uma nova alteração, vinda com a Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013), compreendeu uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Por trás dessas alterações percebemos a dificuldade de se firmar esse segmento de ensino, uma vez que as demandas econômicas continuam e que os planos de governos continuaram



a falhar. As autoras Mesquita e Lelis (2015), ao investigarem o processo de universalização do ensino médio, destacaram que

A maioria dos estudos sobre o tema identifica três problemas-chaves no desenvolvimento do Ensino Médio (CURY, 1998; KRAWCZYK, 2009, 2011; KUENZER, 2011). São eles: a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras. (MESQUITA e LELIS, 2015, p.822)

Passados alguns anos, os problemas citados pelas autoras ainda são pertinentes. O Ensino Médio vem enfrentando conflitos políticos, econômicos e sociais desde o seu início. Ainda, observando a LDBEN (BRASIL, 1996), é possível observar que as finalidades do Ensino Médio se tornaram mais extensivas, comparadas às leis anteriores. De acordo com Moehlecke (2012)

[...] a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhes objetivos abrangentes (art.35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior (MOEHLECKE, 2012, p.41)

E mais uma vez nos deparamos com finalidades de um segmento de ensino que não se encontrou em seus propósitos pela falta de planejamento governamental e ações efetivas para a sua existência. Recentemente, após um conturbado período político que afetou diretamente o setor educacional, tivemos mais uma mudança no segmento de ensino em questão, a chamada Reforma do Ensino Médio, contemplada pela Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), que alterou e inclui artigos na LDBEN (BRASIL, 1996).

### **A implantação do Novo Ensino Médio**

Com a promulgação da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), foi oficializada a Reforma do Ensino Médio que modificou radicalmente diferentes aspectos da organização e da estrutura curricular desse segmento, oficializados anteriormente na LDBEN (BRASIL, 1996). Listamos a seguir, as principais alterações e inclusões na LDBN realizadas por essa reforma.

Todo o artigo 3º da Lei 13.415/17 dedica-se a alterar o artigo 35 da LDBEN. A primeira grande alteração posta neste artigo diz respeito aos componentes curriculares ofertados aos



estudantes do Ensino Médio, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No parágrafo 2º do referido artigo, o texto informa que as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia serão ofertadas a partir de “estudos e práticas”. Nesse aspecto, entende-se que essas disciplinas perdem o status como áreas de conhecimento independentes e constituídas por seus próprios saberes podendo ser, nesse caso, ofertadas de maneira interdisciplinar. De acordo com Ferreti (2018), essas disciplinas serão ofertadas “[...] na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento”.

Na esteira das alterações referentes às disciplinas que compõem a grade curricular, o parágrafo 3º define que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão consideradas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio e, no parágrafo 4º, a Língua Inglesa, a depender das decisões dos Estados e do Distrito Federal. Percebemos que as alterações sobre as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio caminham para o esvaziamento e empobrecimento desta, visto que, as disciplinas de Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Arte podem ter suas respectivas cargas horárias reduzidas a pequenas doses, prejudicando consideravelmente a formação teórico-crítica dos estudantes. De acordo com Castilho (2017):

Diluição e diminuição das ciências que possuem uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história, aprofundará ainda mais os problemas atinentes à formação básica dos jovens. Não menos impactante serão os danos epistemológicos e os prejuízos no processo de construção de conhecimentos. (CASTILHO, 2017, p. 7).

No que se refere à carga horária do Ensino Médio destinada ao cumprimento da BNCC, o parágrafo 5º, define que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Essa modificação diminuiu, na prática, as 2.400 horas destinadas anteriormente para o cumprimento dos conteúdos escolares, para um máximo de 1.800 horas de acordo com a escolha feita pelos sistemas de ensino, ampliando ainda mais o fosso entre teoria e prática.

Passando para o artigo 4º da referida lei, que altera novamente os dispositivos da LDBEN, desta vez o artigo 36, define que:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III



- ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

A alteração deixa claro que os Estados e o Distrito Federal deverão organizar suas estruturas curriculares “conforme a relevância” que enxergarem nas diferentes áreas do conhecimento e, conseqüentemente, suas respectivas disciplinas, podendo produzir inclusive “arranjos curriculares” que, novamente, esvazia e dilui a produção de conhecimento das diferentes disciplinas.

Outro aspecto importante da alteração do artigo 36 da LDBEN pela Lei 13.415/17 corresponde à inclusão da área “formação técnica e profissional” que, a exemplo da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), busca imprimir ao Ensino Médio o caráter de preparação dos estudantes para assumirem postos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a reforma busca reduzir a formação de estudantes à mera participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho, sem questionar as estruturas e organização deste (FERRETI, 2018). Percebe-se, portanto, que a Lei 13.415/17 alinha-se diretamente à Teoria do Capital Humano, que, aliada à perspectiva neoliberal, enfatiza conhecimentos considerados “úteis” com o objetivo de potencializar a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A última grande alteração apresentada na Lei 13.415/17 está presente no artigo 6º, que altera o artigo 61 da LDBN. Essa alteração impacta diretamente na dimensão do trabalho docente. De acordo com o artigo 6º:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017).

O artigo 6º aponta que a atuação profissional docente poderá ser realizada por “profissionais com notório saber”, fato que indica claramente que profissionais oriundos de outras áreas que não a Pedagogia ou os diferentes cursos de Licenciatura, podem atuar em sala de aula como docentes, especificamente nos Itinerários Formativos. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 98/2009 (BRASIL, 2009b), o título de “notório saber” deve ser concedido à profissionais que tenham produzido trabalhos relevantes e contribuído para a expansão e fortalecimento de pesquisas acadêmicas no país. Entretanto, é fundamental destacar que a formação, bem como a atuação como docente, não se limita apenas ao conhecimento em nível técnico ou profissional. Pelo contrário, a atuação docente requer a formação e associação à diversos conhecimentos específicos da profissão, bem como às diversas metodologias que formam as

ciências da educação: os filosóficos, sociológicos, históricos, antropológicos, da psicologia, da administração, das ciências políticas. (MACHADO, 2021).

### **Paulo Freire: da denúncia da Educação Bancária ao anúncio da Educação Libertadora**

Paulo Freire é considerado um dos mais importantes educadores brasileiros. Seu principal e mais conhecido trabalho, o livro *Pedagogia do Oprimido* (GADOTTI, 2004) foi escrito durante seu exílio no Chile e é nele que Freire busca analisar criticamente as práticas desenvolvidas em sala de aula, denunciando as situações opressoras que se estabelecem nas escolas, o que ele denominou de *educação bancária* e, ao mesmo tempo, anunciando uma educação que seja verdadeiramente libertadora. A seguir, trataremos da denúncia que Freire faz acerca da *educação bancária* bem como o anúncio da *educação libertadora*.

De acordo com Freire (2019) a *educação bancária* pode ser definida como o ato de depositar, de transferir e de transmitir pelos professores, conteúdos aos alunos. Os alunos, de maneira passiva, apenas recebem os conteúdos dos professores onde “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2019, p. 81). O depósito de conteúdos nos alunos de forma mecânica tem como principal aspecto ser um ato meramente narrativo ou uma extensão que, marcado pela passividade dos alunos, impede o desenvolvimento do pensamento crítico destes pois “quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”. (FREIRE, 2019, p. 80).

Podemos afirmar, portanto, que a *educação bancária* é marcada pela ausência de protagonismo e, conseqüentemente, de autonomia dos alunos em seu próprio processo de construção do conhecimento, onde eles tornam-se sujeitos reificados. Não há na *educação bancária* espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica e da superação das contradições existentes na realidade concreta, pelo contrário, a *educação bancária* mantém e estimula a contradição, negando a capacidade transformadora dos sujeitos e do mundo (FREIRE, 2019).

Ao fazer a denúncia da educação bancária e das contradições existentes nessa modelo educacional, Paulo Freire nos apresenta uma forma de superá-las a partir do que ele denominou de *educação libertadora*, que deve se pautar na inserção crítica dos sujeitos na realidade concreta em que se encontram, priorizando a transformação dessa realidade, garantindo assim a sua humanização e sua libertação.

O ponto de partida da *educação libertadora* é, para Freire, o estabelecimento de uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo – alunos e professores. Assim,



percebemos que o diálogo adquire um papel fundamental na *educação libertadora*. O diálogo para Freire (2019) não é apenas uma troca de palavras entre duas ou mais pessoas, onde enquanto um fala, outros escutam passivamente de maneira descompromissada. O diálogo deve ser o caminho para a transformação do mundo e libertação dos sujeitos. Alunos e professores, ao estabelecerem entre si uma relação dialógica, conseguem criar situações de transformação da realidade em que se encontram. Assim, percebemos que o diálogo, realizado de maneira crítica, possui dois elementos fundamentais: ação e reflexão. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2019, p. 108).

Na concepção bancária de educação, inexistente essa relação dialógica onde o professor, visto como o detentor do conhecimento, disserta e deposita os conteúdos nos alunos. A educação libertadora deve ter como essência o diálogo entre professores e alunos, que se dá a partir da apreensão da realidade concreta em que se encontram, contribuindo assim para o estabelecimento de uma *práxis* transformadora.

### **O novo Ensino Médio: reflexões a partir da perspectiva freireana**

A partir do que apresentamos anteriormente acerca da Reforma do Novo Ensino Médio, podemos analisá-lo, do ponto de vista de Paulo Freire, a partir de três aspectos. O primeiro aspecto diz respeito ao papel prescritivo que a Lei 13.415/17 atribui à organização dos currículos e programas dos Estados e do Distrito Federal. De acordo com ela, cabe aos diferentes sistemas de ensino organizar seus currículos e programas e, de maneira impositiva, atribuir às escolas o papel de colocá-los em prática, deixando de lado a realidade que envolvem essas escolas. Assim, a Lei 13.415/17 enseja a perspectiva de que currículos são apenas “[...] um rol de conhecimentos pré-estabelecidos de uma determinada disciplina” (SILVA, 2004, p. 77) e, desse modo, agem de maneira prescritiva.

A ideia de prescrição é fundamental para entendermos a concepção de currículo freireana. Para Freire (2019) as prescrições, elementos que estruturam currículos e programas impostos, se constituem como um dos elementos que medeiam a relação opressores-oprimidos e atuam em prol da manutenção da *educação bancária*. Contudo, o educador não denuncia o aspecto prescritivo desses currículos sem anunciar uma proposta de mudança. Freire (2019), apresenta que a construção de um currículo deve se dar a partir do que ele denominou *Investigação Temática*.

A *Investigação Temática* é o ponto inicial de uma educação verdadeiramente crítica, libertadora e dialógica, feita com o povo e para o povo e, a partir disso, produz um currículo



crítico por meio da apreensão das contradições sociais da realidade opressora e, com isso, busca uma *práxis* transformadora dessa realidade.

Dividida em cinco momentos (*estudo da realidade local, escolha das codificações, diálogos descodificadores, redução temática e círculos de cultura*), a *Investigação Temática*, proporciona aos sujeitos a superação do que Paulo Freire denominou de situações-limites<sup>4</sup>. A partir da conscientização sobre as situações-limites, educadores e educandos, de maneira dialógica, buscarão a apreensão dos Temas Geradores<sup>5</sup> que irão compor o currículo.

Seguindo nossa análise, o segundo aspecto fundamental a ser analisado é a ênfase na formação profissional dos estudantes para atender as demandas do mercado de trabalho. A Lei 13.415/17 atribui às escolas o papel de se constituírem como espaços de formação de mão de obra para os postos de trabalho. Está claro que, a referida lei, entende o termo trabalho como emprego. Para discutirmos este ponto da Lei 13.415/17 a partir da perspectiva freireana, precisamos expor rapidamente a concepção de trabalho presente no pensamento marxiano.

O trabalho, a partir da perspectiva marxiana, não é sinônimo de emprego. Para Marx (2013), o trabalho deve ser entendido como “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 167). Podemos afirmar, a partir de Marx, que o trabalho é um ato intrínseco à condição humana e realizado de maneira a transformar a natureza. E no decorrer disso, o ser humano também se transforma, humaniza-se. Em consonância com a concepção marxiana de trabalho, Freire (2019) aponta que, à medida que agem sobre o mundo, os seres humanos também estão em constante humanização

Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. (FREIRE, 2011, p. 30-31).

Essa humanização decorre do desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos sobre o seu inacabamento. Enquanto seres humanos, somos seres inacabados, inconclusos. E é reconhecendo-se como seres inacabados que os seres humanos buscam sua vocação ontológica, a de *ser mais*. (FREIRE, 2019).

---

<sup>4</sup> “[...] as situações-limite não são o “contorno infranqueável onde terminam as possibilidades”; mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são “a fronteira entre o ser e o ser nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (PINTO, 1960 *apud* FREIRE, 2019, p. 125).

<sup>5</sup> Freire (2019) define Temas Geradores como o conjunto de temas constituídos a partir da reflexão crítica sobre a realidade.



Percebemos aqui que há uma convergência do pensamento acerca do trabalho. Tanto para Freire como para Marx, o trabalho corresponde ao ato de agir sobre o mundo e transformar a natureza, visto que é a partir disso que nos humanizamos, fugindo completamente da concepção de trabalho presente na Lei 13.415/17. Ao priorizar a formação para o mundo do trabalho, não como transformação da realidade, mas sim como emprego, a Lei 13.415/17 reduz o processo educativo à lógica do capital, tornando a educação um espaço privilegiado para a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado. Ao reduzir a educação como formação dos estudantes para o emprego, os estudantes são reificados, garantindo assim a continuidade de sua condição de oprimidos “[...] como objetos, como quase ‘coisas’, não tem finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores”. (FREIRE, 2019, p. 65).

Encaminhando nossa análise para o final, quando a Lei 13.415/17 autoriza profissionais com “notório saber” a atuarem como professores nas escolas brasileiras, percebemos que mais uma vez a Reforma do Ensino Médio caminha em direção oposta à Educação Libertadora.

É fundamental apontarmos que ser professor não se resume a apenas ter domínio sobre um determinado conteúdo, ou simplesmente, possuir um “notório saber”. Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo. Para Freire (2018), ensinar de maneira crítica e libertadora, corresponde a compreender que o conteúdo a ser ensinado não é um fim em si mesmo. O principal objetivo da Educação deve ser a construção de conhecimento crítico a partir da ação de educadores e educandos, de maneira dialógica.

Ademais, Freire (2018) aponta que uma das principais marcas de educadores verdadeiramente críticos que não resumem sua ação a apenas transferir conteúdos, é a constante reflexão crítica sobre sua prática em sala de aula. A formação de um educador é, para Freire (2018):

[...] reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2018, p. 40).

Portanto, após analisarmos as principais alterações e inclusões na LDBEN 9.394/96 a partir da promulgação da Lei 13.415/17, percebemos que o principal objetivo do Novo Ensino Médio é garantir a formação de mão de obra qualificada para ocupar postos de trabalho, de maneira distante da conscientização crítica sobre suas realidades e, ainda por cima, marcada pela atuação de educadores preocupados apenas com a transmissão de conteúdos de maneira aleatória e reificante. Assim, percebemos que o Novo Ensino Médio se aproxima mais da perspectiva bancária de educação ao invés da educação libertadora, visto que o ensino e aprendizagem ocorrem de maneira impositiva, antidialógica e prescritiva em relação aos



educadores e educandos, contribuindo para que esses sujeitos, distanciados da análise crítica de suas realidades, não a transformem em prol de sua humanização.

### Considerações finais

Neste artigo, buscamos evidenciar as principais alterações e inclusões que a Lei 13.415/17 realizou no Ensino Médio. A referida lei, entre seus diversos artigos, alterou a configuração dos currículos e programas do Ensino Médio, ao excluir disciplinas e áreas de conhecimento antes consideradas obrigatórias, enfatizar a formação profissional como um dos objetivos do segmento bem como autorizar a atuação de profissionais com “notório saber” em escolas públicas e particulares. A partir da análise dessas mudanças, consideramos que, em uma perspectiva freireana, a Lei 13.415/17 aproxima o Novo Ensino Médio da concepção de educação bancária, marcada pela transmissão de conteúdos que reificam os sujeitos e impedem que eles atuem criticamente sobre suas realidades, transformando-a e se transformando. É fundamental destacarmos que a educação, em todas suas etapas e segmentos, deve garantir que educadores e educandos, por meio de um diálogo verdadeiro, se posicionem criticamente no mundo e, agindo sobre ele, se construam como seres humanos.

### Referências

- BRASIL. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em 10 abr. 2022.
- BRASIL. *Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm). Acesso em 10 abr. 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: 1988.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.
- BRASIL. *Lei 12.061, de 27 de outubro de 2009*. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.
- BRASIL. *Lei 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.



- BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES nº 98/2009, de 1º abr. 2009b*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33220> . Acesso em: 20 abr. 2022.
- CASTILHO, D. *Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico*. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonteeducacao-inercia.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em revista*, v. 27, p. 73 citation lastpage 84, 1998.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- MACHADO, L. R. de S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf> . Acesso em: 23 mar. 2022.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista brasileira de educação*, v. 17, n. 49, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, [online] vol.38, n.139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://www.revistaifpsr.com/v7n24p01a09.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 2004.