



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

ALEX DE ALBUQUERQUE GIBSON FILHO

**ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESDOBRAMENTOS PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ALEX DE ALBUQUERQUE GIBSON FILHO

**ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESDOBRAMENTOS PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof^o. Dr. Marco Antônio Fidalgo Amorim

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2019

Catálogo na fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE - Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Jaciane Freire Santana, CRB4-2018

G448a Gibson Filho, Alex de Albuquerque.
Análise do novo ensino médio e os desdobramentos para a educação física escolar / Alex de Albuquerque Gibson Filho. - Vitória de Santo Antão, 2019.
28 folhas.

Orientador: Marco Antônio Fidalgo Amorim.
TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2019.
Inclui referências.

1. Educação física esclar. 2. Educação física para adolescentes. 3. Reforma educacional. I. Amorim, Marco Antônio Fidalgo (Orientador). II. Título.

796.0835 CDD (23. ed.)

BIBCAV/UFPE-336/2019

ALEX DE ALBUQUERQUE GIBSON FILHO

**ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESDOBRAMENTOS PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em: 02/12/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Marco Antônio Fidalgo Amorim (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Ms. Thamyrys Fernanda Cândido de Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. José Mawison Cândido de Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Sérgio João da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradecer a minha família, Magda Izabel, Alex de Albuquerque e Allan Alves pelo apoio em todos os momentos, e principalmente naqueles onde, em situações difíceis, souberam ter discernimento e companheirismo. Eu os amo com tudo o que tenho, e que Deus abençoe e engrandeça cada vez mais esse elo que é sagrado.

Agradecer a todos os meus amigos: André Hell; Amós Machado; Angélica Lins; Diogo Lúcio; Evellyn Monteiro; Fabiana Nascimento; Luan Rocha; Robson Felipe; e Taisa Dimas, que sempre me ouviram e me aconselharam a nunca desistir, mesmo quando tudo me parecia incerto e, cada um a seu modo, me deram ânimo para não desistir e seguir em frente. Quero agradecer a Flávia Juliana, pelo amor, carinho e cuidado que ela teve comigo ao longo dos últimos meses, como também pelo aprendizado que ela me deu ao me mostrar, no seu jeito de ser, que ainda vale a pena acreditar na bondade daqueles de boa-fé, e que a simplicidade de um sorriso sincero, vale mais que muita coisa material. Um agradecimento especial a Arianne Souza, que, por mais que tenhamos nossas diferenças, sempre tive um carinho muito grande por nossa amizade. Afinal, são mais de quatro anos dividindo histórias, e queria agradecer de coração, por todas as vezes que você me ajudou nos momentos de dificuldade ao longo da minha formação e de minha estada em Vitória. Você foi extraordinária e não te desejo menos que sucesso na tua vida. Quero deixar público o meu mais sincero obrigado, por estar presente nesse momento também.

Agradecer também ao grupo CoRE, no qual infelizmente não me vem à mente o nome de todos, pois foram muitos, mas ainda sim deixo aqui registrado o meu mais profundo OBRIGADO, por todos os momentos de alegria e de aprendizagem, por terem me acolhido quando eu me encontrei sem rumo dentro da graduação, e claro, agradecer ao cara que me ajudou a tornar tudo isso possível, e de quebra ainda ganhei um amigo cujo valor é incomensurável: Marco Antônio Fidalgo Amorim.

A esse homem, eu tenho todo o meu respeito, carinho, honra, lealdade e solidariedade que possuo, e dizer que, sem dúvidas e sem rasgação de seda, que mesmo que teus conselhos e conversas foram e são cruciais na minha jornada, e que tua imagem e companhia serão de um grande amigo, conselheiro, e pai de todos nós. Sou honrado em ter um cara íntegro como você nesse momento importante da minha vida.

Agradeço a todos da turma de 2014.2, por todas as conversas e momentos ao longo da nossa graduação. À Gabi Mercês, Natália Franciele, Lavínia Tomás, Euclides Neto,

Silas Emanuel, Vitor Araújo, Hilton Luiz, Lucas Emanuel, Daniel Oliveira, Rennan Regys, e tantos outros mais: eu agradeço de todo o coração. Por tudo, e para sempre. E por fim, não poderia deixar de agradecer a esses caras, nos quais eu tenho a honra e a felicidade de partilhar esse momento. A esses senhores, eu devo muito, mas muito mesmo. Por mais que em alguns momentos não partilhássemos das mesmas opiniões, sempre buscou-se ter o respeito e discernimento para ouvirmos um ao outro, e no fim, nos permanecer unidos. Nunca faltaram comigo em nenhum momento de real necessidade, e sempre ombrearam comigo em todos os momentos.

São eles: Rafael Gomes Gouveia; Renan Fernando Coelho; José de Sá de Albuquerque Netto; Fábio Raí Bernardo Hentringer; Luís Felipe da Silva; e Hugo Felipe Tavares Ramos.

A esses senhores, que me deram tudo: um teto quando eu precisei me abrigar, comida quando eu não tinha o que comer; alento quando eu não tinha com quem conversar... Eu não poderia pedir a Deus por amigos maiores que esses. Não poderia. É incomensurável o valor de cada um na minha vida e como cada um, ao seu jeito e a seu tempo, me ensinaram e me permitiram partilhar a graduação com eles. É com lágrimas nos olhos, que eu digito com muito amor e carinho ao dizer que a universidade não me deu apenas amigos, me deu também irmãos, e são esses que eu vou levar por toda a vida.

Que Deus abençoe infinitamente a todos os que foram lembrados aqui, e aqueles que de alguma forma, tiveram passagem na minha vida. Eis aqui o meu mais profundo obrigado.

RESUMO

O cenário político-educacional brasileiro nos últimos anos vem sofrendo uma série de transformações que, através de Resoluções, Decretos, Projetos de Emenda Constitucional (PEC), e Leis com definições complexas, e até mesmo controversas, criam um cenário preocupante e perigoso para a educação do país. O presente trabalho se refere à reforma do ensino médio (EM), na qual se configura em uma reestruturação da organização curricular, bem como da gestão das instituições públicas de ensino, no caso as escolas, a qual é um retrocesso e ignora a Constituição de 1988, que garante a educação como direito de todos e dever do Estado (Art. 205), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) na qual, segundo Frigotto (2016), “garante a universalidade do ensino médio como etapa final da educação básica”. Uma das medidas tomadas para realizar a alteração desse quadro, foi à criação de Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que após um processo de votação no plenário da Câmara e no Senado, foi aprovada e sancionada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diante de tal mudança, a escola pública brasileira se encontra em uma fase de transformação, mas, até onde ela se valida? O presente trabalho trata-se de uma Análise Documental. Inicialmente, foi realizado um levantamento de documentos oficiais como Leis, Medidas Provisórias, e Projetos de Lei do Governo Brasileiro, bem como artigos e revistas acerca do tema a ser trabalhado. O trabalho tem como objetivo geral refletir acerca dos desdobramentos do novo ensino médio na Educação Física escolar, e como específicos, analisar a Lei nº 13.415/17, refletir acerca da atual conjuntura política e social do ensino básico brasileiro, e analisar os desdobramentos desse novo modelo sobre a Educação Física. A literatura estudada a partir de autores como Freitas, Krawczyk, Bungenstab, entre outros, aponta que a educação brasileira se encaminha a um processo massivo de doutrinação sob a ideologia neotecnicista e seu projeto de livre mercado. Não somente a isso, como as forças hegemônicas neoliberais no atual poder da política brasileira vigente estão verticalizados com essas novas diretrizes, a fim de garantir a quebra do papel do Estado para com a educação, promovem cada vez mais a inserção das empresas privadas na educação pública. Com isso, é preciso expor as contradições diante da falsa narrativa de flexibilização da educação, bem como conscientizar a sociedade a lutar por uma escola pública de gestão pública.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Lei nº 13.415/17. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The Brazilian political-educational scenario in recent years has been undergoing a series of transformations that, through Resolutions, Decrees, Constitutional Letter Projects (PEC), and Laws with complex and even controversial definitions, create a worrying and dangerous scenario for the country education. The present work refers to the reform of high school (MS), which is a restructuring of the curriculum organization, as well as the management of public educational institutions, in this case schools, which is a setback and ignores the Constitution of 1988, which guarantees education as the right of all and the duty of the State (Art. 205), as well as the Law of Guidelines and Bases of Education (Law No. 9394/96), which, according to Frigotto (2016), “guarantees the universality of education. as the final stage of basic education”. One of the measures taken to amend this framework was the creation of Provisional Measure (MP) No. 746, of September 22, 2016, which, after a plenary and senate voting process, was approved and sanctioned by Law no. ° 13,415, of February 16, 2017. Faced with such a change, the Brazilian public school is in a phase of transformation, but to what extent does it validate itself? The present work is a Document Analysis. Initially, a survey was made of official documents such as Laws, Provisional Measures, and Bills of the Brazilian Government, as well as articles and magazines on the topic to be worked on. The general objective of this paper is to reflect on the consequences of the new high school in physical education, and as specifics, to analyze Law No. 13,415 / 17, to reflect on the current political and social conjuncture of the Brazilian elementary school, and to analyze the developments of this new school. Physical Education model. The literature studied from authors such as Freitas, Krawczyk, Bungenstab, among others, points out that Brazilian education is undergoing a massive process of indoctrination under neotechnical ideology and its free market project. Not only that, but the neoliberal hegemonic forces in the current power of current Brazilian politics are verticalized with these new guidelines in order to guarantee the breaking of the role of the state towards education, increasingly promoting the insertion of private companies in the public education. Thus, it is necessary to expose the contradictions in face of the false narrative of flexibility of education, as well as to make society aware of the struggle for a public school of public management.

KEYWORDS: Physical Education. Law No. 13,415 / 17. New High School.

LISTA DE ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
EC	Ementa Constitucional
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
PEC	Projeto de Ementa à Constituição
PL	Projeto de Lei
Saeb	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
TPE	Todos Pela Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUA TRAJETÓRIA PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO	11
3 A LEI N° 13.415/17 E O SEU VIÉS IDEOLÓGICO	15
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO	21
5 METODOLOGIA.....	24
6 CONCLUSÃO.....	25
REFERÊNCIAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

O cenário político-educacional brasileiro nos últimos anos vem sofrendo uma série de transformações que, através de Resoluções, Decretos, Projetos de Emenda Constitucional (PEC), e Leis com definições complexas, e até mesmo controversas, criam um cenário preocupante e perigoso para a educação do país. O presente estudo refere-se à reforma do ensino médio (EM), na qual se configura em uma reestruturação da organização curricular, bem como da gestão das instituições públicas de ensino, a qual é um retrocesso e ignora a Constituição de 1988 que garante a educação como direito de todos e dever do Estado (Art. 205), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) na qual, segundo Frigotto (2016, p. 329), “garante a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica”.

O ensino médio, como etapa final da educação básica, vem ao longo do tempo sendo questionado com relação às suas finalidades que, segundo Freitas, com o surgimento da onda neoliberal no território brasileiro na década de 1990, tem se baseado “[...] em uma teoria gerencialista e que pensa o processo pedagógico de forma linear, guiado por esquemas de retroalimentação destinados ao controle do processo” (FREITAS, 2014, p.1086). Quase vinte anos depois de lutas e embates sobre as mudanças que ocorreram nas políticas educacionais, a mais recente delas (a reforma do ensino médio) propõe amplas mudanças que pretendem alterar aspectos de sua organização em termos de carga horária, currículo e entre outros que serão elencados no decorrer deste trabalho.

Uma das medidas políticas tomadas para realizar a alteração desse quadro, foi à criação da Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016, que após um processo de votação no plenário da Câmara e no Senado, foi convertida e sancionada na Lei No. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, texto no qual altera:

As Leis nos. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, sem paginação).

O movimento das reformas no cenário educacional que acontece, não apenas aqui, mas em vários estados nacionais não é espontâneo: Ele compõe o processo de mundialização da educação, que por sua vez, integra o próprio processo de mundialização do capital (MELO, 2004, *apud.* BELTRÃO; TAFFAREL, 2017).

Beltrão e Taffarel (2017, p. 590), explicam ainda que nessas mudanças

[...] agentes multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), exercem a função de condutores do processo, uma vez que implantada a universalização da educação, garantem a hegemonia de determinadas políticas educacionais de interesse do capital.

Postas essas mudanças, a escola pública brasileira se encontra em uma fase de transformação. Mas, até onde ela é válida? Ou melhor, será que essa reforma propõe melhorias tanto para fatores materiais, quanto pedagógicos, a ponto de garantir ensino de qualidade com a promessa de padrão de excelência conforme apresentado à sociedade?

Na busca por respostas das questões acima elucidadas, se faz necessário analisar as mudanças para o ensino médio propostas no setor da educação pública brasileira a partir da reforma, bem como os seus desdobramentos no currículo da educação básica, em especial, da Educação Física.

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo geral refletir acerca dos desdobramentos do novo ensino médio na Educação Física escolar. Como objetivos específicos:

- Analisar os retrocessos e avanços na Lei nº. 13,415/17;
- Refletir acerca da atual conjuntura política e social do ensino básico brasileiro;
- Analisar os desdobramentos desse novo modelo sobre a Educação Física.

Para obter êxito, este trabalho será realizado através de uma Análise Documental e será composta por três capítulos. No primeiro capítulo, buscamos discorrer acerca do movimento neoliberal no cenário brasileiro a partir da década de 1990 até os dias atuais. No segundo capítulo, fizemos uma análise elencando os pontos principais sobre a reforma e suas contradições, e por fim, o terceiro e último capítulo trará a configuração do novo ensino médio para o cenário escolar, em especial na Educação Física, e se a mesma, de fato, supre as condições objetivas de trabalho e se apresenta essencial para a formação de sujeito e sociedade.

2 A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUA TRAJETÓRIA PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO

Nesta seção, vamos discorrer acerca da reforma do ensino médio, o fenômeno que o antecede, bem como sua origem e papel determinante no campo da educação.

A década de 1990 foi marcada por um conjunto de contrarreformas¹, que visavam integrar o Brasil à nova ordem mundial dentro da chamada globalização ou, sendo mais preciso, inserir nossa economia no movimento de mundialização do capital. Para tanto, seria necessário alterar leis para permitir a entrada e a livre circulação de capitais e desregular as relações entre capital e trabalho (CHESNAIS, 1996; MONTORO, 2014; *apud.* BELTRÃO; TAFFAREL, 2017).

Uma reação que só seria sentida em território nacional anos depois, quando comparado aos países desenvolvidos, nos quais, segundo Pinto (2007), vieram desde meados da década de 1970, perpassando com a crise do taylorismo/fordismo, passam por um processo de reestruturação produtiva, na qual as indústrias sofreram uma alta instabilidade do dólar e acúmulo dos bens produzidos em larga escala, onde as mesmas buscavam novas tecnologias e novas formas de se pensar a produção de maneira a flexibilizá-la e, assim, reverter o quadro incerto na economia.

O empresariado se subsidia nos princípios do toyotismo (polivalência, flexibilização, celularização) (PINTO, 2007), bem como a Teoria do Capital Humano de Schultz na década de 1970 (sendo esta ressignificada pelos neoliberais), de forma a garantir agora, na educação, uma formação de competências que impliquem em sujeitos autônomos para o mercado de trabalho.

Com isso, o setor empresarial surge em defesa de um discurso no qual alegam um esgotamento da qualidade dos atuais sistemas de educação, aos quais afirmam ser insuficientes e ineficientes, que somente uma reestruturação (flexibilização) do sistema de ensino com uma nova gestão, seria a melhor saída, e assim depreciando

¹ Segundo Montoro (2014), essas são medidas que compõem o núcleo duro da política de ajustes empreendida nas últimas décadas do século XX em diferentes locais do mundo. Constituem-se em uma verdadeira contrarreforma impulsionada pela própria crise do capitalismo. As contrarreformas são: a) as privatizações de empresas e serviços públicos; b) a desregulamentação das relações de exploração que vinculam o capital e o trabalho, assim como das relações de concorrência que vinculam os vários capitais individuais; e c) a abertura que supõe a desregulamentação externa, tanto comercial quanto financeira, levada à cabo de uma forma acelerada, indiscriminada e sem controle estatal algum.

a qualidade do ensino público, como outros setores da sociedade (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017, p. 590).

Diante desse discurso, muito se ouve a palavra ‘flexibilização’, na qual surge como uma alternativa otimista. Nesse sentido, Krawczyk e Ferretti (2017) nos alertam:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (p. 36).

Como foi apresentado na introdução do trabalho, essa pressão por parte do setor privado tem como orientadores dessa reforma educacional o Banco Mundial e o FMI. Inicialmente, as reformas educacionais conduzidas sob orientação desses organismos multilaterais tinham como centralidade disseminar formas de gestão e um ideário educacional e pedagógico (DELORS, 1998; *apud.* BELTRÃO; TAFFAREL, 2017, p. 590). Eles se apresentavam como representantes da sociedade, defensores do bem comum, sem filiações políticas (apartidários), no intuito de combater as desigualdades e ajudar a promover o desenvolvimento. Tal movimento remete também ao projeto Escola Sem Partido, criado e ativo desde 2004, no qual se apresentam enquanto uma frente contra a propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades.

Com essa finalidade e fundamentado no ideário neoliberal, um programa de privatização, terceirização e de reforma administrativa do Estado foi conduzido nesse período (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017). Com a reforma do Estado, o mesmo passa a delegar atividades ao setor privado e ao setor público não-estatal que antes não lhes eram específicas, bem como o papel do próprio Estado é redefinido ao introduzir elementos gerencialistas, tratando em apenas fornecer verba pública.

Tal reforma mencionada, é reforçada e regulamentada na Lei n. 11.079/04 que, em linhas gerais, institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas em todo o território nacional (art.1º). Isso favoreceu as empresas a realizarem convênios com o Estado, e conseqüente a isso, na educação (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017).

Como Beltrão e Taffarel (2017) relatam, assim como nas fundações empresariais, nas empresas de educação são criados centros de pesquisa para disseminar uma educação “inovadora”, bem como uma proposta de gestão para uma

educação superadora, que tem como produtos: materiais didáticos, programas de formação de gestores e professores, instrumentos de avaliação, etc. (p. 591-592).

O setor empresarial buscou se renovar frente ao novo potencial de mercado – no caso a educação, com o surgimento de organizações administradas por empresários, cujas diretrizes eram voltadas ao planejamento e organização de políticas educacionais pensadas para aquele modelo de formação escolar. “A organização que conquistou maior evidência foi o Todos Pela Educação (TPE), criada e mantida, principalmente, por empresas dos setores financeiro e industrial” (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017, p. 591).

O TPE surgiu em 2005, apresentando propostas com o objetivo de reorientar a educação básica do Brasil. Segundo Martins (2009), o grupo conta com dez contribuintes, sendo alguns deles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. Ainda segundo o autor, o grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira trazia sérios problemas para a capacidade competitiva do país.

Na perspectiva da classe empresarial, os índices dramáticos da escolarização das massas nos países periféricos indicavam a necessidade de alterações na formação humana tanto no aspecto técnico quanto no ético-político, para assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase (MARTINS, 2009).

Em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, através de um golpe parlamentar-jurídico-midiático, o presidente Michel Temer ainda no mesmo ano, apresentou a proposta da reforma do ensino médio, representada como Medida Provisória (MP 746/16). Após forte pressão dos órgãos empresariais, políticos, e a mídia, a MP passou por um processo de votação no plenário da Câmara e no Senado, foi aprovada e sancionada na Lei nº. 13.415/17, que altera a Lei n. 9394/96, referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), altera também a Lei n. 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

De início, o discurso oficial do governo e de apoiadores, fortemente empreendido na mídia como justificador da reforma, centra-se em crítica rasa à suposta “ineficiência e falta de flexibilidade” das redes de educação pública, atacando o Ensino Médio (EM) das redes estaduais e da rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT)” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119).

Os defensores da reforma elencam três justificativas para balizar a implantação da mesma: a alegação de que o currículo atual está “rígido”, de forma a sobrecarregar o estudante, apresentando uma proposta “flexível”, objetiva e dinâmica; na proposição de itinerários formativos diversificados, que permita ao jovem o “direito de escolha”, dando a ele um protagonismo sobre seu destino; e na implementação do ensino em tempo integral.

Essas propostas foram motivo de muita discussão, principalmente pelo fato de que as mesmas não eram desconhecidas no cenário político-educacional. Em 2012, o cenário de reformulação na educação foi marcado pela criação da Comissão Especial na Câmara dos Deputados (Ceensi), da qual resultou o Projeto de Lei 6.840/2013 (SILVA; SCHEIBE, 2017). Em 2013, a Ceensi apresentou o PL n. 6.840/13, no qual o texto apresentava uma proposta muito semelhante à Lei 13.415/17. Ela sofreu pressão por parte de entidades do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por vários educadores, pesquisadores e entidades profissionais, que eram contrários a essa reforma, alegando que o PL retrocedia a educação ao tempo da ditadura, com a fragmentação da formação dos jovens, bem como o direcionamento de formação de mão de obra alinhado aos interesses do capital. Como resultado de muito protesto em audiências públicas, o projeto não entrou em tramitação, sendo assim desativado.

Segundo Krawczyk (2017), a palavra de ordem para essa reforma é flexibilização (p. 36). Mas, diante de tais propostas, a referida reforma se configura como a salvação para o ensino no Brasil como um salto qualitativo do ensino, bem como a formação plena e de qualidade para todos. Suas repercussões geraram muitas discussões e entendimentos sobre o projeto de sociedade que se visa construir através dela, assim como suas consequências em longo prazo na sociedade, que serão discutidas na seção seguinte.

3 A LEI Nº 13.415/17 E O SEU VIÉS IDEOLÓGICO

Nesta seção, vamos apresentar as determinações que a Lei da reforma do ensino médio se configura nas escolas, a corrente de pensamento que a rege, e apontar suas contradições frente à realidade social.

Primeiro ponto a se levantar é a legitimidade da aplicação dessa lei via medida provisória, uma vez que, como Silva e Scheibe (2017, p. 26) bem colocam, “[...] por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade, e a ausência de diálogo com a sociedade foi amplamente contestada”. Porém, este processo remete-se a esfera executiva, que por sua vez não parte de uma decisão democrática e popular. Ainda segundo Silva e Scheibe (2017), esta medida busca, por meio da legalidade arbitrária, constituir um projeto de educação pautado em interesses econômicos internacionais. Estes interesses atendem diretamente os objetivos das instituições multilaterais para a educação na América Latina, que inclui o Brasil.

Silva e Scheibe (2017) ainda colocam em evidência a importância de ressaltarmos as resistências contrárias a essa aprovação em 2016, dando devido destaque às ocupações de 1.022 escolas e 82 Institutos Federais e Universidades por estudantes secundaristas de 19 estados e o Distrito Federal, além do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que compareceu em todas as audiências públicas e manifestações da sociedade civil que foram contrárias a essa reforma (p. 26).

O segundo ponto refere-se ao tempo de ensino na escola, onde, segundo a Lei:

A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, sem paginação).

Nos próximos cinco anos, estabelecido o ano escolar em 200 dias letivos, haverá uma progressão da carga horária escolar diária de 5 horas, até alcançar 7 horas diárias, sendo assim em tempo integral.

As escolas que se adequarem aos padrões exigidos, sob termo de responsabilidade estabelecido pelo MEC das metas e objetivos a serem atingidos, será liberado um apoio financeiro pelo tempo de 10 anos. “As escolas que estiverem localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano (IDH) e

tiverem resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio terão prioridade no apoio financeiro” (KUENZER, 2017, p. 334).

Uma questão que é colocada em evidência é que a Lei estipula uma carga horária máxima do tempo de ensino, mas ela não estabelece o mínimo. Ou seja, ficará a cargo das instituições de ensino o teto mínimo da carga horária, e isso pode comprometer a equidade disciplinar variando de escola para escola (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), o que já quebra com o direito a uma formação básica comum a todos que nela estão ingressados.

Outro aspecto a ser refletido sobre o tempo escolar, é que ao discurso do empresariado em defesa desse modelo propagado na mídia na época, é que: com mais tempo na escola, e menos conteúdos, o aluno terá tempo mais que suficiente para se dedicar aos estudos, além de diminuir os índices de evasão/reprovação dos alunos. Esse argumento foge à realidade do aluno que, na idade de fazer o EM, vive em más condições e trabalha para ajudar com as despesas da casa (GONÇALVES, 2017).

O terceiro ponto a ser questionado, é referente à organização curricular do EM: os chamados itinerários formativos. Ela é apresentada numa proposta de flexibilização dos conteúdos, de forma a garantir aos alunos o “direito de escolha” sobre sua formação. Ao todo, são cinco opções de percurso formativo, conforme descrito no art. 4º da Lei n. 13.415/17: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemáticas e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Esses percursos (itinerários formativos) serão organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, e segundo Kuenzer (2017) deveriam levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

As matérias obrigatórias para todos os itinerários são: português, matemática e inglês; quanto às demais, como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, estarão em outras duas categorias: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017. p. 37). A essas devem ser incluídas obrigatoriamente pelo aluno que assim o desejar fazer, porém, elas não estarão ao longo de todo o percurso, o que significa que, segundo Krawczyk e Ferretti (2017), disciplinas que compõem para uma formação plena do aluno face ao movimento histórico de conhecimentos ao longo do tempo produzidos pelo homem

enquanto sujeito coletivo, bem como continua a produzir (p. 37), são negligenciadas e configuram perdas no que se refere ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos (SILVA, 2018).

O argumento apresentado acerca das opções formativas, segundo Krawczyk e Ferretti (2017), parte da premissa de que os alunos não se sentem interessados em aprender determinados conteúdos, em detrimento da organização curricular não atender aos anseios dos mesmos, o que gera uma desmotivação em estudar (p.38). A alternativa clássica é de que é mais prático apontar a culpa para a organização curricular vigente, pois ela não é o objeto central da reforma. Logo, são ignoradas as questões acerca das condições precárias das escolas, bem como sua superação (MOURA; LIMA FILHO, 2017. p. 120).

Muito se falou na mídia que o jovem teria o “direito de escolha” sobre o rumo que deseja traçar através desse modelo de formação ofertado por esses itinerários formativos, e na prática é diferente. A Lei fala que as instituições de ensino precisam obrigatoriamente ofertar os itinerários, mas não fica obrigado a elas a ofertarem todos. Essa decisão ficará sujeito às particularidades econômicas e estruturais de cada estado e de cada escola.

Em 2017, foi divulgada uma matéria pelo site de um jornal, no qual foi realizado um levantamento pelo Censo Escolar de 2016 – leia-se: no auge da crise da reforma – onde foram ouvidos especialistas do setor privado, público, secretários, gestores, professores e alunos:

A maioria (53%) dos municípios tem uma só escola que oferece o ensino médio regular ou educação profissionalizante. São 2.967 cidades nessa situação, dos 5.570 municípios brasileiros. Se consideradas apenas escolas com ensino médio regular, são 3.063, ou 55% total dos municípios do país.

E mais: ainda segundo a mesma reportagem, considerando que as escolas consigam ofertar ao menos um itinerário formativo (o que varia muito de acordo com a estruturação das escolas, bem como o espaço ocupado em determinado contexto social), só 872 municípios (15,7%) teriam possibilidade de ofertar todas as opções formativas.

Krawczyk e Ferretti complementam:

A responsabilidade da definição da estrutura e da organização curricular que deveria ser de nível nacional, garantindo critérios comuns de oferta para os estudantes, independentemente do estado

onde tenham sua residência, fica reduzida a um conjunto de “possibilidades” enunciadas na Lei, a serem decididas pelos estados, o que tende a agudizar a segmentação e desigualdade regional (2017, p. 39).

Não somente isso, como também a reforma permite convênios e contratações com empresas privadas: seja para serviços terceirizados de vendas de produtos e insumos (onde o Estado tendencialmente se abdica de oferecer); para gestão de escolas (diretas ou por concessão), conteúdos e métodos (apostilamento); e/ou até mesmo a “extensão da formação através de instituições de ensino a distância mediante reconhecimento” (BRASIL, 2017, sem paginação).

A oferta de estender as opções formativas às empresas educacionais privadas, sobretudo ao último item citado acima, caracteriza uma lógica (economicista) que visa a incitar os gestores das escolas a contratarem outra categoria de profissional agora permitido pela Lei: O profissional de notório saber (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Em termos gerais, significa dizer que um engenheiro, que ao longo de sua graduação na qual não tenha abordado nenhuma área pedagógica ou formação em licenciatura para tratar o conhecimento em sala de aula de maneira didática, poderá ministrar aulas de matemática da mesma forma que um professor que tenha feito magistério ou licenciatura em tal disciplina.

Com isso, a qualidade do ensino fica comprometida, uma vez que a classe trabalhadora docente sofre uma desqualificação da sua formação e por consequência, destrói sua identidade, bem como interfere diretamente na formação dos jovens. “Ainda a proposição esteja restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (SILVA, 2017, p. 27).

Tal precarização se encontra em consonância com a Ementa Constitucional (EC) N° 95/2016 (Teto dos Gastos Públicos), onde, com o investimento em educação congelado por vinte anos (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), o gestor público que se vê sem investimentos para contratar mais professores, assim como poder ofertar diferentes itinerários formativos, passa a ter que fazer convênio com o setor privado (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017). Ainda segundo os autores, a essa escola, ficará facilitada uma reformulação na organização curricular, perdendo seu caráter público e assim contratando profissionais mais baratos, desvalorizando os profissionais no âmbito escolar.

Krawczyk e Ferretti (2017) ainda conclui que, qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador (p. 40).

“Toda essa lógica apresentada pelo empresariado, se caracteriza sob os princípios do neotecnicismo, cuja ideologia tem como pilares o pensamento behaviorista, a econometria e as ciências da informação” (FREITAS, 2014). O objetivo do empresariado nas escolas é apenas um: garantir na educação um aumento do desenvolvimento das forças produtivas que atenda aos interesses do capital.

Para isso, importam uma série de ideias de outros países, principalmente dos Estados Unidos, que segundo Freitas (2012) visam: implantar formas de privatização das escolas públicas; a avaliação dessas escolas através de exames nacionais, gerando um processo de responsabilização; bem como o sistema de recompensas e punições dos resultados.

Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas (FREITAS, 2014, p. 1087).

Essa lógica vem sendo implementada no Brasil desde os anos 1990, uma vez que o modo de produção nos países mais desenvolvidos passou por um processo de reestruturação, e a educação, também caberia uma reformulação. Não era mais expressivo (e lucrativo) a formação do ser humano politizado e crítico, pois isso, vendo sobre um ponto de vista capitalista, não trazia expressão frente ao desenvolvimento econômico, se comparado ao processo de mundialização que vigora nos demais países.

Um fato sobre isso foi à implantação do modelo de escola americano, as chamadas escolas *charters*. Esse modelo, segundo Freitas (2012), consiste na inserção de uma gestão administrada por uma empresa privada dentro das escolas públicas (o chamado contrato por concessão), e através dela, toda a organização do trabalho pedagógico é reestruturada numa perspectiva gerencialista, verticalizada para o estreitamento curricular de determinadas disciplinas.

Tal direcionamento promove um alinhamento com os parâmetros exigidos nos exames nacionais (Saeb, Enem), levando em conta que tais disciplinas (no caso,

matemática e português) são priorizadas de acordo com as entidades que realizam esses testes em larga escala, e cabe a uma base nacional comum estar enquadrado dentro dessas diretrizes.

“A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico” (FREITAS, 2012. p. 389).

Entretanto, se é o “básico” que os reformadores procuram, por que simplesmente não melhorar o que já existe? A resposta é simples: o empresariado, segundo Freitas (2014), astuciosamente fornece o conhecimento, mas sem abrir mão do controle ideológico da escola. Dessa forma, evita correr o risco de abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, e garante a formação básica do jovem que vai ao final do período escolar, ser esperado na porta das empresas.

Como Beltrão e Taffarel, bem descrevem:

A atual reforma do ensino médio, ao permitir que itinerários formativos sejam ofertados por outras entidades (art. 36, § 8º da LDB), que parte do currículo possa ser cursado em instituições de educação à distância conveniadas (art. 36, § 11º da LDB), ao regulamentar a contratação de professores com notório saber (art. 61, inciso IV da LDB), ao fragmentar, flexibilizar e reduzir o número de disciplinas obrigatórias no currículo (art. 36 da LDB), cria condições ainda mais favoráveis para que os processos aqui descritos se intensifiquem (2017, p. 597).

Até aqui, foi necessário à explicação dos eixos no corpo da reforma, bem como os métodos que o empresariado tem para com a educação, principalmente, para com a formação das novas gerações. Tendo isso em mente, vejamos como a Educação Física se configura frente a esse modelo de formação.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Nesta seção vamos abordar a presença da Educação Física no EM, bem como suas orientações frente à Lei nº. 13.415/17, e seus desdobramentos.

Com a reforma, a Educação Física deixa de ser conteúdo curricular obrigatório, e passa a ser composto dentro do itinerário formativo Linguagens e suas Tecnologias, bem como artes e língua inglesa (BRASIL, 2017. p. 27). Um dado curioso a se identificar, é que em todo o corpo do documento, a Educação Física se encontra apenas nos tópicos relacionados ao ensino fundamental, o que já denota um descaso com a disciplina para o EM.

Ela também apresenta de início, o conceito de competências estabelecido para a educação básica, 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, 2017. p. 8).

Fica exposto, a partir daqui a visão tecnocrática de como a Educação Física é pensada para a reprodução da técnica, o que, mais adiante ao documento, se apresenta em contradição, em vista ao discurso em “promover” a orientação em “contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (BRASIL, 2017. p. 463).

Com a determinação de que ficará a critério das instituições de ensino ofertar os itinerários formativos – sendo um ou mais, a depender da sua localidade e condições estruturais –, se intensifica um cenário dualista total nas escolas. Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) nos esclarece que, as escolas mais periféricas tendem a ofertar a formação técnica e profissional, enquanto as mais centralizadas vão promover uma formação plena e com mais qualidade.

Dessa forma, disciplinas como Educação Física, artes, filosofia e sociologia, tendem a ser excluídos da possibilidade de ser ofertado nas periferias, na medida em que isso promova uma maior otimização do tempo na formação do adestramento, da subserviência, e da obediência dos jovens.

A Educação Física passa a ser secundarizada perante as demais disciplinas no currículo escolar, pois, diferente de português e matemática, não está claro em que momento dos três anos ela será obrigatória (BASTOS *et al.*, 2017).

O estreitamento curricular promovido pelo viés neotecnicista, e a ausência da formação do senso crítico nas disciplinas que compõem a organização curricular, sobretudo a Educação Física, intensifica a valorização da presença do profissional com notório saber, que segundo Bungenstab e Filho (2017), são oriundos da experiência como atleta em outrora, militar, ou qualquer pessoa com uma vasta experiência em uma das práticas corporais existentes.

Segundo Bastos *et al* (2017), haverá uma diminuição considerável de cursos de Licenciatura em Educação Física, uma vez que, com a presença legal do profissional com notório saber, a exigência pela prática docente tende a se tornar escassa, o que também contribuirá com conflitos entre as duas classes da área (no caso bacharel e licenciatura) (p. 50).

Quando um currículo escolar tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais, a reflexão pedagógica se limita à explicação das técnicas e ao desenvolvimento de habilidades, objetivando o exercício e o domínio por parte dos alunos (SOARES *et al.*, 2012).

Além disso, a política de fomento à implementação de ensino médio em tempo integral pela Lei n.º 13.415/17, somado ao direito de escolha do aluno querer ou não vivenciar (se ofertado) a Educação Física à sua formação, consolida ainda mais a desvalorização da área enquanto componente curricular. Ocorre que, a Educação Física, segundo Bastos *et al.* (2017, p. 49), passa a voltar a valorizar os conteúdos técnico-esportivos entre as décadas de 1960 e 1980, onde “dá-se prioridade ao conhecimento de técnicas, ou seja, ao ensino das técnicas” (SOARES *et al.*, 2012).

Tem-se, assim, uma perda significativa sobre a possibilidade do estudante do Ensino Médio elevar sua consciência por meio da reflexão das práticas corporais que, longe de serem ingênuas, têm relação direta com a ordem social contemporânea (BASTOS *et al.*, 2017).

Diante disso, a profissão na docência em Educação Física corre o sério risco de ser visto novamente como treinador, e não mais como agente transformador de vidas, garantindo o acesso e o trato do conhecimento. Essa retomada da concepção técnico-esportista nas escolas acaba por fragmentar o conhecimento, bem como

promover o domínio das técnicas sem refletir acerca dos determinantes sociais que se difundem na prática não só dos esportes, mas das danças, jogos, lutas e ginásticas.

5 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma análise documental, que se enquadra na modalidade de pesquisa qualitativa. Como preconiza Gil (2010), a leitura dos textos pode ser feita de diferentes formas, no entanto, todas elas extremamente importantes e cada uma com seu papel dentro da metodologia científica de elaboração de trabalhos acadêmicos.

Ainda, segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Já segundo Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica, “utiliza-se de fontes constituídas por material já elaborado, basicamente por livros e artigos científicos localizados em bancos de dados da internet e biblioteca” (p. 32).

Para isso, foram utilizados livros e artigos científicos obtidos a partir de bancos de dados eletrônicos e sites científicos de acesso livre (Google Acadêmico e SciELO). Foram utilizados livros: Pinto (2007); Coletivo de Autores (2012); Gil (2002); Fonseca (2002), além da Revista Retratos da Escola (2017). Também foram utilizados documentos oficiais do governo brasileiro como: Lei nº 13.415/17; EC 95/16; MP 746/16 e; Lei nº 9394/96.

Para a inclusão de trabalhos/artigos, inicialmente, partimos de um recorte temporal de 10 anos, sendo de estudos publicados no período de 2009 a 2019. Esse recorte se justifica pelo longo processo de surgimento e desenvolvimento de reformas acerca do Ensino Médio. Em seguida, tomamos como critério os descritores Educação Física e Ensino Médio, porém, devido à escassez de trabalhos relacionados que encabeçassem em vertente ao tema proposto, foi acrescentado o descritor Lei nº 13.415/17, afim de garantir a qualidade e coerência do material bibliográfico e a discussão do tema apresentado.

Os principais descritores utilizados foram: Educação Física, Ensino Médio, Lei nº 13.415/17.

6 CONCLUSÃO

Esse trabalho objetivou refletir e apontar as contradições existentes no escopo da reforma do EM, bem como o projeto de sociedade na qual ela se encaminha. Não há nenhuma dúvida que a reforma encaminha a educação brasileira a um destino visto em outrora onde, se garante uma formação ampla para os mais ricos, enquanto aos filhos da classe trabalhadora é destinada uma educação tecnicista, fragmentada e desigual, ao passo em que ela revoga a conquista de uma formação básica comum a todos.

É delírio pensar que o empresariado e o governo estejam em um engajamento para a implantação de um modelo democrático de escola, que garanta uma formação comum. Ao empresariado, só interessa adquirir mais meios de produzir o capital, e para isso, intensifica ainda mais os processos de responsabilização no âmbito escolar.

Além disso, essa política neotecnicista vai tomando cada vez mais espaço dentro das instituições públicas, criando um processo de desregulamentação que visa a destruição do sistema público de ensino, bem como a privatização nesses espaços, na tentativa de expandir a aquisição de capital.

A reforma do ensino médio reforça o discurso do estreitamento curricular, implementando programas educacionais de países desenvolvidos, cujos estudos provaram a ineficiência desse modelo, bem como traz como efeito colateral a desregulamentação da educação pública.

Com essa nova proposta de ensino, não só fica clara a disparidade entre os que estudam em escola particular e pública – este último o mais deficitário –, como também, e principalmente, os objetivos de projeto de homem e sociedade voltados para esses jovens, uma vez que esse modelo de ensino apresenta um viés tecnicista e de saberes fragmentados, enfatizando a rápida aptidão e inserção ao mercado de trabalho e fortalecendo a dinâmica e produção do capital, como também retira desses jovens o conhecimento pleno e a complexa ligação entre as disciplinas na formação de uma visão totalizante dos conteúdos e da realidade que os cercam, bem como a criticidade e a historicidade dos fenômenos culturais construídos.

O processo de responsabilização que o empresariado impõe sobre as instituições de ensino básico acarretam, segundo Freitas (2012), no estreitamento curricular, competição entre profissionais, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes, fraudes, aumento da segregação econômica, destruição

moral dos professores e alunos, precarização da formação docente e destruição do sistema público de ensino.

Isso, na Educação Física, acarreta em não apenas retornar ao modelo esportivista do século passado, como também desconsiderar toda a multiplicidade que a área oferta, além da relação íntima que a mesma se configura e se confunde com o homem ao longo da história.

Com a reforma, não só fica secundarizada a Educação Física na organização curricular, como também há uma desvalorização na procura pela graduação da mesma na área da licenciatura, visto que os bacharéis, provisionados e ex-atletas agora abarcados como profissional com notório saber, passa a atuar também nas escolas, tomando o espaço dos docentes que se dedicam anos na graduação.

Não só isso, como também a estes profissionais estarão submetidos a condições precárias de trabalho, salário e condições materiais, desvalorizando a área e, por consequência o acesso ao conhecimento da área, bem como o modelo dualista de escola onde, as classes mais centralizadas terão uma educação propedêutica, enquanto as mais periféricas terão uma formação fragmentada e voltada à formação de trabalho.

É preciso que gestores, professores, pais e alunos, mantenham erguida a bandeira da luta por uma educação pública de gestão pública. Dessa forma, garantiremos não só para a Educação Física, mas para a formação escolar, o acesso ao conhecimento, a reflexão sobre os fenômenos culturais que permeiam a escola e o cotidiano dos alunos, a verdadeira autonomia na tomada de decisão sobre os rumos que os jovens podem trilhar e, o desenvolvimento da criticidade mediante as contradições na sociedade que se refletem na escola.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira Almeida de. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

BELTRÃO, Jose Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-602, 2018.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. **A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida.** **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Reforma do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL, **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 16 de dezembro de 2013.** Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: set. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodoloia da Pesquisa Científica**. 2002

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de educação**, Niterói, n. 5, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo" Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

TOLEDO, L.F. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **Estadão**, São Paulo, 04 jun. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 19 nov. 2019.